



Universidade de Brasília
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação

Fernanda Bartoly Gonçalves de Lima

**A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NOS INSTITUTOS
FEDERAIS DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA: UM
ESTUDO DA CONCEPÇÃO POLÍTICA**

Brasília-DF
2012

Fernanda Bartoly Gonçalves de Lima

**A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NOS INSTITUTOS
FEDERAIS DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA: UM
ESTUDO DA CONCEPÇÃO POLÍTICA**

Dissertação apresentada à Faculdade de Educação (FE) da Universidade de Brasília (UnB), como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação na Área de Formação de Professores, Currículo e Avaliação, sob orientação da Prof.^a Dra. Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da Silva.

Brasília-DF
2012

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central da Universidade de Brasília. Acervo 1004534.

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. -- 2012.
282 f. : il. ; 30 cm.

Dissertação (mestrado) - Universidade de Brasília, Faculdade de Educação, 2012.

Inclui bibliografia.

Orientação: Kátia Augusta Curado Pinheiro Silva.

1. Professores - Formação. 2. Educação e estado. 3. Escolas técnicas. I. Silva, Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da. II. Título.

CDU 371.13

Fernanda Bartoly Gonçalves de Lima

**A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NOS INSTITUTOS FEDERAIS DE
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA: UM ESTUDO DA CONCEPÇÃO
POLÍTICA**

Dissertação apresentada à Faculdade de Educação (FE) da Universidade de Brasília (UnB), como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação na Área de Formação de Professores, Currículo e Avaliação.

Data de aprovação: 28 de novembro de 2012

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dra. Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da Silva
Orientadora – UnB

Prof.^a Dra. Shirleide Pereira da Silva Cruz
Examinadora interna – UnB

Prof.^a Dra. Rita de Cassia Cavalcanti Porto
Examinadora externa - UFPB

Prof.^a Dra. Cleide Maria Quevedo Quixadá Viana
Examinadora suplente – UnB

Brasília
2012

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

AGRADECIMENTOS

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.

A todos que acreditaram em mim, mesmo quando eu não acreditava.

À minha mãe e minhas irmãs Renata e Flavia pelo seu amor incondicional. Ao meu pai, por muitas vezes representar o amparo que eu precisava. Ao Luis Paulo, meu padrasto, pela disponibilidade inesgotável para mim. E à minha família, de forma geral, que proporcionou minha vida nesse mundo.

Ao Gui, meu noivo, que faz cada dia da minha vida ser melhor e mais bonita. Agradeço pela confiança, compreensão, força, companheirismo, alegria e, principalmente, pelo seu amor.

Aos colegas do PPGE – Dayse, Juliana, Rita e Stephanie – por representarem apoio intelectual e emocional durante meu percurso na UnB. Por construírem, junto comigo, um conhecimento sobre a educação, sobre a sociedade e sobre a vida! Sinto-me plenamente contemplada! Tenho orgulho do nosso grupo DCM – Dando conta do movimento, nome que homenageia a...

Minha orientadora, Kátia, que acreditou no meu potencial e confiou em mim. Agradeço pela generosidade em compartilhar seu profundo conhecimento sobre a realidade. Sua atuação como professora traz inspiração, para todos que a vivenciam.

Aos colegas do Instituto Federal de Brasília, pela compreensão e apoio, em especial às amigas Ana Carolina, Flávia e Paula.

Às Fes – Fe1 e Fe3 – por partilharem os momentos alegres, dificuldades e superações.

À Sangha, que busca sempre o crescimento coletivo, e trouxe para mim terra firme, ao me ensinar que a segurança reside em estar tranquilo na insegurança, por meio da confiança na vida! Agradeço em especial aos professores do dharma Gelek e Tilmann Lhundrup, que vivem na prática aquilo que nos ensinam – o desapego, a confiança, a compaixão, a alegria, o amor e a equanimidade.

E, por fim, ao Instituto Federal de Brasília, que me permitiu afastamento para realizar o mestrado, sem por isso me privar do meu salário. A ampliação de consciência que tive nesse período de licença será revertida numa professora mais qualificada para essa instituição.

RESUMO

O presente trabalho visa analisar, 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% (vinte por cento) 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. 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: Quais os interesses políticos de uma formação de professores oferecida pelos Institutos Federais? Com quais cursos os Institutos Federais atuam na formação de professores? Qual seria a concepção de formação de professores defendida nas orientações políticas que se referem aos 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 de formação de professores estão sendo ofertados por essas instituições, realizando, assim, um perfil de atuação dos Institutos Federais em relação à formação de professores, a partir dos dados do sistema e-MEC. 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. Desta forma, se inicia a investigação dos pressupostos políticos da formação docente nos Institutos Federais, a partir da análise de documentos legislativos sobre educação e formação de professores; de documentos oficiais produzidos pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, e de entrevistas semiestruturadas com os reitores dos Institutos Federais, considerando a perspectiva da análise do discurso. A pesquisa 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.

Palavras-chave: Institutos Federais. Políticas educacionais. Formação de professores.

ABSTRACT

This work aims to analyze, in the context of teacher formation policies, the Federal Institutes as an institution that, among other functions, intended for teacher formation. Thus, it was conducted a review of policy proposals for teacher formation in the Federal Institutes, focusing on legislative requirement to provide 20% (twenty percent) of their vacancies for teacher formation courses. The Federal Institutes are specialized in offering vocational and technological education, and from its inception in 2008, are regarded as institutions of higher education, basic and professional pluricurriculares. Its variety of levels offered, adding to its history connected to the formation of professional technical education, reveals the Federal Institutes as a locus different compared to the other institutions that also operate in teacher formation. However, the regulation that deals with openings for courses for the teachers formations by the Federal Institutes consolidates these institutions as a locus of teacher formation, with its specific characteristics of a technological institution. This consolidation raises issues related to the linking of teacher formation and institutions specializing in vocational and technological education. Whereas that this normative is part of educational policies aimed at teacher formation, it is questioned: What are the assumptions that underlie the political consolidation of the Federal Institutes as a locus of teacher formation? From this question, new questions arise: What are the political interests of a teacher formation offered by Federal Institutes? What are the courses that the Federals Institutes offer to the teacher formation? What would be the conception of teacher education in the policies advocated in the guidelines that refer to the Federals Institutes? To get closer to understanding these issues, the research conducts a discussion of the context which includes the creation of the Federals Institutes, addressing what courses aimed at teacher formation are being offered by these institutions, realizing, thus, a profile of action of the Federals Institutes in relation to teacher formation. Moreover, it was exposed an overview of the issue of teacher formation in Brazilian public policies from the 1990s, when the federal institutions of professional education are passed by an expansion, with permission to offer teacher formation. From there begins the investigation of political assumptions of teacher education in the Federal Institutes, which allows to infer that the teacher formation in the Federals Institutes is a phenomenon permeated by contradictions, because it points to the expansion of a free public education, bringing the State as a promoter of educational provision, although approaching a pragmatic conception of teacher education, with the encouragement of applied research, focused on the problems of everyday practice. Therefore, the consolidation of the Federals Institutes as a locus of teacher formation part of the assumption that the ideological profile of the teacher needs to be reformed, becoming more objective, toward a traditional intellectual, which works to maintain the order of the current capitalist system.

Key-words: Federal Institutes. Educational politics. Teacher formation.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ANDES-SN	Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior
ANFOPE	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
ANPAE	Associação Nacional de Política e Administração da Educação
ANPEd	Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação
BIRD	Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEFET	Centros Federais de Educação Tecnológica
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONIF	Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica
EaD	Educação a Distância
ENADE	Exame Nacional de Desempenho de Estudantes
FHC	Fernanda Henrique Cardoso
IES	Instituições de Ensino Superior
IF	Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia
IFES	Instituições Federais de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MARE	Ministério da Administração e da Reforma do Estado
MEC	Ministério da Educação
PARFOR	Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
PIBID	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PROUNI	Programa Universidade para Todos
REUNI	Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
RFEPT	Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica
SESU	Secretaria de Educação Superior
SEMTEC	Secretaria de Educação Média e Tecnológica
SETEC	Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
UAB	Universidade Aberta do Brasil

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	15
1.1. Justificativa	18
1.2. Perspectiva teórico-metodológica	21
1.3. Estado da arte	31
2. CONTEXTUALIZAÇÃO DOS INSTITUTOS FEDERAIS	36
2.1. Histórico e criação dos Institutos Federais	37
2.2. Os Institutos Federais como instituições de ensino superior	43
2.3. Formação docente em instituições federais tecnológicas	47
2.4. A oferta de formação docente nos Institutos Federais.....	53
3. A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NAS POLÍTICAS PÚBLICAS	62
3.1. As políticas públicas e o ensino superior.....	62
3.2. Políticas públicas e a formação de professores	69
3.3. A formação de professores em instituições de educação profissional e tecnológica .	78
4. OS PRESSUPOSTOS POLÍTICOS DA FORMAÇÃO DOCENTE NOS INSTITUTOS FEDERAIS	85
4.1. Os interesses políticos	89
4.2. A concepção de formação de professores.....	93
4.3. As anúncias discursivas: uma aproximação dos pressupostos políticos	97
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	109
REFERÊNCIAS	115
APÊNDICES	128
APÊNDICE A – Carta de apresentação	129
APÊNDICE B – Termo de consentimento livre e esclarecido	130
APÊNDICE C – Roteiro da entrevista	131
ANEXOS.....	132
ANEXO A – Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008	133
ANEXO B – Institutos Federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica	142

ANEXO C – A formação de professores e a capacitação de trabalhadores da educação profissional e tecnológica	168
ANEXO D – Institutos Federais: Lei nº 11.892 de 29/12/2008 – Comentários e reflexões	177
ANEXO E – Contribuições para o processo de construção dos cursos de licenciatura dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia	241
ANEXO F – Um novo modelo de educação profissional e tecnológica: concepção e diretrizes	257
ANEXO G – Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia	280

1. 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. 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% (vinte por cento) 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 (trinta e oito) Institutos, cada um com seus diversos *campi*. Desta forma, há, por todo o Brasil, instituições federais tecnológicas que devem oferecer 20% (vinte por cento) 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 levam 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, 2007c). 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; VÁSQUEZ-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 problemática resume-se na seguinte pergunta:

- Quais os pressupostos políticos que permeiam a consolidação dos Institutos Federais como *locus* de formação de professores?

Assim, a pesquisa tem como objetivo central compreender os pressupostos políticos da formação de professores localizada nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, abordando o entendimento desta formação e seu *locus* no contexto histórico, político e social, a fim de revelar perspectivas e modelos de formação de professores gestados como política pública, contribuindo com o debate sobre a formação de professores.

Neste sentido, outras questões surgem para subsidiar o melhor entendimento da problemática apresentada, sendo estas:

- Quais interesses políticos de uma formação de professores oferecida pelos Institutos Federais?
- Com quais cursos os Institutos Federais atuam na formação de professores?
- Qual seria a concepção de formação de professores defendida nas orientações políticas que se referem aos Institutos Federais?

Sendo assim, especificamente, a pesquisa objetiva:

- 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;
- Analisar 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, 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 se aborda 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, que auxilia o entendimento da questão central da pesquisa. Adiante, tem-se 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. 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. A partir daí, se inicia a investigação dos pressupostos políticos da formação docente nos Institutos Federais, realizando 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, as considerações finais trazem uma visão geral da pesquisa, assinalando as transformações decorrentes do processo e as conclusões que a pesquisa permite apontar.

1.1. Justificativa

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 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, porém, 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.

Além das questões de ordem sociopolíticas, a motivação pessoal da presente pesquisa surge no âmbito do Instituto Federal de Brasília (IFB). Pois a produção de uma nova lei, para as instituições de educação profissional, incidiu sobre a antiga Escola Técnica Federal de Brasília, transformada, em dezembro de 2008, pela Lei nº 11.892/2008, assim como todos os 38 (trinta e oito) Institutos Federais.

Como reflexo da referida Lei, ocorre no Instituto Federal de Brasília, algo similar em todos os Institutos Federais do Brasil, pois todos deveriam buscar o cumprimento da reserva de 20% (vinte por cento) de suas vagas para cursos de licenciatura, bem como programas especiais de formação pedagógica. Assim, no IFB, em abril 2010, é constituída a comissão de elaboração da primeira licenciatura a ser oferecida nesta instituição. O curso escolhido para inaugurar a formação de professores no Instituto Federal de Brasília foi a Licenciatura em

Dança, devido a uma carência de formação docente nesta área no Distrito Federal. A comissão de elaboração deste curso era constituída por sete servidores do Instituto Federal de Brasília: cinco docentes e duas pedagogas. Ressalta-se que todos os docentes envolvidos, dentro do Instituto Federal de Brasília, haviam exercido seus papéis apenas em cursos técnicos. Dentre essas e outras razões, foram chamados para colaborar servidores que atuavam em cursos de licenciatura em Dança na Universidade Federal do Pará e da Universidade Federal da Bahia.

Durante essa construção, foram feitos inúmeros questionamentos sobre quais características que uma instituição de educação profissional e tecnológica poderia trazer para um curso de licenciatura, que a diferenciasse das outras instituições de educação superior. Essas questões não conseguiram ser claramente respondidas. O corpo docente da licenciatura em Dança do IFB frequentemente se comparava à Universidade de Brasília, buscando nesta um exemplo de como instituir o curso. Ou seja, ao mesmo tempo em que se buscava uma diferença, a universidade era o parâmetro que o Instituto Federal de Brasília seguia. Sobre essas questões não foram encontradas literaturas que as explicassem, uma vez que o momento era, e ainda é, de implantação de uma nova institucionalidade para os IF.

Desta forma, a pesquisa surge como uma oportunidade de analisar as diretrizes políticas no âmbito da formação de professores, a partir do momento em que estas foram normatizadas na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, através dos Institutos Federais. Considerando a atualidade do objeto e do problema, há uma escassez de bibliografia sobre o tema, confirmado por Silva (2010), que conclui que a oferta das licenciaturas pelos IF, em que pese o seu grande impacto social e educacional, ainda está ausente dos mais expressivos instrumentos de divulgação científica do país. Sendo assim, a pesquisa configura-se como uma possibilidade de avanço sobre conhecimento específico nesse campo. Além disso, pretende-se, com este estudo, que as licenciaturas oferecidas pelo Instituto Federal, ao serem elaboradas ou reestruturadas, possuam um embasamento teórico sobre os pressupostos políticos que estão presentes na consolidação dos IF como *locus* de formação de professores.

A presente pesquisa parte 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, pretende-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. Essa concepção epistemológica chama a atenção para a construção da perspectiva teórico-metodológica da presente pesquisa, a seguir.

1.2. Perspectiva teórico-metodológica

O método científico é o meio graças ao qual se pode decifrar os fatos (KOSIK, 1976, p. 54).

Para realizar a análise proposta nesta pesquisa, é necessária uma imersão no objeto de estudo, compreendendo os fenômenos dentro de uma perspectiva da totalidade, sendo o próprio pesquisador participante desta realidade. Essas considerações posicionam a pesquisa dentro das concepções de uma pesquisa qualitativa, coincidindo com as argumentações de Alves-Mazzotti (1991, p. 55) que “para os qualitativos a realidade é uma construção social da qual o investigador participa [...] [*levando*] em consideração os componentes de uma dada situação e suas interações e influências recíprocas [...]”. Segundo a mesma autora, o termo *pesquisa qualitativa* traz uma falsa oposição entre o qualitativo e o quantitativo, e esclarece que a questão é de ênfase, e não de exclusividade. Logo, a pesquisa não é exclusivamente qualitativa, pois, consideram-se aqui também os aspectos quantitativos da realidade, que auxiliam na contextualização das questões da pesquisa. Assim, abordam-se os aspectos qualitativos e quantitativos como complementares, que fazem parte de uma mesma realidade. Portanto, não se considera como real a dicotomia entre quantitativo e qualitativo, pelo contrário, como afirma Devechi e Trevisan (2010, p. 158-9): “A qualificação e a quantificação, embora contraditórias num primeiro momento, são processos conexos e articulados na construção do conhecimento; elas se transformam e se complementam mutuamente”. De acordo com os mesmos autores, as pesquisas qualitativas, nas quais o significado inclui a síntese de dados quantitativos e qualitativos, se encontram nas abordagens crítico-dialéticas.

Desta forma, a dialética se caracteriza como base lógica da presente pesquisa, com a compreensão de que o pesquisador e o objeto de pesquisa podem sofrer transformações durante o processo da investigação.

O ponto de vista dialético da realidade, de acordo com Triviños (2010), compreende a mutabilidade do mundo e a da transformação de toda propriedade em seu contrário. Sendo assim, destaca a força dos aspectos contraditórios no processo do desenvolvimento. Além disso, a dialética:

[...] concebe todo o mundo da natureza, da história e do espírito como um processo, isto é, em constante movimento, mudança, transformação e desenvolvimento, intentando, além disso, pôr em relevo a conexão interna deste movimento de desenvolvimento (TRIVINÓS, 2010, p. 53).

Desta forma, a dialética traz uma interconexão entre todos os aspectos de cada fenômeno, com uma compreensão de um desenvolvimento em forma de espiral. De acordo com Silva (2008, p. 21), “O conhecimento científico decorrente da relação dialética entre sujeito e objeto tem como compromisso o desvelamento da realidade, possibilitando a apreensão dos seus nexos constitutivos”.

A dialética pode ser compreendida por meio do idealismo ou do materialismo. O idealismo entende a relação sujeito e objeto do conhecimento, priorizando o sujeito que conhece, e coloca o objeto como dependente do ser que o observa. Já de acordo com o materialismo, a realidade existe independentemente da consciência (TRIVINÓS, 2010), ou seja, o objeto a ser conhecido existe de forma independente do olhar do sujeito. A dialética é então colocada “de cabeça para baixo”, quando Marx se apropria da dialética defendida por Hegel (PIRES, 1997, p. 86): “Para Marx, Hegel trata a dialética idealmente, no plano do espírito, das ideias, enquanto o mundo dos homens exige sua materialização”.

Marx, sobre seu método, aprofunda:

Meu método dialético, por seu fundamento, se difere do método hegeliano, sendo a êle inteiramente oposto. Para Hegel, o processo do pensamento, – que êle transforma em sujeito autônomo sob o nome de idéia, – é o criador do real, e o real é apenas sua manifestação externa. Para mim, ao contrário, o ideal não é mais do que o material transposto para a cabeça do ser humano e por ela interpretado (MARX, 1983, p. 16).

Compreendendo o objeto de conhecimento como independente do sujeito, a base lógica da presente investigação será a dialética entendida a partir do materialismo histórico. Desta forma a pesquisa deve iniciar-se pelo existente, pelo concreto-dado (SILVA, 2008). Afinal “não é a consciência que determina a vida, mas a vida que determina a consciência” (MARX; ENGELS, 1998, p. 20).

Como afirma Trivinões (2010), a dialética materialista apreende o conhecimento e a teoria do conhecimento como expressões históricas. O mesmo autor esclarece que, para a dialética materialista, cabe à história buscar nas formações socioeconômicas e nas relações de produção os fundamentos das sociedades. As noções de homem e história são compreendidas aqui como categorias filosóficas. A historicidade é ponto fundamental para a compreensão das relações e produções humanas, pois se entende que o homem, como produtor da história, é também produto desta. Assim, Marx e Engels (1998) criticam uma visão anistórica da realidade, pois desta forma:

Não vê que o mundo sensível que o cerca não é um objeto dado diretamente, eterno e sempre igual a si mesmo, mas sim o produto da indústria e do estado da sociedade, no sentido de que é um produto histórico, o resultado de uma série de gerações, sendo que cada uma delas se alçava sobre os ombros da precedente, aperfeiçoava sua indústria e seu comércio e modificava seu regime social em função da modificação das necessidades (MARX; ENGELS, 1998, p. 43).

De acordo com Schaff (1991), a história é uma fonte fecunda do pensamento filosófico, mediado pelos sistemas de valores, pela classe social, pelas concepções de mundo etc., que resultam em diferentes visões de um mesmo acontecimento. Desta forma, aspira-se compreender os fatos sem repetir as ideias filosóficas inculcadas, mas sob uma crítica rigorosa à luz da prática profissional, ou seja, pretende-se desviar de uma visão hegemônica da realidade, através da e pela práxis¹, afinal “a reflexão teórica sobre a realidade não é uma reflexão diletante, mas uma reflexão em função da ação para transformar” (FRIGOTTO, 2001, p. 89). Sendo assim, a crítica e o conhecimento crítico são necessários para uma prática que altere e transforme a realidade.

Os princípios do materialismo histórico dialético são trazidos para guiar a análise da realidade do objeto de pesquisa, sendo estes o princípio da *totalidade*, da *mudança qualitativa*, da *contradição*, e do *movimento*. Como explicam Pacheco e Mendonça (2006), a *totalidade* entende que a realidade é um todo, onde os componentes estão ligados entre si, influenciando-se uns aos outros. Kosik (1976, p. 43-4) explica que “[...] totalidade não significa *todos os fatos*. Totalidade significa: realidade como um todo estruturado, dialético, no qual ou do qual um fato *qualquer* [...] pode vir a ser racionalmente compreendido” (grifos do autor). Sobre o princípio da *mudança qualitativa*, Pacheco e Mendonça (2006) elucidam que as mudanças não acontecem em um mesmo ritmo, mas que pequenas mudanças quantitativas podem resultar em uma mudança qualitativa. Daí entende-se que os dados

¹ Entende-se, aqui, práxis como uma atividade teórico-prática, em que a teoria se modifica constantemente com a experiência prática, que por sua vez se modifica constantemente com a teoria. Assim, nem a teoria se cristaliza como um dogma e nem a prática numa alienação.

quantitativos da realidade interferem na qualidade dessa realidade, ou seja, os aspectos quantificáveis dos fatos são não somente importantes, mas necessários. O terceiro princípio, o da *contradição*, os mesmos autores esclarecem que as mudanças acontecem porque a realidade é formada por forças contrárias, que ao mesmo tempo se unem e se opõem. Logo, os fenômenos possuem em si aspectos contraditórios, que os sustentam e reforçam. “O mundo é visto em seus aspectos de interesses antagônicos e em construção” (DEVECHI; TREVISAN, 2010, p. 152). Dessa visão da realidade em construção, apresenta-se o princípio do *movimento*, onde nada está pronto, nem completo – tudo se transforma constantemente. Logo, a realidade, o conhecimento e a verdade não são estanques. Estão em movimento. E, assim, um fenômeno, no processo de sua investigação, sofre transformações provenientes de sua relação com o investigador.

Desta forma, os materiais de análise desta pesquisa são entendidos como resultado e produção históricos da realidade da formação de professores, logo, da educação brasileira, com seus aspectos políticos, econômicos, sociais e culturais. O objeto de estudo é visto como fruto de forças contraditórias, gerando ainda novas contradições no contexto em que se situa, promovendo movimento à realidade. Além disso, os aspectos quantitativos do objeto revelam uma nova qualidade para este, que interferem em seu posicionamento no contexto da formação de professores no Brasil.

O processo do conhecimento é entendido, para esta pesquisa, como uma interação específica entre o sujeito e o objeto do conhecimento, e é compreendido por meio da teoria do reflexo, considerando o sujeito ativo. Na teoria do reflexo tradicional, como explica Schaff (1991), o sujeito é um agente passivo, contemplativo, e o produto do processo de conhecimento é o reflexo, a cópia do objeto. A contribuição desta teoria é colocar o objeto como existente independente do sujeito. Assim, o conhecimento é objetivo, no sentido de ser válido para todos e livre de emotividade e, portanto, de parcialidade. No entanto, reflete um processo de conhecimento ingênuo, com o sujeito como mero registrador da verdade, sendo esta absoluta. Ao contrário desta, considera-se aqui a relação ativa do sujeito, que constrói seu conhecimento, e que interfere no objeto. O sujeito, neste caso, não é o sujeito individual, mas o sujeito de classe social. Ou seja, o sujeito, a se tornar sujeito do conhecimento, o faz por meio de uma subjetividade coletiva, que interpreta os fatos, objeto do conhecimento. Sendo assim, toda escolha e todo encadeamento dos fatos são controlados por um “[...] sistema de referências no espírito daquele que seleciona ou reúne os fatos” (BEARD, 1934 *apud* SCHAFF, 1991). Sobre isso, Marx e Engels (1998, p. 99) afirmam que:

[...] o principal defeito de todo o materialismo (inclusive o de Feuerbach) é que o objeto, a realidade, o mundo sensível só são apreendidos sob a forma de objeto ou de intuição, mas não como atividade humana sensível, enquanto práxis, de maneira não subjetiva. Em vista disso, o aspecto ativo foi desenvolvido pelo idealismo, em oposição ao materialismo – mas só abstratamente, pois o idealismo naturalmente não conhece a atividade real, sensível, como tal. Feuerbach quer objetos sensíveis, realmente distintos dos objetos dos pensamentos; mas ele não considera a própria atividade humana como atividade objetiva.

Ao considerar o sujeito com um papel ativo, o conhecimento torna-se atividade humana. Assim, o processo do conhecimento é uma prática social, na relação entre um objeto com existência objetiva e real, e um sujeito como ser social, considerando o homem como produto das relações sociais. E, como afirma Schaff (1991):

É, portanto então evidente que esta relação não é e nem pode ser passiva, que o seu sujeito é sempre ativo, que introduz – e deve necessariamente introduzir – algo de si no conhecimento que é então sempre, numa acepção determinada destes termos, um processo subjetivo-objetivo.

Pode-se interpretar que a objetividade do conhecimento, considerando o sujeito ativo, é infectada por uma subjetividade aparente. Porém, depende do grau de precisão do que se entende por conhecimento objetivo – se esse sentido for absolutizado, sim, o conhecimento é subjetivizado. Portanto, a objetividade, neste caso, equivale à melhor maneira de eliminar o possível elemento emotivo e parcial. Assim, a objetividade do conhecimento é sempre culpada de uma subjetividade, e não pode ser nunca absoluta. Admitindo-se o sujeito ativo no processo do conhecimento, a objetividade possui valor universal, mas não significa que esse valor seja o mesmo para todos. Trata-se de um processo do conhecimento, e não de um estado determinado. A objetividade do conhecimento é propriedade relativa (SCHAFF, 1991). Logo, o conhecimento científico é sempre objetivo-subjetivo. Concebe-se que o elemento subjetivo, que pode ser introduzido no conhecimento, não é independente do objeto. Da mesma forma, o conhecimento do mundo sensível é uma atividade prática, que transforma a realidade apreendida, ou seja, o ato de conhecer transforma o objeto.

Conforme Kosik, (1976) o homem é um ser histórico, que percebe os fenômenos de acordo com sua posição histórica e social. O trabalho do pesquisador é captar a essência dos fenômenos, a partir de um pensamento dialético. Para chegar à essência dos fenômenos é necessário fazer certo desvio, “pois o fenômeno indica algo que não é ele mesmo e vive apenas graças ao seu contrário” (KOSIK, p. 15). Lênin (1981, p. 23 *apud* TRIVIÑOS, 2010, p. 53) considera a dialética materialista como “[...] a doutrina do desenvolvimento na sua forma mais completa, mais profunda e mais isenta de unilateralidade, a doutrina da

relatividade do conhecimento humano, que nos dá um reflexo da matéria em eterno desenvolvimento”. Essa concepção está ligada ao entendimento de verdade. Compreende-se a verdade como parcial, incompleta e, portanto, variável na medida em que se desenvolve o conhecimento do objeto determinado. O conhecimento é, então, um processo infinito, acumulando as verdades parciais estabelecidas pela humanidade no desenvolvimento da história. Assim, se o conhecimento é um processo, a verdade também é (SCHAFF, 1991, p. 96).

Por meio dessas concepções de conhecimento e de verdade, esta pesquisa buscará compreender os pressupostos políticos da formação de professores dentro dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, colocando o entendimento destes em seu contexto histórico, político e social, a fim de revelar perspectivas e modelos de formação de professores gestados como política e contribuir com o debate sobre a formação de professores. Na perspectiva de Frigotto (2001), ao analisar o método de pesquisa, informa que para esta ser materialista e histórica há que se dar conta da totalidade e do específico, e para tal, a mediação e a apropriação são necessárias, trazendo a objetividade e suas relações conflitantes. Assim como Silva (2008, p. 22) aponta: “o objetivo da pesquisa, portanto, deve ser compreender e transformar o concreto. Para isso deve-se transpor, pela faculdade da abstração, o concreto-dado, produzindo o concreto-pensado, que é o concreto-dado transposto para a mente humana”. Além disso, considerando a lógica materialista-histórica, o ponto de partida desta pesquisa será a mesma do ponto 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 parte de uma pseudoconcreticidade à abstração subjetiva, que à luz da dialética, retorna, porém para 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 ainda 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.

Para apreender a realidade concreta a que se refere o objeto da pesquisa, foi realizada uma pesquisa bibliográfica, considerando três eixos norteadores:

- (1) Formação de professores;
- (2) Políticas públicas educacionais;
- (3) Materialismo histórico dialético;

Além da pesquisa bibliográfica, foi realizado um levantamento das produções empíricas sobre a formação de professores nos Institutos Federais, que se constituiu como a revisão de literatura da pesquisa, em busca de situar o estado do conhecimento do tema. Entende-se que esta revisão de literatura permitiu uma avaliação mais precisa sobre a contribuição que a pesquisa pode trazer sem repetir estudos realizados, ampliando o aprofundamento no objeto e considerando sua relevância científica (MOROZ; GIANFALDONI, 2006). Esta revisão auxiliou, também, na determinação do problema da pesquisa e na elaboração da justificativa, trazendo uma discussão da comunidade científica sobre a questão das licenciaturas nos Institutos Federais.

Para esta revisão, foram buscadas teses e dissertações por meio de uma pesquisa no Banco de Teses da CAPES². Foram selecionados as teses e dissertações produzidas no período entre 2001 e 2009. O período se limita até o ano de 2009 por este ter sido o mais recente disponível no Banco de Teses, no momento da busca. Além disso, procurou-se artigos apresentados nas Reuniões Anuais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED³) e nos Simpósios Brasileiros de Política e Administração da Educação, promovidos pela Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE⁴); nos periódicos da Revista Brasileira de Educação⁵, da Revista Educação & Sociedade⁶, do Caderno CEDES⁷ e da Revista Brasileira de Política e Administração da Educação⁸. A seleção de busca se limitou às publicações ocorridas dentro do decênio 2001 a 2011. Devido à

² Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.

³ Disponível em: <<http://anped.org.br/internas/ver/sobre-a-anped?m=1>> Acesso em 15 de junho de 2011.

⁴ Disponível em <<http://www.anpae.org.br/website/sobre-a-anpae/identidade>> Acesso em 15 de junho de 2011.

⁵ Disponível em <<http://anped.org.br/internas/ver/apresentacao?m=7>> Acesso em 15 de junho de 2011.

⁶ Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br/rev_apresentacao.htm> Acesso em 15 de junho de 2011.

⁷ Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br/cad_apresentacao.htm> Acesso em 15 de junho de 2011.

⁸ Disponível em <<http://www.anpae.org.br/website/publicacoes/revista-da-anpae>> Acesso em 15 de junho de 2011.

originalidade do tema, e ao fato de não ter encontrado artigos publicados dentro dos critérios estabelecidos nas fontes iniciais de busca, ampliou-se para um recurso mais genérico, por meio da pesquisa em um sítio eletrônico de buscas, selecionando artigos completos que foram publicados em outras fontes, diferentes das já pesquisadas. O sítio eletrônico de busca selecionado foi o *Google Acadêmico*⁹, por ser uma página eletrônica que apresenta apenas trabalhos acadêmicos.

Analisando as produções selecionadas, juntamente com outros materiais que trazem embasamento teórico para a discussão, foi produzido o referencial teórico deste trabalho, que norteou a pesquisa durante sua fase empírica.

Para a fase empírica da pesquisa, foi realizada a coleta e a análise de quatro fontes:

- (1) Documentos legislativos sobre educação e formação de professores;
- (2) Documentos oficiais produzidos e publicados pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC), que trazem orientações para os cursos de licenciaturas dentro dos Institutos Federais;
- (3) Entrevistas semiestruturadas com os reitores dos IF, delimitando-se um reitor por região do país, resultando no número de 5 (cinco) reitores;
- (4) Sistema e-MEC¹⁰ – sítio eletrônico oficial do Ministério da Educação, que contém um cadastro dos cursos superiores oferecidos no Brasil por qualquer instituição de educação superior.

Os documentos legislativos de educação e formação de professores e os documentos oficiais produzidos e publicados pela SETEC foram alcançados por meio do compartilhamento de arquivos proporcionados pela internet. Da mesma forma, o Sistema e-MEC, encontrado apenas em seu modo virtual.

Visto que o foco da pesquisa se encontra em seu aspecto político, buscou-se também uma fonte que representasse o dirigente máximo dos Institutos Federais. A partir desta prerrogativa, definiu-se que seria necessário realizar entrevistas com os reitores dos IF, pois estes são os responsáveis pelas decisões políticas de sua instituição. Estas entrevistas, resguardando as limitações quanto ao tempo destinado a este estudo, foram feitas com um percentual dos sujeitos estabelecidos. Sendo assim, os reitores foram selecionados considerando a região onde atuam, buscando um para cada região do país: Norte, Nordeste, Centro-oeste, Sudeste e Sul. Considerando que existem 38 (trinta e oito) Institutos Federais, chega-se ao mesmo número quando se refere a reitores. Logo, 5 (cinco) reitores compreendem

⁹ Disponível em <<http://scholar.google.com.br/>>. Acesso em 18 de maio de 2011

¹⁰ Disponível em <<http://emec.mec.gov.br/>> Acesso em 28 de fevereiro de 2012

13% (treze por cento) desta realidade. Dentro de cada região do país, a seleção do reitor a ser entrevistado foi feita pelo critério de acessibilidade e disponibilidade por parte do entrevistado. O tipo de entrevista utilizada foi a semiestruturada, por ser aquela que parte de alguns questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, e que, posteriormente, oferecem amplo campo de novas interrogativas e novas hipóteses (TRIVIÑOS, 2010). Desta forma, permite flexibilidade durante as questões trazidas pelo roteiro¹¹.

A partir das fontes buscadas, foi efetuada uma análise dos materiais, a partir das categorias materialista-históricas, utilizando a compreensão da análise de discurso. Vale ressaltar que 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.

A análise de discurso é indicada devido à natureza do objeto da pesquisa, que trata de pressupostos e concepções trazidas por expressões verbais escritas e orais. Desta forma, foi possível se aproximar dos discursos difundidos em legislações, documentos oficiais, e das entrevistas dos gestores, procurando identificar os pressupostos políticos que permeiam a consolidação dos Institutos Federais como formadores de professores.

Os discursos, materializados na forma de texto e de fala, se referem aos aspectos sociais e ideológicos impregnados nas palavras quando proferidas. Sendo assim, a análise buscou evidenciar esses aspectos ideológicos do discurso tendo em vista suas condições sócio-históricas de produção. As condições de produção da enunciação envolvem os sujeitos em interlocução, pois de acordo com a posição dos sujeitos envolvidos, a enunciação tem um sentido e não outro.

Considerando a abordagem materialista-histórica da pesquisa, o discurso é analisado a partir de existência social e histórica, com a compreensão de sua mutabilidade que acompanham as transformações sociais e políticas. O discurso, ao ser produzido e interpretado, constitui uma prática social, em um contexto situacional. A enunciação possui natureza social, indissolúvelmente ligada às condições da comunicação, que, por sua vez, estão sempre ligadas às estruturas sociais (BAKHTIN, 2010). Portanto, a análise tem como foco o signo linguístico, pois onde se encontra o signo, encontra-se também o ideológico.

¹¹ O roteiro para a entrevista encontra-se no apêndice C.

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.

Categorizando a análise em duas instâncias, o estudo abordará uma macroinstância, ou seja, as condições de produção (aspectos históricos, sociais e ideológicos); e uma microinstância, ou seja, o interior da formação discursiva, apreendendo suas regularidades, sua heterogeneidade, polifonia etc. Partindo da enunciação, a pesquisa buscará situar socialmente os sujeitos – emissores e receptores – os enunciados produzidos, as condições de produção, de forma a se aproximar das formações ideológicas que formam os discursos.

A ideologia pertence ao que Marx e Engels (1998) denominam como superestrutura. A superestrutura, juntamente com a infraestrutura, sustenta a estrutura social, que é definida por fatores econômicos. Assim, a ideologia seria a consciência falsa, equivocada, da realidade, e a falseabilidade dessa consciência vem do pensamento da realidade sob o prisma de sua classe social. Uma formação social ideológica vincula o Estado aos interesses de determinada classe social, isto é, às classes dominantes (MARX; ENGELS, 1998). Esse aspecto remonta à historicidade a qual a ideologia faz parte. O seu desenvolvimento não é autônomo, pelo contrário, ocorre devido ao desenvolvimento da produção material do homem e de suas relações materiais.

Portanto, a pesquisa se aproxima das concepções ideológicas presentes nos discursos relativos à consolidação do Instituto Federal como um *locus* de formação docente, considerando o contexto econômico-social. De forma a se apreender a totalidade do fenômeno, sem descartar as contribuições científicas já produzidas na área, foi necessário

averiguar as publicações científicas que tratam sobre a temática abordada. Assim, foi realizada uma revisão de literatura, que permitiu a visualização do estado da arte.

1.3. Estado da arte

A revisão de literatura da pesquisa, abordada no tópico anterior, permitiu a busca ordenada e seleção de produções científicas publicadas durante o decênio 2001 a 2011, que trazem contribuições para a temática abordada. Neste tópico se elucida a forma como foi feita essa sistematização, e quais foram os títulos selecionados para fundamentar teoricamente a presente pesquisa.

As produções foram selecionadas primeiramente pelo título, seguido pelas palavras-chave, e posteriormente pelo resumo. Para o título e palavras-chave foi realizada uma busca através da sistematização de diferentes expressões. O trabalho, para ser selecionado, deveria conter, no mínimo, uma expressão do Quadro 1 e uma expressão do Quadro 2, conforme a seguir:

Quadro 1 – Expressões relacionadas à formação de professores

Licenciatura (ou plural)
Formação de professores
Formação de docentes
Formação docente

Fonte: LIMA, pesquisa de mestrado, 2012

Quadro 2 – Expressões relacionadas às instituições federais de educação, ciência e tecnologia

Instituto Federal (ou plural)
IF
Centro Federal de Educação Tecnológica (ou plural)
CEFET
Instituição Tecnológica (ou plural)
Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica
RFEPT

Fonte: LIMA, pesquisa de mestrado, 2012

Tendo no mínimo uma expressão de cada quadro acima descrito no título e/ou palavras-chave, era realizada uma leitura do resumo, a fim de certificar se o trabalho tratava do objeto do presente estudo. Desta forma, foram encontrados 22 (vinte e dois) artigos, todos através do sítio de buscas *Google Acadêmico*, sendo 18 (dezoito) selecionados e 04 (quatro) descartados. Na busca de teses e dissertações foram encontradas 05 (cinco) dissertações e

nenhuma tese. A sistematização dessa seleção encontra-se nos quadros abaixo, por ordem anual decrescente:

Quadro 3 – Artigos científicos

ANO	PUBLICAÇÃO	TÍTULO	AUTOR(ES)
2011	IV Encontro estadual de didática e prática de ensino	As Licenciaturas nos Institutos Federais: concepções e pressupostos	LIMA, Fernanda Bartoly G. de; SILVA, Kátia Augusta Curado P. Cordeiro da.
2010	7ª Semana de Licenciatura do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás – <i>Campus Jataí</i>	Formação de professores de ciências da natureza: a contribuição dos institutos federais	PIRES, Luciene Lima de Assis; FRANCO, Leandro Rezende
2010	7ª Semana de Licenciatura do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás – <i>Campus Jataí</i>	A formação de professores para a educação profissional nos Institutos Federais.	BRIGNONI, Caroline Prado; PIRES, Luciene Lima de Assis
2010	7ª Semana de Licenciatura do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás – <i>Campus Jataí</i>	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	SOARES, Christiane Assis Oliveira; PIRES, Luciene Lima de Assis
2009	IX Congresso nacional de educação, III Encontro sul brasileiro de psicopedagogia	 Cursos de licenciaturas em ciências naturais nos institutos federais de educação, ciência e tecnologia	SOUSA, Aparecida Gasquez; BERALDO, Tânia Maria
2009	XXV Congresso de Educação do Sudoeste Goiano – Edição Nacional (CONADE/UFG)	As licenciaturas em biologia e em química nos Institutos Federais	FRANCO, Leandro Rezende; PIRES, Luciene Lima de Assis
2009	XVIII Simpósio Nacional de Ensino de Física	A Formação de professores em CEFETs: Analisando a licenciatura em física	FRANCO, Leandro Rezende; PIRES, Luciene Lima de Assis
2008	XI Encontro de pesquisa em ensino de física	Investigando as causas da evasão na licenciatura em física do CEFET-RN	GOMES, Fernando; MOURA, Dante
2008	2º Simpósio Internacional Trabalho, Relações de Trabalho, Educação e Identidade	Formar professores em instituições tecnológicas: um novo caminho (?)	PIRES, Luciene Lima de Assis; FRANCO, Leandro Rezende
2008	XXIV Congresso de Educação do Sudoeste Goiano	As licenciaturas em física e matemática nos Centros Federais de Educação Tecnológica.	FRANCO, Leandro Rezende; PIRES, Luciene Lima de Assis
2008	Revista Sinergia (CEFET-SP)	Uma reflexão sobre a evasão no curso de licenciatura em Física do CEFET-SP	TEIXEIRA, Ricardo Roberto Plaza
2008	XXIV Congresso de Educação do Sudoeste Goiano	Os cursos de formação de professores nos CEFET: a problemática evasão/repetência.	PIRES, Luciene Lima de Assis; SOARES, Christiane Assis Oliveira.
2007	Revista Holos (CEFET-RN)	A evasão no curso de licenciatura em geografia oferecido pelo CEFET-RN	MOURA, Dante; SILVA, Meyrelândia dos Santos
2007	II Jornada nacional da produção científica em educação profissional e tecnológica	O Papel das Instituições Federais de Educação Tecnológica na Formação de Professores	FRANCO, Leandro Rezende; PIRES, Luciene Lima de Assis

2007	VI Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências	Estudo da evasão no curso de Licenciatura em Física do CEFET-GO	BORGES JÚNIOR, Agnaldo Gonçalves; SOUZA, Ruberley Rodrigues de
2007	XXIII Congresso de educação do sudoeste goiano	A formação de professores no Brasil: o papel das instituições tecnológicas	PIRES, Luciene Lima de Assis; FRANCO, Leandro Rezende
2005	XVI Simpósio nacional de ensino de física	Olhando para a formação de professores de física nos centros federais de educação tecnológica	VIANNA, Deise Miranda
2005	Revista Sinergia (CEFET-SP)	Perfil dos alunos ingressantes no curso de Licenciatura em Física do CEFET-SP.	PANTALEO JUNIOR, Modesto; TAKEUCHI, Margareth Yuri; TEIXEIRA, Ricardo Roberto Plaza

Fonte: LIMA, pesquisa de mestrado, 2012¹².

Os 04 (quatro) artigos, que não participam da seleção acima, foram descartados no momento de leitura dos resumos dos mesmos, quando se verificou que o foco de análise era outro que não um estudo da questão das licenciaturas nos Institutos Federais. Foram estes:

1. *A Utilização de Novas Tecnologias no Curso de Formação de Professores do CEFET-GO/UNED-Jataí* (ALVES, et al, 2006)¹³: a pesquisa se refere à construção de um sistema de hipermídia de divulgação científica realizada após uma pesquisa junto a alunos e professores do curso de Licenciatura em Física do CEFET-GO;
2. *O Curso de Licenciatura em Química do CEFET PB: uma proposta de syllabus/course/design* (EDMUNDSON; OLIVEIRA, 2006)¹⁴: o objetivo do trabalho é mostrar os passos que o professor poderá seguir ao preparar um curso em Inglês Instrumental dirigido para leitura;
3. *Uma Experiência de Prática no Ensino de Química Ambiental com Estudantes de Licenciatura em Química do CEFET/PB - uma prática transdisciplinar?* (MEDEIROS; et al, 2007)¹⁵: discute a introdução da química ambiental como disciplina no currículo dos cursos de química e engenharia, e descreve uma

¹² Elaborado a partir dos dados provenientes do sítio eletrônico <<http://scholar.google.com.br/>>. Acesso em 18 de maio de 2011.

¹³ ALVES, Regina Estevam, et al. *A Utilização de Novas Tecnologias no Curso de Formação de Professores do CEFET-GO/UNED-Jataí*. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE INFORMÁTICA NA EDUCAÇÃO, 17, 2006, Brasília. Disponível em <<http://ceie-sbc.educacao.ws/pub/index.php/sbie/article/viewFile/536/522>> Acesso em 18 de junho de 2011

¹⁴ EDMUNDSON, Maria Veronica A. Silveira; OLIVEIRA, M. M. M. *O Curso de Licenciatura em Química do CEFET PB: uma proposta de syllabus/ course/design*. **Principia CEFET-PB**, João Pessoa, n. 14, 2006. p. 86-90. Disponível em <http://site.ifpb.edu.br/conteudo/Principia/Revista_Principia14.pdf#page=86> Acesso em 18 de junho de 2011

¹⁵ MEDEIROS, Vânia., et al. *Uma Experiência de Prática no Ensino de Química Ambiental com Estudantes de Licenciatura em Química do CEFET/PB - uma prática transdisciplinar?* **Química no Brasil**, Campinas, v. 1, n. 2, 2007. p. 57-70. Disponível em <http://www.annq.org/congresso2007/trabalhos_apresentados/T101.pdf> Acesso em 18 de junho de 2011

experiência em sala de aula da licenciatura em Química do CEFET-PB vivenciada na disciplina química ambiental.

4. *A educação científica para o desenvolvimento sustentável nas representações sociais dos alunos ingressantes na Licenciatura em Ciências da Natureza do CEFET-SP* (CORTES JR; et al, 2008)¹⁶: investiga as representações sobre educação científica para o desenvolvimento sustentável de alunos ingressantes no curso de Licenciatura em Ciências da Natureza do CEFET-SP, segundo a teoria das Representações Sociais de Serge Moscovici e Denise Jodelet.

Voltando-se para as teses e dissertações, foram encontradas 05 (cinco) dissertações, e todas foram selecionadas. Estas se encontram no quadro a seguir, sistematizadas por ordem anual decrescente:

Quadro 4 – Teses e dissertações

ANO	NATUREZA	TÍTULO	Autor/Instituição
2009	Dissertação	Processos de implantação e implementação dos cursos de licenciatura em matemática e física no CEFET-PI.	ALVES, Rosilda Maria UnB
2006	Dissertação	A política de formação inicial de professores e a implementação do componente curricular prática profissional na licenciatura de geografia do CEFET-RN (1999-2006).	SILVA, Luzimar Barbalho da. UFRN
2004	Dissertação	A formação inicial de professores de Física em Centros Federais de Educação Tecnológica: contribuições e críticas.	SANTOS, Nelma Ferreira dos. UERJ
2004	Dissertação	Entre o pensado e o construído: um estudo sobre o curso de formação de docentes do CEFET/MG.	SIMÃO, Maria Fernanda de Lima. PUC MINAS
2001	Dissertação	Professores e sociedade: 2000 anos de (des)sintonias na história e na formação de professores no Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais.	ALVES, Israel Gutemberg. CEFET-MG

Fonte: LIMA, pesquisa de mestrado, 2012¹⁷.

¹⁶ CORTES JR, L. P., et al. A educação científica para o desenvolvimento sustentável nas representações sociais dos alunos ingressantes na Licenciatura em Ciências da Natureza do CEFET-SP. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA, 2008, Belo Horizonte. Disponível em <http://www.senept.cefetmg.br/galerias/Arquivos_senept/anais/terca_tema3/TerxaTema3Artigo7.pdf> Acesso em 18 de junho de 2011

¹⁷ Elaborado a partir dos dados provenientes do sítio eletrônico: <<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/Teses.do>> Acesso em 16 de junho de 2011.

A contribuição dos autores, em suas publicações selecionadas, permitiu enxergar a forma como a formação dos professores em Institutos Federais é analisada criticamente, o que guiou a construção da presente pesquisa. Nesse sentido os diálogos com as pesquisas realizadas e os textos abordados na revisão estão presentes em toda a dissertação, o que incidiu na necessidade de uma contextualização do espaço do objeto do estudo: os Institutos Federais.

2. 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. Posteriormente, em 1942, os Liceus tornaram-se Escolas Industriais e Técnicas e ofereciam a formação profissional em nível equivalente ao secundário. 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 transformação, 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).

2.1. 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, 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 consideravam:

[...] que o aumento constante da população das cidades exige que se facilite às classes proletárias os meios de vencer as dificuldades sempre crescentes da luta pela existência; que para isso se torna necessário, não só habilitar os filhos dos desfavorecidos da fortuna com o indispensável preparo técnico e intelectual, como fazê-los adquirir hábitos de trabalho profícuo, que os afastará da ociosidade ignorante, escola do vício e do crime; que é um dos primeiros deveres do Governo da República formar cidadãos úteis à 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 sofrer o candidato molestia infecto-contagiosa, nem ter defeitos que o impossibilitem para o aprendizado de ofício” (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, tornando 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 (ALVES, 2001).

As Escolas de Aprendizizes 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 Aprendizizes 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 secundário 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 arbítrio¹⁸, 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, privilegiada naquele momento pelos gestores das

¹⁸ Trata-se do período do governo militar.

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. 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 (SANTOS, 2004). 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. Afirma, 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 neoliberais¹⁹, 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 (SILVA, 2009). 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 (2009a) 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, 2009a).

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.

¹⁹ Assunto que será discutido de forma mais ampla no próximo capítulo.

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.

2.2. 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 (SANTOS, 2004). 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 destinam a educação. A autora afirma ainda que a transformação, em 2005, do CEFET Paraná em Universidade Federal Tecnológica do Paraná, é emblemática dessa 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, como primeira hipótese, 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 convergem na afirmação de Oliveira²⁰, que afirma 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. Problematicar 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 INEP²¹ (2010), no Brasil há 2.378 (duas mil, trezentos e setenta e oito) instituições de educação superior, sendo que 2.100 (duas mil e cem) são privadas. Isso significa que 88% (oitenta e oito por cento) 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 da presente pesquisa levanta questionamentos sobre o que mais há implicado na consolidação das instituições de educação profissional e tecnológica como

²⁰ OLIVEIRA, Ramon. **A Teoria do Capital Humano e a Educação Profissional Brasileira**. Disponível em <<http://www.senac.br/informativo/bts/271/boltec271c.htm>> Acesso em 29 mar. 2012.

²¹ Sinopses Estatísticas da Educação Superior – Graduação. INEP, 2010. Disponível em <<http://portal.inep.gov.br/superior-censosuperior-sinopse>> Acesso em 29 fev. 2012

instituições de educação superior. Ou seja, apesar de apontar contra a lógica neoliberal, aponta 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 no 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 5 – 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%

Fonte: Lima, pesquisa de mestrado, 2012

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.

2.3. 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 (ALVES, 2001). Este modelo de formação parte da Portaria Ministerial nº 432 (BRASIL, 1971a), 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, 1997c). 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, 1997b, 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 aquela 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 reconhecimento²² 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% (vinte por cento) 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 cria um desafio para realizar a articulação de projetos educacionais de ensino médio e ensino superior ofertando

²² Essas avaliações se caracterizam pela visita *in loco* aos cursos e instituições e se destinam a verificar as condições de ensino, em especial aquelas relativas ao perfil do corpo docente, as instalações físicas e a organização didático-pedagógica.

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, 2009a; 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% (vinte por cento) 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 concluíssem o normal ginasial (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% (vinte por cento) 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.

2.4. A oferta de formação docente nos Institutos Federais

Durante os meses de janeiro e fevereiro do ano de 2012, foi realizada uma pesquisa, que averiguou quais e quantos cursos de formação de professores estariam sendo oferecidos pelos Institutos Federais. Para a pesquisa, foi utilizado o Sistema e-MEC²³, no 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 foi escolhido por se tratar de um sistema eletrônico único e oficial do governo brasileiro (BRASIL, 2007d). Assim, todos os 38 (trinta e oito) 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.

²³ Disponível em <<http://emec.mec.gov.br/>> Acesso em 28 de fevereiro de 2012.

No total foram encontrados 329 (trezentos e vinte e nove) cursos de formação docente sendo ofertados pelos 38 (trinta e oito) Institutos Federais. Em relação à variedade dos cursos, foram constatados 31 (trinta e um) 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 (vinte e três) cursos para a educação básica, com a oferta total de 290 (duzentos e noventa) cursos, correspondendo a 88% (oitenta e oito por cento), há apenas a variedade de 8 (oito) cursos para a educação profissional, com a oferta de 39 (trinta e nove) cursos, o que representa 12% (doze por cento) da totalidade da oferta. Além disso, os cursos de formação de professores para a educação profissional, atualmente oferecidos pelos IF, não atendem à diversidade de eixos tecnológicos²⁴ para a educação profissional. Segue o quadro, para melhor visualização:

Quadro 6 – 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%

Fonte: LIMA, pesquisa de mestrado, 2012

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. As autoras alegam que os professores das disciplinas específicas da educação profissional são originariamente leigos, oriundos da engenharia e de cursos técnicos. Afirmam, ainda, que para cobrir essa demanda, abrem-se concursos para professores sem a exigência de uma formação em licenciatura, constatando 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” (LIMA; SILVA, 2011, p 7). Desta forma, ao não se priorizar a formação de professores para a 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 se tratar de uma instituição especializada na oferta de educação profissional e tecnológica, os

²⁴ 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> Acesso em 20 de agosto de 2011.

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% (setenta e dois por cento) de todos os cursos ofertados. Somado a isso, esses quatro cursos são os únicos que estão presentes em mais da metade dos 38 (trinta e oito) Institutos Federais: o curso de licenciatura em química é oferecido por 31 (trinta e um) institutos (81,5%); o de matemática é oferecido por 29 (vinte e nove) institutos (76%); o de ciências biológicas é oferecido por 26 (vinte e seis) institutos (68%); e o de física é oferecido por 25 (vinte e cinco) institutos (66%). Além desses, foi encontrado o curso de Licenciatura em Ciências da Natureza, oferecido por 4 (quatro) Institutos, com o total de 6 (seis) 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 a Distância (EaD). Assim, para o total de oferta, em relação ao turno e à modalidade, foram constatadas 366 (trezentas e sessenta e seis) opções. Foi encontrada uma alta predominância de cursos presenciais. Enquanto apenas 14 (catorze) cursos, que equivale a 4% do total, são a distância, 352 (trezentos e cinquenta e dois) estão sendo oferecidos na modalidade presencial, correspondendo a 96%. Sobre o turno do curso, há a supremacia de cursos noturnos, com 218 (duzentos e dezoito) ofertas, o que equivale a 59,5% (cinquenta e nove vírgula cinco) das opções. Sobre o turno e modalidade, resume-se no quadro abaixo:

Quadro 7 – 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%

Fonte: LIMA, pesquisa de mestrado, 2012

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 8 – 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%

Fonte: LIMA, pesquisa de mestrado, 2012

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 2010²⁵, há, no sudeste, 34 (trinta e quatro) IES federais, enquanto que no nordeste há 25 (vinte e cinco). No entanto, as regiões sul, norte e centro-oeste revelam-se como as que possuem

²⁵ Disponível em <<http://portal.inep.gov.br/superior-censosuperior-sinopse>> Acesso em 29 fev. 2012

menos IES federais, com 17 (dezessete), 14 (catorze), e 9 (nove), respectivamente. Desta forma, a maior colaboração dos IF se encontra no centro-oeste, pois nessa região os Institutos Federais constituem 55% (cinquenta e cinco por cento) das IES federais, seguida da região norte, com 50% (cinquenta por cento) das IES Federais formadas por Institutos Federais.

A oferta de cursos de formação docente pelos IF, com 38,5% (trinta e oito vírgula cinco por cento) na região nordeste, revela o incentivo de formação em uma região onde, de acordo Gatti e Barreto (2009), é a que possui o maior número de professores sem a formação em ensino superior: dos professores no Brasil sem formação em nível superior, 48% (quarenta e oito por cento) 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.

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 9 – 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%

Fonte: LIMA, pesquisa de mestrado, 2012

Essas informações, obtidas pelo Sistema e-MEC, contraria a pesquisa de Pires e Franco (2010), quando encontraram, ao todo, 66 (sessenta e seis) cursos de licenciatura sendo oferecidos pelos IF, por meio de uma pesquisa realizada entre agosto de 2007 e julho de 2009. Pois, foi constatado aqui que, até dezembro de 2008, já haviam sido criados 103 (cento e três) cursos de licenciatura. Como a pesquisa de Pires e Franco (2010) foi feita por meio dos sítios

eletrônicos de cada Instituto Federal, pode-se concluir que o Sistema e-MEC possui mais informações do que o instrumento utilizado pela pesquisa dos referidos autores.

A criação de 198 (cento e noventa e oito) cursos após a Lei nº 11.892/2008 contesta a previsão de Helene (2007) quando este afirma que o indicativo percentual legislativo não traria grandes mudanças, pois a transformação em Institutos Federais se daria por instituições que já ofereceriam os percentuais exigidos. Sobre a formação de professores, por este mesmo raciocínio, o autor afirma:

Outro aspecto é a eventual alteração na quantidade e proporção de professores formados pelos IFETs em relação ao que é hoje. Segundo a sinopse estatística da educação superior de 2005, cerca de 30% dos concluintes dos cursos de graduação nas instituições federais de educação tecnológica são professores. Portanto, especificar que no mínimo 20% dos recursos sejam dirigidos à formação de professores pode não significar um acréscimo real em relação à situação atual. [...] Portanto, pouco (ou nada) podemos esperar dos eventuais IFETs no que diz respeito à formação de professores (HELENE, 2007, p. 20-21).

Nesse sentido, o autor equivoca-se ao afirmar que um percentual de 30% (trinta por cento) em relação aos cursos de graduação seria maior do que 20% (vinte por cento) de todos os cursos de uma instituição – cursos técnicos de nível médio, cursos de curta duração, cursos de graduação e de pós-graduação. Com a incidência da criação de 198 (cento e noventa e oito) cursos em três anos – de dezembro de 2008 a janeiro de 2012 – correspondente à taxa de 60% (sessenta por cento) 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 10 – 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%
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%

Fonte: LIMA, pesquisa de mestrado, 2012

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% (setenta e dois por cento) 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% (doze por cento) 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, retorna-se a Helene (2007), porém dessa vez com concordância, quando este diz:

Se uma das preocupações do País é ter bons professores, é necessário não apenas instalar novas instituições educacionais como, também, 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 esta não vier acompanhada de outros fatores que interferem 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.

3. A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NAS POLÍTICAS PÚBLICAS

O objeto desta pesquisa – a consolidação dos Institutos Federais como *locus* de formação de professores – configura-se como um fenômeno 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. Desta forma, foi feita uma investigação de documentos legislativos sobre educação e formação de professores, que foram analisados à luz dos pressupostos teóricos que embasam a presente pesquisa.

3.1. As políticas públicas e o ensino superior

De acordo com Sousa e Beraldo (2009), desde a década de 1990, o Brasil é palco de expressivas mudanças no cenário político e econômico, justificadas 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 enfatiza a qualidade, porém entendendo esta como produtividade, focando questões como eficiência e eficácia, via descentralização de responsabilidades.

Chaves, Lima e Medeiros (2008) explanam que 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, e amplificada no governo Fernando Henrique Cardoso (FHC), 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 Washington²⁶, 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, 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).

²⁶ 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.

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. Como explicam Chaves, Lima e Medeiros (2008), 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:

La introducción de una mayor diferenciación en la enseñanza superior, es decir, la creación de instituciones no universitarias y el aumento de instituciones privadas, puede contribuir a satisfacer la demanda cada vez mayor de educación postsecundaria y mercado de trabajo (BANCO MUNDIAL, 1995, p. 31).

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% (dois vírgula sete por cento), enquanto as faculdades, escolas e institutos cresceram em 144,8% (cento e quarenta e quatro vírgula oito por cento). 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 pela sociedade civil ao longo dos Congressos Nacionais de Educação (CARVALHO, 2008). 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, (CHAVES; LIMA; MEDEIROS, 2008). Nesse sentido, foi encaminhado, durante o governo FHC, um projeto de autonomia apresentado pelo

então existente Ministério da Administração e da Reforma do Estado (MARE²⁷), 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 (CARVALHO, 2008). O documento preconizava a adoção de um modelo gerencial para as instituições públicas.

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 (cinco mil) professores, além de 2.000 (dois mil) técnicos administrativos (CARVALHO, 2008), 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), onde 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,

²⁷ 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.

isenção tributária àquelas instituições de ensino que aderem ao Programa²⁸. 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 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 a 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

²⁸ Disponível em

<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=205&Itemid=298> Acesso em 07 out. 2011.

ponto questionável refere-se à tutoria implantada em grande parte dos cursos a 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 (SEGENREICH, 2009).

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 “Algunos países han tenido éxito en este aspecto, estableciendo una gama de instituciones con una variedad de objetivos – como, por ejemplo, programas de estudios breves y sistemas de enseñanza a distancia [...]” (BANCO MUNDIAL, 1995, p. 31).

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, o Jornal da Seção Sindical dos Docentes da Universidade Federal do Rio de Janeiro publica que a autonomia universitária é razão para que esta universidade se oponha ao REUNI, 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) entre 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.

(CARVALHO, 2008). 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:

El modelo tradicional de universidad europea de investigación, con sus programas en un solo nivel, ha demostrado ser costoso y poco apropiado para satisfacer las múltiples demanda del desarrollo económico y social, al igual que las necesidades de aprendizaje de un estudiantado más diverso (BANCO MUNDIAL, 1995, p. 31).

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% (dez vírgula cinco por cento) 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 anterior²⁹. 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

²⁹ Especificamente no tópico 2.2, que trata dos Institutos Federais como instituições de ensino superior.

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% (vinte por cento) 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.

3.2. 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, 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 (2001) 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. Concorda-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 às necessidades do mercado de trabalho.

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 a distância e a reelaboração dos cursos de Esquema I³⁰, 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 Básica; a regulamentação do curso normal em nível médio, prevista no artigo 62 da LBDEN e regulamentada pela Resolução CEB n. 2/99 [...]; a regulamentação dos cursos sequenciais que abriram 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

³⁰ 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 nesta pesquisa, no item 2.3 do capítulo 2.

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 (MALANCHEN; VIEIRA, 2006). 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 da formação.

No âmbito das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (BRASIL, 2001a), a ideia de competência é tomada como conteúdo da formação do professor. Silva (2006) explica que a ideia de competência, merece um olhar atento dos educadores formadores devido ao forte cunho mercadológico atribuído ao termo no contexto das políticas de formação. Veiga (2002) afirma que o 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*³¹, 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

³¹ O termo refere-se a uma formação que inclui o desenvolvimento de condições físicas, mentais, afetivas, estéticas e lúdicas, essenciais para a emancipação humana.

necessidade de o 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 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)³², o Programa Pró-licenciatura; o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR); o Programa Institucional de Bolsa

³² O PROUNI, o REUNI e a UAB são políticas voltadas para o ensino superior, já abordadas no tópico anterior.

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 críticas por realizar massificação dos cursos em prol da quantidade em detrimento da qualidade (REUNI..., 2007a), 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% (trinta e sete por cento) 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 a 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 a distância de professores em serviço. Das instituições que participam da oferta deste programa, 78% (setenta e oito por cento) 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, 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 (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011).

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) concede bolsas para alunos dos cursos de licenciatura, para os coordenadores e supervisores nas IES responsáveis pelo desenvolvimento deste programa, e para os supervisores da escola básica atendida. 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 Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (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 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) afirma que o Sindicato Nacional dos

Docentes das Instituições de Ensino Superior (ANDES-SN) 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, a 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 a 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 eletricista, 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 (CHAVES; LIMA; MEDEIROS, 2008), 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.

Contraditoriamente, o Brasil, pela sua extensão, não consegue ofertar a formação de professores em universidades. No entanto, é 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 PROUNI³³, 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

³³ Programa universidade para todos, já tratado anteriormente.

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 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.

3.3. 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. Silva (2006, p. 102) explica que, em um momento de redefinição do *locus* de formação de professores, e da necessidade de formar, em nível superior, todos os professores que estão atuando nos sistemas de ensino, é que os CEFET foram convocados para implantar cursos de licenciaturas, devido à sua cultura e à sua experiência com a educação profissionalizante. “É nesse contexto que o CEFET-RN, instituição com uma experiência quase secular na educação profissional, passa a oferecer cursos de formação de professores: licenciatura em Geografia e Física” (SILVA, 2006, p. 192).

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 (MORAES, 2003). 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 a avaliação e a 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% (vinte por cento) de suas vagas para cursos de licenciatura e programas de formação pedagógica (BRASIL, 2008). Sousa e Beraldo (2009) afirmam que 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 (2001) 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, onde se 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.

4. OS PRESSUPOSTOS POLÍTICOS DA FORMAÇÃO DOCENTE 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, os documentos veiculados pelo portal eletrônico do Ministério da Educação, disponíveis do sítio eletrônico da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica – SETEC³⁴. 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*. Assume-se que documentos na forma de artigos e de publicações trazem pressupostos políticos, a partir do entendimento que a dicotomia entre ciência e política tem sido aceita acriticamente, mas que essa separação não se constitui como uma realidade natural (SANTOS, 2000). 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 licenciatura dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (CONTRIBUIÇÕES..., [2009?]³⁵);
- 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.

³⁴ Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=286&Itemid=798. Acesso em 19 de abril de 2012.

³⁵ De acordo com a NBR 6023.2002, se nenhuma data de publicação, distribuição, copirraite, 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.

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 (vinte e seis) 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 caminhar na produção e democratização do conhecimento (PACHECO, [2010], p. 24). Este documento obteve uma nova publicação, pela Editora Moderna, em 2011³⁶. 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 (nove) 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 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 currículo³⁷, 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 (setenta e uma) páginas, a apresentação da Lei nº 11.892/2008, que cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá

³⁶ Disponível em <dvweb.netmoderna.com.br/webfs/webfs.php?fid=1e5a24dd5204257df7e263dddb43ed6b>. Acesso em 12 jun. 2012.

³⁷ Disponível em <<http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4756053A9>>. Acesso em 15 jun. 2012.

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 Aprendizizes 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 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 (quarenta e três) 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 (três) 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. As entrevistas ocorreram durante um evento do Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (CONIF), que reuniu todos os reitores dos Institutos Federais em Brasília, em dezembro de 2011. Na ocasião, foi pedido que os reitores que estivessem disponíveis participassem da entrevista. Com a devida autorização, as entrevistas foram gravadas e, posteriormente, transcritas.

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, foi feita 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.

4.1. 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 interioranas, 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 possuir:

[...] 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 uma 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, onde 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. No entanto, a relação que se percebe se aproxima da vantagem entre *custo* e *benefício*, reafirmando a concepção de que a formação de professores pode ser inserida em um espaço que possua a infraestrutura e corpo docente vinculados ao ensino técnico, sem, no entanto, problematizar a questão histórico-cultural da educação profissional presente nos 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.

4.2. 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 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, como pode se observar a seguir:

Na proposta dos Institutos Federais, agregar à formação acadêmica a preparação para o trabalho (compreendendo-o em seu sentido histórico, mas sem deixar de firmar o seu sentido ontológico) e discutir os princípios das tecnologias a ele concernentes dão luz a elementos essenciais para a definição de um propósito específico para a estrutura curricular da educação profissional e tecnológica. O que se propõem é uma formação contextualizada, banhada de conhecimentos, princípios e valores que potencializam a ação humana na busca de caminhos de vida mais dignos (PACHECO, [2010], p. 10).

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 a 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 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 de uma formação pragmática. Como exemplo, a fala de um dos entrevistados:

Bom, eu penso assim, se elas [as licenciaturas] realmente forem implantadas dentro de uma perspectiva massificadora, mas não quero dizer com isso que sejam de baixa qualidade, ou que não atinjam os objetivos, quando eu falo em massificadora é que realmente possam oferecer vagas em quantidade, e essas vagas serem preenchidas. Se isso acontecer, eu penso sempre que as licenciaturas das ciências devem ser muito práticas, muito pragmáticas (Reitor E).

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.

4.3. As anúncias discursivas: uma aproximação dos pressupostos políticos

A normativa de 20% (vinte por cento) 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 formação³⁸, 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

³⁸ Pesquisa descrita no tópico 2.4 – A oferta de formação docente nos Institutos Federais.

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 anúncias 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 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 anunciações 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 regiões com menor dinâmica econômica. E os IF se propõem, nos discursos, a aquecer a economia destas regiões. E 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 conseqüentemente 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 contrária a 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 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 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*³⁹, 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 um visão pragmática do conhecimento. Assim, percebe-se a intenção

³⁹ Termo utilizado para explicar as novas configurações da produção mercantil, se referindo à prática realizada pela empresa multinacional *Toyota Motor Corporation*.

de que os IF realizem uma *curvatura da vara*⁴⁰ 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 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

40 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.

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*⁴¹ (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

41 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.

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 revele 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.

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.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

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 falem 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*.

No decorrer de 100 anos ocorreram, nessas instituições, inúmeras transformações, que acompanharam o contexto histórico-social a qual se inseriam. Assim, se apresentam para os Institutos Federais, dentre outras missões, a necessidade de combater a escassez docente. A partir desta pesquisa, se percebe que as transformações ocorridas não trouxeram transformações de base nessas instituições, pois 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, poderão ter acesso a uma visão mais apurada 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 a pesquisa construiu, indica-se um estudo que priorize a pesquisar a 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)sintonias 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.
- ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. O planejamento de pesquisas qualitativas em educação. **Caderno de Pesquisa**, nº 77, p. 53-61, mai. 1991.
- 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.
- BRASIL. **Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909.** Crêa nas capitais dos Estados da Republica Escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional primario 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> Acesso em 03 fev. 2011.
- _____. **Lei nº 378, de 13 de janeiro de 1937.** Dá nova, organização ao Ministério da Educação e Saúde Publica. Rio de Janeiro, 1937. Disponível em <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=DE&data=19420225&link=> 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> 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> Acesso em 06 fev. 2011.

_____. **Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968.** Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Brasília, 1968. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L5540.htm#art27§1> Acesso em 20 mar. 2012.

_____. **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> Acesso em 20 mar. 2012.

_____. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971.** Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, 1971. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm> Acesso em 06 fev. 2011.

_____. **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. 1971a.

_____. **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> 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> 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> 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> 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> 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> Acesso em 09 fev. 2011

_____. **Decreto nº 2.306, de 19 de agosto de 1997.** Regulamenta, para o Sistema Federal de Ensino, as disposições contidas no art. 10 da Medida Provisória nº 1.477-39, de 8 de agosto de 1997, e nos arts. 16, 19, 20, 45, 46 e § 1º, 52, parágrafo único, 54 e 88 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e dá outras providências. Brasília, 1997a. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2306.htm> Acesso em 03 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, 1997b. Disponível em <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, 1997c. 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> Acesso em 03 fev. 2011.

_____. **Decreto nº 3.860, de 9 de julho de 2001.** Dispõe sobre a organização do ensino superior, a avaliação de cursos e instituições, e dá outras providências. Brasília, 2001. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/D3860.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 2001a. 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, 2004a.

Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5224.htm> Acesso em 06 fev. 2011.

_____. **Decreto nº 5.225 de 1º de outubro de 2004.** Altera dispositivos do Decreto no 3.860, de 9 de julho de 2001, que dispõe sobre a organização do ensino superior e a avaliação de cursos e instituições, e dá outras providências. Brasília, 2004b.

Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5225.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> Acesso em 08 out. 2011.

_____. **Decreto nº 6.095, de 24 de abril de 2007.** Estabelece diretrizes para o processo de integração de instituições federais de educação tecnológica, para fins de constituição dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia - IFET, no âmbito da Rede Federal de Educação Tecnológica. Brasília, 2007. Disponível em

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6095.htm> Acesso em 08 out. 2011.

_____. **Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007.** Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais REUNI. Brasília, 2007a. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm> Acesso em 08 out. 2011.

_____. Ministério da Educação/Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. Portaria Interministerial nº 22, de 30 de abril de 2007b. Disponível em

<http://www.adur-rj.org.br/4poli/gruposadur/gtpe/portaria_normativa22_2_5_2007.htm> Acesso em 11 out. 2011.

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

_____. 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, 2007d.

_____. **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> Acesso em: 03 fev. 2011.

_____. **Decreto nº 6.755, 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> Acesso em 06 fev. 2011.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Rede Federal de Educação profissional e Tecnológica – Histórico**. Brasília: MEC, 2009a. Disponível em: http://redefederal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=501&Itemid=166 Acesso em 24 de maio de 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> 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> 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.

DEVECHI, Catia Picollo V.; TREVISAN, Amarildo, Luiz. Sobre a proximidade do senso comum das pesquisas qualitativas em educação: positividade ou simples decadência? **Revista Brasileira de Educação**, v. 15, nº 43, jan./abr. 2010.

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, Papirus, 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> Acesso em 08 de junho de 2011.

_____. As licenciaturas em física e matemática nos Centros Federais de Educação Tecnológica. In: XXIV CONGRESSO DE EDUCAÇÃO DO SUDOESTE GOIANO. **Anais eletrônicos...** Jataí, 2008. Disponível em <revistas.jatai.ufg.br/index.php/acp/article/view/302/235> Acesso em 17 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> Acesso em 08 de junho de 2011

_____. A formação de professores em Cefets: analisando a licenciatura em física. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE ENSINO DE FÍSICA, 18. **Anais eletrônicos...** Vitória, 2009b. Disponível em <<http://www.sbf1.sbfisica.org.br/eventos/snef/xviii/sys/resumos/T0564-1.pdf>> 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. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, Ivani. **Metodologia da pesquisa educacional**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. **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 Dalmaz 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> Acesso em 29 de fevereiro de 2012

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE BRASÍLIA. **Edital nº 48 – CGPE/PRDI/IFB, de 25 de outubro de 2010**: Concurso público de provas e títulos para provimento de cargos da carreira de professor do ensino básico, técnico e tecnológico, da carreira de técnico administrativo de nível superior e de nível médio do quadro permanente do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília: IFB, 2010. 33 p.

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: Papirus, 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.ceped.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> Acesso em 11 jun. 2012.

MARX, Karl. Posfácio da 2ª edição. In: _____. **Contribuição à Crítica da Economia Política**. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

_____; 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> 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> Acesso em 14 jun. 2012.

MORAES, Maria Célia Marcondes de. **Illuminismo às avessas: produção de conhecimento e políticas de formação docente**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

MOROZ, Melânia; GIANFALDONI, Mônica Helena T. A. **O processo de pesquisa: iniciação**. 2ª ed. Brasília: Líber Livro, 2006.

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> 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/simposio2007/106.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> Acesso em 15 mar. 2012.

PACHECO, Ricardo Gonçalves; MENDONÇA, Erasto Fortes. **Educação, sociedade e trabalho: abordagem sociológica da educação**. Brasília: Universidade de Brasília, Centro de Educação a Distância, 2006.

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> 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> 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, Marília Freitas de Campos. O materialismo histórico-dialético e a educação. **Interface – Comunicação, Saúde, Educação**, v.1, n.1, 1997.

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> 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_instituixes_tecnolxgicas_um_novo_caminho.pdf> Acesso em 08 de junho de 2011

_____. Formação de professores de ciências da natureza: a contribuição dos 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/101/trabcompleto>> 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> 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.

SANTOMÉ, J. Torres. **Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1998.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência**. São Paulo: Cortez, 2000.

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.

SCHAFF, Adam. A relação cognitiva, o processo do conhecimento, a verdade. In: **História e verdade**. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

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>. 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> 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> 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> Acesso em 18 de junho de 2011

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 2010.

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

APÊNDICES

APÊNDICE A – Carta de apresentação

Prezado Senhor (a),

A finalidade desta carta é apresentar informações sobre a pesquisa intitulada: **Formação de professores nos Institutos Federais: as licenciaturas**, desenvolvida pela pesquisadora **Fernanda Bartoly G. de Lima** para obtenção do título de Mestre em Educação, na Área de Desenvolvimento Profissional Docente do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação (FE) da Universidade de Brasília (UnB), sob a orientação da Prof^a. **Dr^a Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da Silva**, cujo objetivo geral é analisar os pressupostos políticos/pedagógicos dos documentos oficiais que orientam as licenciaturas dentro dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.

Os objetivos específicos da pesquisa foram assim definidos:

- Identificar os cursos de licenciaturas que estão sendo oferecidos pelos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia;
- Compreender a concepção de formação de professores da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica;
- Identificar os discursos sobre os interesses de uma formação de professores dentro de instituições tecnológicas;

Para alcançar os objetivos propostos, a pesquisa terá como metodologia a análise de documentos oficiais produzidos e publicados pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, que trazem orientações para os cursos de licenciaturas dentro dos Institutos Federais, além da análise de conteúdo de entrevistas semiestruturadas, gravadas em mídia digital, com reitores dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.

Esta carta também pretende garantir que: a utilização dos dados coletados será unicamente para fins acadêmico-científicos; a participação dos interlocutores será voluntária; não será divulgada a identidade de qualquer participante da pesquisa; será realizada a atualização dos resultados parciais da pesquisa, tão logo estejam disponíveis para análise.

É importante ressaltar que não há despesas pessoais para o participante em qualquer fase da pesquisa, assim como não há compensação financeira relacionada à sua participação. Para questionamentos, dúvidas ou qualquer outra informação sobre a pesquisa, entrar em contato: fernanda.lima@ifb.edu.br

Atenciosamente,

Fernanda Bartoly G. de Lima

APÊNDICE B – Termo de consentimento livre e esclarecido

EU, _____,
RG n.º _____, declaro ter sido devidamente informado(a) e esclarecido pela pesquisadora Fernanda Bartoly G. de Lima a respeito da pesquisa **Formação de professores nos Institutos Federais: as licenciaturas**, e os procedimentos nela envolvidos, bem como foi-me assegurada a preservação total da minha identidade. Assim, participo voluntariamente deste trabalho e autorizo a utilização das minhas informações para fins acadêmico-científicos, sem restrição de citações e dados obtidos, por tempo indeterminado, em meio impresso, digital e outros, ciente de que a publicação e divulgação dos resultados contribuirá para a compreensão do fenômeno estudado e produção de conhecimento científico.

Brasília, _____ de _____ de _____.

Assinatura do participante

Contatos:

Pesquisadora responsável: Fernanda Bartoly G. de Lima – fernanda.lima@ifb.edu.br

Orientadora: Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da Silva - UnB

APÊNDICE C – Roteiro da entrevista

Objetivo da entrevista: Analisar os discursos sobre os cursos de formação de professores oferecidos pelos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, identificando os pressupostos políticos que permeiam a consolidação dos Institutos Federais como *locus* de formação de professores, assim como os interesses políticos que determinam a formação de professores oferecida pelos Institutos Federais; e a concepção de formação de professores dos defendida nas orientações políticas que se referem aos Institutos Federais.

Sujeitos: Reitores dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.

Espaço: As entrevistas foram realizadas na Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica/MEC, na ocasião da Reunião do Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (CONIF), no dia 13 de dezembro de 2011, que reuniu os reitores dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Desta forma, a pesquisa pode ser realizada com custo mínimo, no entanto ainda abrangendo as necessidades do estudo.

Perguntas orientadoras:

- Qual a sua posição referente à oferta de licenciaturas nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia?
- Quais cursos de licenciatura são oferecidos pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia onde atua?
- Por que os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia receberam a função de oferecer 20% de suas vagas para cursos de licenciaturas?
- Quais características são importantes para um curso de licenciatura oferecido pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia?
- Qual o perfil de professor a ser formado pelos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia?
- Qual a principal característica dos cursos de licenciatura dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, que o diferenciam dos que são oferecidos por outras instituições?

ANEXOS

ANEXO A – Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008

25/09/12

L11892



Presidência da República Casa Civil Subchefia para Assuntos Jurídicos

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.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

CAPÍTULO I

DA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA

Art. 1º Fica instituída, no âmbito do sistema federal de ensino, a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, vinculada ao Ministério da Educação e constituída pelas seguintes instituições:

- 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;~~
- IV - Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais; e ([Redação dada pela Lei nº 12.677, de 2012](#))
- V - Colégio Pedro II. ([Incluído pela Lei nº 12.677, de 2012](#))

~~Parágrafo único. As instituições mencionadas nos incisos I, II e III do caput deste artigo possuem natureza jurídica de autarquia, detentoras de autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar.~~

Parágrafo único. As instituições mencionadas nos incisos I, II, III e V do caput possuem natureza jurídica de autarquia, detentoras de autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar. ([Redação dada pela Lei nº 12.677, de 2012](#))

Art. 2º Os Institutos Federais são instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas, nos termos desta Lei.

§ 1º Para efeito da incidência das disposições que regem a regulação, avaliação e supervisão das instituições e dos cursos de educação superior, os Institutos Federais são equiparados às universidades federais.

§ 2º No âmbito de sua atuação, os Institutos Federais exercerão o papel de instituições acreditadoras e certificadoras de competências profissionais.

§ 3º Os Institutos Federais terão autonomia para criar e extinguir cursos, nos limites de sua área de atuação territorial, bem como para registrar diplomas dos cursos por eles oferecidos, mediante autorização do seu Conselho Superior, aplicando-se, no caso da oferta de cursos a distância, a legislação específica.

Art. 3º A UTFPR configura-se como universidade especializada, nos termos do parágrafo único do [art. 52 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996](#), regendo-se pelos princípios, finalidades e objetivos constantes da [Lei nº 11.184, de 7 de outubro de 2005](#).

~~Art. 4º As Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais são estabelecimentos de ensino pertencentes à estrutura organizacional das universidades federais, dedicando-se, precipuamente, à oferta de formação profissional técnica de nível médio, em suas respectivas áreas de atuação.~~

Art. 4º-A. O Colégio Pedro II é instituição federal de ensino, pluricurricular e multicampi, vinculada ao Ministério

da Educação e especializada na oferta de educação básica e de licenciaturas. [\(Incluído pela Lei nº 12.677, de 2012\)](#)

Parágrafo único. O Colégio Pedro II é equiparado aos institutos federais para efeito de incidência das disposições que regem a autonomia e a utilização dos instrumentos de gestão do quadro de pessoal e de ações de regulação, avaliação e supervisão das instituições e dos cursos de educação profissional e superior. [\(Incluído pela Lei nº 12.677, de 2012\)](#)

CAPÍTULO II

DOS INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA

Seção I

Da Criação dos Institutos Federais

Art. 5º Ficam criados os seguintes Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia:

- I - Instituto Federal do Acre, mediante transformação da Escola Técnica Federal do Acre;
- II - Instituto Federal de Alagoas, mediante integração do Centro Federal de Educação Tecnológica de Alagoas e da Escola Agrotécnica Federal de Satuba;
- III - Instituto Federal do Amapá, mediante transformação da Escola Técnica Federal do Amapá;
- IV - Instituto Federal do Amazonas, mediante integração do Centro Federal de Educação Tecnológica do Amazonas e das Escolas Agrotécnicas Federais de Manaus e de São Gabriel da Cachoeira;
- V - Instituto Federal da Bahia, mediante transformação do Centro Federal de Educação Tecnológica da Bahia;
- VI - Instituto Federal Baiano, mediante integração das Escolas Agrotécnicas Federais de Catu, de Guanambi (Antonio José Teixeira), de Santa Inês e de Senhor do Bonfim;
- VII - Instituto Federal de Brasília, mediante transformação da Escola Técnica Federal de Brasília;
- VIII - Instituto Federal do Ceará, mediante integração do Centro Federal de Educação Tecnológica do Ceará e das Escolas Agrotécnicas Federais de Crato e de Iguatu;
- IX - Instituto Federal do Espírito Santo, mediante integração do Centro Federal de Educação Tecnológica do Espírito Santo e das Escolas Agrotécnicas Federais de Alegre, de Colatina e de Santa Teresa;
- X - Instituto Federal de Goiás, mediante transformação do Centro Federal de Educação Tecnológica de Goiás;
- XI - Instituto Federal Goiano, mediante integração dos Centros Federais de Educação Tecnológica de Rio Verde e de Urutaí, e da Escola Agrotécnica Federal de Ceres;
- XII - Instituto Federal do Maranhão, mediante integração do Centro Federal de Educação Tecnológica do Maranhão e das Escolas Agrotécnicas Federais de Codó, de São Luís e de São Raimundo das Mangabeiras;
- XIII - Instituto Federal de Minas Gerais, mediante integração dos Centros Federais de Educação Tecnológica de Ouro Preto e de Bambuí, e da Escola Agrotécnica Federal de São João Evangelista;
- XIV - Instituto Federal do Norte de Minas Gerais, mediante integração do Centro Federal de Educação Tecnológica de Januária e da Escola Agrotécnica Federal de Salinas;
- XV - Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais, mediante integração do Centro Federal de Educação Tecnológica de Rio Pomba e da Escola Agrotécnica Federal de Barbacena;
- XVI - Instituto Federal do Sul de Minas Gerais, mediante integração das Escolas Agrotécnicas Federais de Inconfidentes, de Machado e de Muzambinho;
- XVII - Instituto Federal do Triângulo Mineiro, mediante integração do Centro Federal de Educação Tecnológica de Uberaba e da Escola Agrotécnica Federal de Uberlândia;
- XVIII - Instituto Federal de Mato Grosso, mediante integração dos Centros Federais de Educação Tecnológica de Mato Grosso e de Cuiabá, e da Escola Agrotécnica Federal de Cáceres;
- XIX - Instituto Federal de Mato Grosso do Sul, mediante integração da Escola Técnica Federal de Mato Grosso do Sul e da Escola Agrotécnica Federal de Nova Andradina;

25/09/12

L11892

XX - Instituto Federal do Pará, mediante integração do Centro Federal de Educação Tecnológica do Pará e das Escolas Agrotécnicas Federais de Castanhal e de Marabá;

XXI - Instituto Federal da Paraíba, mediante integração do Centro Federal de Educação Tecnológica da Paraíba e da Escola Agrotécnica Federal de Sousa;

XXII - Instituto Federal de Pernambuco, mediante integração do Centro Federal de Educação Tecnológica de Pernambuco e das Escolas Agrotécnicas Federais de Barreiros, de Belo Jardim e de Vitória de Santo Antão;

XXIII - Instituto Federal do Sertão Pernambucano, mediante transformação do Centro Federal de Educação Tecnológica de Petrolina;

XXIV - Instituto Federal do Piauí, mediante transformação do Centro Federal de Educação Tecnológica do Piauí;

XXV - Instituto Federal do Paraná, mediante transformação da Escola Técnica da Universidade Federal do Paraná;

XXVI - Instituto Federal do Rio de Janeiro, mediante transformação do Centro Federal de Educação Tecnológica de Química de Nilópolis;

XXVII - Instituto Federal Fluminense, mediante transformação do Centro Federal de Educação Tecnológica de Campos;

XXVIII - Instituto Federal do Rio Grande do Norte, mediante transformação do Centro Federal de Educação Tecnológica do Rio Grande do Norte;

XXIX - Instituto Federal do Rio Grande do Sul, mediante integração do Centro Federal de Educação Tecnológica de Bento Gonçalves, da Escola Técnica Federal de Canoas e da Escola Agrotécnica Federal de Sertão;

XXX - Instituto Federal Farroupilha, mediante integração do Centro Federal de Educação Tecnológica de São Vicente do Sul e da Escola Agrotécnica Federal de Alegrete;

XXXI - Instituto Federal Sul-rio-grandense, mediante transformação do Centro Federal de Educação Tecnológica de Pelotas;

XXXII - Instituto Federal de Rondônia, mediante integração da Escola Técnica Federal de Rondônia e da Escola Agrotécnica Federal de Colorado do Oeste;

XXXIII - Instituto Federal de Roraima, mediante transformação do Centro Federal de Educação Tecnológica de Roraima;

XXXIV - Instituto Federal de Santa Catarina, mediante transformação do Centro Federal de Educação Tecnológica de Santa Catarina;

XXXV - Instituto Federal Catarinense, mediante integração das Escolas Agrotécnicas Federais de Concórdia, de Rio do Sul e de Sombrio;

XXXVI - Instituto Federal de São Paulo, mediante transformação do Centro Federal de Educação Tecnológica de São Paulo;

XXXVII - Instituto Federal de Sergipe, mediante integração do Centro Federal de Educação Tecnológica de Sergipe e da Escola Agrotécnica Federal de São Cristóvão; e

XXXVIII - Instituto Federal do Tocantins, mediante integração da Escola Técnica Federal de Palmas e da Escola Agrotécnica Federal de Araguatins.

§ 1º As localidades onde serão constituídas as reitorias dos Institutos Federais constam do Anexo I desta Lei.

§ 2º A unidade de ensino que compõe a estrutura organizacional de instituição transformada ou integrada em Instituto Federal passa de forma automática, independentemente de qualquer formalidade, à condição de campus da nova instituição.

§ 3º A relação de Escolas Técnicas Vinculadas a Universidades Federais que passam a integrar os Institutos Federais consta do Anexo II desta Lei.

§ 4º As Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais não mencionadas na composição dos Institutos Federais, conforme relação constante do Anexo III desta Lei, poderão, mediante aprovação do Conselho

Superior de sua respectiva universidade federal, propor ao Ministério da Educação a adesão ao Instituto Federal que esteja constituído na mesma base territorial.

§ 5º A relação dos campi que integrarão cada um dos Institutos Federais criados nos termos desta Lei será estabelecida em ato do Ministro de Estado da Educação.

Seção II

Das Finalidades e Características dos Institutos Federais

Art. 6º Os Institutos Federais têm por finalidades e características:

I - ofertar educação profissional e tecnológica, em todos os seus níveis e modalidades, formando e qualificando cidadãos com vistas na atuação profissional nos diversos setores da economia, com ênfase no desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional;

II - desenvolver a educação profissional e tecnológica como processo educativo e investigativo de geração e adaptação de soluções técnicas e tecnológicas às demandas sociais e peculiaridades regionais;

III - promover a integração e a verticalização da educação básica à educação profissional e educação superior, otimizando a infra-estrutura física, os quadros de pessoal e os recursos de gestão;

IV - orientar sua oferta formativa em benefício da consolidação e fortalecimento dos arranjos produtivos, sociais e culturais locais, identificados com base no mapeamento das potencialidades de desenvolvimento socioeconômico e cultural no âmbito de atuação do Instituto Federal;

V - constituir-se em centro de excelência na oferta do ensino de ciências, em geral, e de ciências aplicadas, em particular, estimulando o desenvolvimento de espírito crítico, voltado à investigação empírica;

VI - qualificar-se como centro de referência no apoio à oferta do ensino de ciências nas instituições públicas de ensino, oferecendo capacitação técnica e atualização pedagógica aos docentes das redes públicas de ensino;

VII - desenvolver programas de extensão e de divulgação científica e tecnológica;

VIII - realizar e estimular a pesquisa aplicada, a produção cultural, o empreendedorismo, o cooperativismo e o desenvolvimento científico e tecnológico;

IX - promover a produção, o desenvolvimento e a transferência de tecnologias sociais, notadamente as voltadas à preservação do meio ambiente.

Seção III

Dos Objetivos dos Institutos Federais

Art. 7º Observadas as finalidades e características definidas no art. 6º desta Lei, são objetivos dos Institutos Federais:

I - ministrar educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma de cursos integrados, para os concluintes do ensino fundamental e para o público da educação de jovens e adultos;

II - ministrar cursos de formação inicial e continuada de trabalhadores, objetivando a capacitação, o aperfeiçoamento, a especialização e a atualização de profissionais, em todos os níveis de escolaridade, nas áreas da educação profissional e tecnológica;

III - realizar pesquisas aplicadas, estimulando o desenvolvimento de soluções técnicas e tecnológicas, estendendo seus benefícios à comunidade;

IV - desenvolver atividades de extensão de acordo com os princípios e finalidades da educação profissional e tecnológica, em articulação com o mundo do trabalho e os segmentos sociais, e com ênfase na produção, desenvolvimento e difusão de conhecimentos científicos e tecnológicos;

V - estimular e apoiar processos educativos que levem à geração de trabalho e renda e à emancipação do cidadão na perspectiva do desenvolvimento socioeconômico local e regional; e

VI - ministrar em nível de educação superior:

a) cursos superiores de tecnologia visando à formação de profissionais para os diferentes setores da economia;

25/09/12

L11892

b) cursos de licenciatura, bem como programas especiais de formação pedagógica, com vistas na formação de professores para a educação básica, sobretudo nas áreas de ciências e matemática, e para a educação profissional;

c) cursos de bacharelado e engenharia, visando à formação de profissionais para os diferentes setores da economia e áreas do conhecimento;

d) cursos de pós-graduação lato sensu de aperfeiçoamento e especialização, visando à formação de especialistas nas diferentes áreas do conhecimento; e

e) cursos de pós-graduação stricto sensu de mestrado e doutorado, que contribuam para promover o estabelecimento de bases sólidas em educação, ciência e tecnologia, com vistas no processo de geração e inovação tecnológica.

Art. 8º No desenvolvimento de sua ação acadêmica, o Instituto Federal, em cada exercício, deverá garantir o mínimo de 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para atender aos objetivos definidos no inciso I do caput do art. 7º desta Lei, e o mínimo de 20% (vinte por cento) de suas vagas para atender ao previsto na alínea b do inciso VI do caput do citado art. 7º.

§ 1º O cumprimento dos percentuais referidos no caput deverá observar o conceito de aluno-equivalente, conforme regulamentação a ser expedida pelo Ministério da Educação.

§ 2º Nas regiões em que as demandas sociais pela formação em nível superior justificarem, o Conselho Superior do Instituto Federal poderá, com anuência do Ministério da Educação, autorizar o ajuste da oferta desse nível de ensino, sem prejuízo do índice definido no caput deste artigo, para atender aos objetivos definidos no inciso I do caput do art. 7º desta Lei.

Seção IV

Da Estrutura Organizacional dos Institutos Federais

Art. 9º Cada Instituto Federal é organizado em estrutura multicampi, com proposta orçamentária anual identificada para cada campus e a reitoria, exceto no que diz respeito a pessoal, encargos sociais e benefícios aos servidores.

Art. 10. A administração dos Institutos Federais terá como órgãos superiores o Colégio de Dirigentes e o Conselho Superior.

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

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

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

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

Art. 11. Os Institutos Federais terão como órgão executivo a reitoria, composta por 1 (um) Reitor e 5 (cinco) Pró-Reitores.

§ 1º Poderão ser nomeados Pró-Reitores os servidores ocupantes de cargo efetivo da carreira docente ou de cargo efetivo de nível superior da carreira dos técnico-administrativos do Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação, desde que possuam o mínimo de 5 (cinco) anos de efetivo exercício em instituição federal de educação profissional e tecnológica.

§ 2º A reitoria, como órgão de administração central, poderá ser instalada em espaço físico distinto de qualquer dos campi que integram o Instituto Federal, desde que previsto em seu estatuto e aprovado pelo Ministério da Educação.

Art. 12. Os Reitores serão nomeados pelo Presidente da República, para mandato de 4 (quatro) anos, permitida uma recondução, após processo de consulta à comunidade escolar do respectivo Instituto Federal, atribuindo-se o

peso de 1/3 (um terço) para a manifestação do corpo docente, de 1/3 (um terço) para a manifestação dos servidores técnico-administrativos e de 1/3 (um terço) para a manifestação do corpo discente.

§ 1º Poderão candidatar-se ao cargo de Reitor os docentes pertencentes ao Quadro de Pessoal Ativo Permanente de qualquer dos campi que integram o Instituto Federal, desde que possuam o mínimo de 5 (cinco) anos de efetivo exercício em instituição federal de educação profissional e tecnológica e que atendam a, pelo menos, um dos seguintes requisitos:

I - possuir o título de doutor; ou

II - estar posicionado nas Classes DIV ou DV da Carreira do Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico, ou na Classe de Professor Associado da Carreira do Magistério Superior.

§ 2º O mandato de Reitor extingue-se pelo decurso do prazo ou, antes desse prazo, pela aposentadoria, voluntária ou compulsória, pela renúncia e pela destituição ou vacância do cargo.

§ 3º Os Pró-Reitores são nomeados pelo Reitor do Instituto Federal, nos termos da legislação aplicável à nomeação de cargos de direção.

Art. 13. Os campi serão dirigidos por Diretores-Gerais, nomeados pelo Reitor para mandato de 4 (quatro) anos, permitida uma recondução, após processo de consulta à comunidade do respectivo campus, atribuindo-se o peso de 1/3 (um terço) para a manifestação do corpo docente, de 1/3 (um terço) para a manifestação dos servidores técnico-administrativos e de 1/3 (um terço) para a manifestação do corpo discente.

§ 1º Poderão candidatar-se ao cargo de Diretor-Geral do campus os servidores ocupantes de cargo efetivo da carreira docente ou de cargo efetivo de nível superior da carreira dos técnico-administrativos do Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação, desde que possuam o mínimo de 5 (cinco) anos de efetivo exercício em instituição federal de educação profissional e tecnológica e que se enquadrem em pelo menos uma das seguintes situações:

I - preencher os requisitos exigidos para a candidatura ao cargo de Reitor do Instituto Federal;

II - possuir o mínimo de 2 (dois) anos de exercício em cargo ou função de gestão na instituição; ou

III - ter concluído, com aproveitamento, curso de formação para o exercício de cargo ou função de gestão em instituições da administração pública.

§ 2º O Ministério da Educação expedirá normas complementares dispondo sobre o reconhecimento, a validação e a oferta regular dos cursos de que trata o inciso III do § 1º deste artigo.

CAPÍTULO II-A

[\(Incluído pela Lei nº 12.677, de 2012\)](#)

DO COLÉGIO PEDRO II

Art. 13-A. O Colégio Pedro II terá a mesma estrutura e organização dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. [\(Incluído pela Lei nº 12.677, de 2012\)](#)

Art. 13-B. As unidades escolares que atualmente compõem a estrutura organizacional do Colégio Pedro II passam de forma automática, independentemente de qualquer formalidade, à condição de campi da instituição. [\(Incluído pela Lei nº 12.677, de 2012\)](#)

Parágrafo único. A criação de novos campi fica condicionada à expedição de autorização específica do Ministério da Educação. [\(Incluído pela Lei nº 12.677, de 2012\)](#)

CAPÍTULO III

DISPOSIÇÕES GERAIS E TRANSITÓRIAS

Art. 14. O Diretor-Geral de instituição transformada ou integrada em Instituto Federal nomeado para o cargo de Reitor da nova instituição exercerá esse cargo até o final de seu mandato em curso e em caráter pro tempore, com a incumbência de promover, no prazo máximo de 180 (cento e oitenta) dias, a elaboração e encaminhamento ao Ministério da Educação da proposta de estatuto e de plano de desenvolvimento institucional do Instituto Federal, assegurada a participação da comunidade acadêmica na construção dos referidos instrumentos.

§ 1º Os Diretores-Gerais das instituições transformadas em campus de Instituto Federal exercerão, até o final

25/09/12

L11892

de seu mandato e em caráter pro tempore, o cargo de Diretor-Geral do respectivo campus.

§ 2º Nos campi em processo de implantação, os cargos de Diretor-Geral serão providos em caráter pro tempore, por nomeação do Reitor do Instituto Federal, até que seja possível identificar candidatos que atendam aos requisitos previstos no § 1º do art. 13 desta Lei.

§ 3º O Diretor-Geral nomeado para o cargo de Reitor Pro-Tempore do Instituto Federal, ou de Diretor-Geral Pro-Tempore do Campus, não poderá candidatar-se a um novo mandato, desde que já se encontre no exercício do segundo mandato, em observância ao limite máximo de investidura permitida, que são de 2 (dois) mandatos consecutivos.

Art. 15. A criação de novas instituições federais de educação profissional e tecnológica, bem como a expansão das instituições já existentes, levará em conta o modelo de Instituto Federal, observando ainda os parâmetros e as normas definidas pelo Ministério da Educação.

Art. 16. Ficam redistribuídos para os Institutos Federais criados nos termos desta Lei todos os cargos e funções, ocupados e vagos, pertencentes aos quadros de pessoal das respectivas instituições que os integram.

§ 1º Todos os servidores e funcionários serão mantidos em sua lotação atual, exceto aqueles que forem designados pela administração superior de cada Instituto Federal para integrar o quadro de pessoal da Reitoria.

§ 2º A mudança de lotação de servidores entre diferentes campi de um mesmo Instituto Federal deverá observar o instituto da remoção, nos termos do [art. 36 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990](#).

Art. 17. O patrimônio de cada um dos novos Institutos Federais será constituído:

I - pelos bens e direitos que compõem o patrimônio de cada uma das instituições que o integram, os quais ficam automaticamente transferidos, sem reservas ou condições, ao novo ente;

II - pelos bens e direitos que vier a adquirir;

III - pelas doações ou legados que receber; e

IV - por incorporações que resultem de serviços por ele realizado.

Parágrafo único. Os bens e direitos do Instituto Federal serão utilizados ou aplicados, exclusivamente, para a consecução de seus objetivos, não podendo ser alienados a não ser nos casos e condições permitidos em lei.

Art. 18. Os Centros Federais de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca CEFET-RJ e de Minas Gerais - CEFET-MG, não inseridos no reordenamento de que trata o art. 5º desta Lei, permanecem como entidades autárquicas vinculadas ao Ministério da Educação, configurando-se como instituições de ensino superior pluricurriculares, especializadas na oferta de educação tecnológica nos diferentes níveis e modalidades de ensino, caracterizando-se pela atuação prioritária na área tecnológica, na forma da legislação.

Art. 19. Os arts. 1º, 2º, 4º e 5º da Lei nº 11.740, de 16 de julho de 2008, passam a vigorar com as seguintes alterações:

“Art. 1º Ficam criados, no âmbito do Ministério da Educação, para redistribuição a instituições federais de educação profissional e tecnológica:

..... ” (NR)

“Art. 2º Ficam criados, no âmbito do Ministério da Educação, para alocação a instituições federais de educação profissional e tecnológica, os seguintes cargos em comissão e as seguintes funções gratificadas:

I - 38 (trinta e oito) cargos de direção - CD-1;

.....

IV - 508 (quinhentos e oito) cargos de direção - CD-4;

.....

VI - 2.139 (duas mil, cento e trinta e nove) Funções Gratificadas - FG-2.

..... ” (NR)

“Art. 4º Ficam criados, no âmbito do Ministério da Educação, para redistribuição a instituições federais de ensino superior, nos termos de ato do Ministro de Estado da Educação, os seguintes cargos:

..... ” (NR)

“Art. 5º Ficam criados, no âmbito do Ministério da Educação, para alocação a instituições federais de ensino superior, nos termos de ato do Ministro de Estado da Educação, os seguintes Cargos de Direção - CD e Funções Gratificadas - FG:

..... ” (NR)

Art. 20. Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 29 de dezembro de 2008; 187º da Independência e 120º da República.

LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA

Fernando Haddad

Paulo Bernardo Silva

Este texto não substitui o publicado no DOU de 30.12.2008

ANEXO I

Localidades onde serão constituídas as Reitorias dos novos Institutos Federais

Instituição	Sede da Reitoria
Instituto Federal do Acre	Rio Branco
Instituto Federal de Alagoas	Maceió
Instituto Federal do Amapá	Macapá
Instituto Federal do Amazonas	Manaus
Instituto Federal da Bahia	Salvador
Instituto Federal Baiano	Salvador
Instituto Federal de Brasília	Brasília
Instituto Federal do Ceará	Fortaleza
Instituto Federal do Espírito Santo	Vitória
Instituto Federal de Goiás	Goânia
Instituto Federal Goiano	Goânia
Instituto Federal do Maranhão	São Luís
Instituto Federal de Minas Gerais	Belo Horizonte
Instituto Federal do Norte de Minas Gerais	Montes Claros
Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais	Juiz de Fora
Instituto Federal do Sul de Minas Gerais	Pouso Alegre
Instituto Federal do Triângulo Mineiro	Uberaba
Instituto Federal de Mato Grosso	Cuiabá
Instituto Federal de Mato Grosso do Sul	Campo Grande
Instituto Federal do Pará	Belém
Instituto Federal da Paraíba	João Pessoa
Instituto Federal de Pernambuco	Recife
Instituto Federal do Sertão Pernambucano	Petrolina
Instituto Federal do Piauí	Teresina
Instituto Federal do Paraná	Curitiba
Instituto Federal do Rio de Janeiro	Rio de Janeiro
Instituto Federal Fluminense	Campos dos Goytacazes
Instituto Federal do Rio Grande do Norte	Natal
Instituto Federal do Rio Grande do Sul	Bento Gonçalves
Instituto Federal Farroupilha	Santa Maria
Instituto Federal Sul-rio-grandense	Pelotas
Instituto Federal de Rondônia	Porto Velho
Instituto Federal de Roraima	Boa Vista
Instituto Federal de Santa Catarina	Florianópolis
Instituto Federal Catarinense	Blumenau
Instituto Federal de São Paulo	São Paulo
Instituto Federal de Sergipe	Aracaju
Instituto Federal do Tocantins	Palmas

ANEXO II

Escolas Técnicas Vinculadas que passam a integrar os Institutos Federais

Escola Técnica Vinculada	Instituto Federal
Colégio Técnico Universitário – UFJF	Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais
Colégio Agrícola Nilo Peçanha – UFF	Instituto Federal do Rio de Janeiro
Colégio Técnico Agrícola Ildefonso Bastos Borges - UFF	Instituto Federal Fluminense

25/09/12

L11892

Escola Técnica – UFPR	Instituto Federal do Paraná
Escola Técnica – UFRGS	Instituto Federal do Rio Grande do Sul
Colégio Técnico Industrial Prof. Mário Alquati – FURG	Instituto Federal do Rio Grande do Sul
Colégio Agrícola de Camboriú – UFSC	Instituto Federal Catarinense
Colégio Agrícola Senador Carlos Gomes – UFSC	Instituto Federal Catarinense

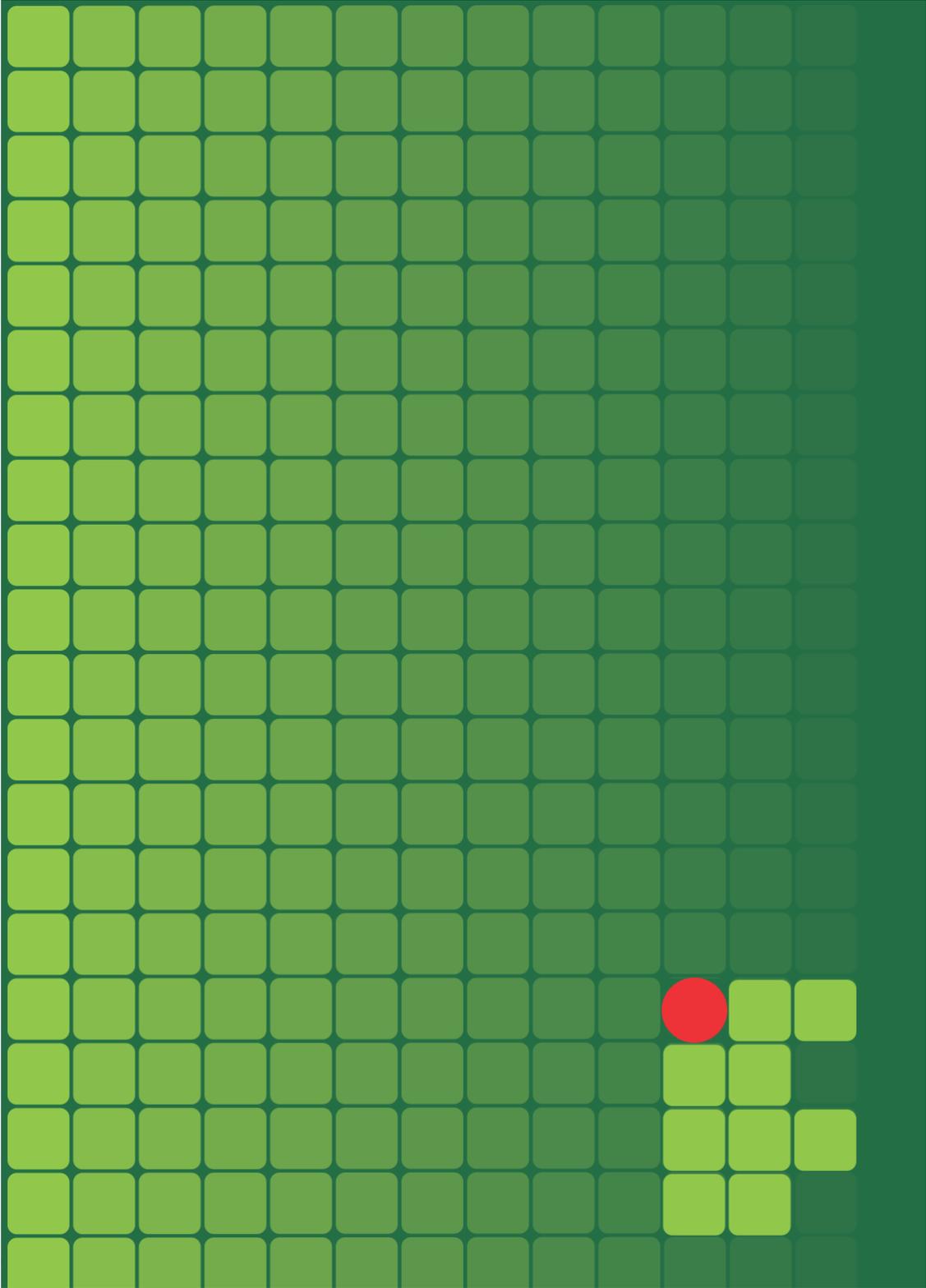
ANEXO III

Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais

Escola Técnica Vinculada	Universidade Federal
Escola Agrotécnica da Universidade Federal de Roraima - UFRR	Universidade Federal de Roraima
Colégio Universitário da UFMA	Universidade Federal do Maranhão
Escola Técnica de Artes da UFAL	Universidade Federal de Alagoas
Colégio Técnico da UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
Centro de Formação Especial em Saúde da UFTM	Universidade Federal do Triângulo Mineiro
Escola Técnica de Saúde da UFU	Universidade Federal de Uberlândia
Centro de Ensino e Desenvolvimento Agrário da UFV	Universidade Federal de Viçosa
Escola de Música da UFP	Universidade Federal do Pará
Escola de Teatro e Dança da UFP	Universidade Federal do Pará
Colégio Agrícola Vidal de Negreiros da UFPB	Universidade Federal da Paraíba
Escola Técnica de Saúde da UFPB	Universidade Federal da Paraíba
Escola Técnica de Saúde de Cajazeiras da UFCG	Universidade Federal de Campina Grande
Colégio Agrícola Dom Agostinho Ikas da UFRP	Universidade Federal Rural de Pernambuco
Colégio Agrícola de Floriano da UFPI	Universidade Federal do Piauí
Colégio Agrícola de Teresina da UFPI	Universidade Federal do Piauí
Colégio Agrícola de Bom Jesus da UFPI	Universidade Federal do Piauí
Colégio Técnico da UFRRJ	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Escola Agrícola de Jundiá da UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Escola de Enfermagem de Natal da UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Escola de Música da UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Conjunto Agrotécnico Visconde da Graça da UFPEL	Universidade Federal de Pelotas
Colégio Agrícola de Frederico Westphalen da UFMS	Universidade Federal de Santa Maria
Colégio Politécnico da Universidade Federal de Santa Maria	Universidade Federal de Santa Maria
Colégio Técnico Industrial da Universidade Federal de Santa Maria	Universidade Federal de Santa Maria

ANEXO B – Institutos Federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica





APRESENTAÇÃO

A transição do século XX para o XXI coincidiu com uma mudança paradigmática de grandes proporções. A fragilização dos modelos explicativos, a derrocada do socialismo e a revolução nos costumes criaram crises identitárias em todos os níveis. A despeito disso, uma nova perspectiva para a vida humana é o objeto que nos move nesse início de século e de milênio. O aspecto simbólico dessa passagem reitera em nós questões que continuam urgentes, que mobilizaram o desejo e a energia de trabalho das gerações que nos antecederam. Entre essas questões encontra-se a educação, que foi particularmente atingida pela crise e pelas políticas neoliberais, perdendo suas referências. Como política social capaz de emancipar, sua força deve ser renovada por meio de projetos criativos e desafiadores.

O ciclo neoliberal foi definido por um conteúdo ideológico fundado no individualismo e na competitividade que marcam a sociedade contemporânea. Tal ideário e a submissão às normas dos organismos financeiros representantes dos interesses do capital estrangeiro constituíram a base de um processo de sucateamento e privatização, a preço vil, de grande parte do patrimônio nacional, provocando a vulnerabilização da economia brasileira. Dentro desse processo, as universidades públicas e as instituições federais de educação profissional e tecnológica, desmanteladas, tiveram seu funcionamento quase inviabilizado.

O Governo Federal tem implementado, na área educacional, políticas que se contrapõem às concepções neoliberais e abrem oportunidades para milhões de jovens e adultos da classe trabalhadora. Na busca de ampliação do acesso à educação e de permanência e aprendizagem nos sistemas de ensino, diversas medidas estão em andamento.

O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) injetará R\$ 4 bilhões na educação pública, financiando da educação infantil ao ensino médio. No ensino superior, o Programa Universidade para Todos (ProUni), maior programa de bolsas da história do país, com cerca de 300 mil bolsas já implementadas e ainda em expansão, vem alterando

na universidade brasileira não somente a composição de classe como também a étnica; a Universidade Aberta do Brasil (UAB), programa de cursos superiores a distância, criou mais 60 mil vagas públicas. Além disso, a implantação de uma dezena de novos campi universitários e quatro novas universidades ampliam em milhares as vagas públicas nas universidades brasileiras. Na educação profissional e tecnológica, a instalação de 214 novas escolas vem ampliar a Rede Federal na perspectiva de colaboração com os demais sistemas de ensino para fortalecimento da oferta de educação profissional e tecnológica, ao mesmo tempo, encaminha-se a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. A Escola Técnica do Brasil, E-tec Brasil, ampliará as vagas públicas de cursos técnicos possibilitando, pela utilização da modalidade de educação a distância, a formação de jovens residentes nas periferias dos grandes centros e em regiões isoladas. O Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja) tem viabilizado a formação plena de sujeitos, até então, excluídos dos sistemas de ensino. Os Programas Escola de Fábrica, educação em ambiente de trabalho, e o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (ProJovem), com todas as limitações que possam ter, estendem a mão a milhares de jovens, reforçando seus vínculos com a escola.

O debate sobre uma política específica de financiamento para a educação profissional tem assumido grande importância, particularmente após a PEC de autoria do senador Paulo Paim, que institui o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Profissional (Fundep). Essa discussão é de maior relevância e tem de ser aprofundada.

No entanto ainda sofremos as consequências de quase duas décadas de políticas privatistas. Além disso, a escola, como instituição da sociedade, é pressionada pelos valores de sua época. A profunda degradação das relações humanas perpassa todo o tecido social, ocupando lugar de destaque na comunicação de massa e interferindo, também, nas relações que acontecem no universo educacional.

Não podemos nos submeter a essa política na exata medida em que um projeto democrático é construído coletivamente. Nos recusa-

mos a formar consumidores no lugar de cidadãos, a submeter a educação à lógica do capital, colocando o currículo como instrumento do simples treinamento de habilidades e técnicas a serviço da reprodução capitalista.

Como agentes políticos comprometidos com um projeto democrático e popular, precisamos ampliar a abrangência de nossas ações educativas. A educação precisa estar vinculada aos objetivos estratégicos de um projeto que busque não apenas a inclusão nessa sociedade desigual, mas a construção de uma nova sociedade fundada na igualdade política, econômica e social: uma escola vinculada ao mundo do trabalho numa perspectiva radicalmente democrática e de justiça social.

Nossos projetos pedagógicos têm de estar articulados, especialmente, com o conjunto de organismos governamentais ou da sociedade civil organizada, estabelecendo uma relação dialética em que todos somos educadores e educandos. Devem afirmar práticas de transformação escolar com o objetivo de construir diferentes propostas que apontem os elementos do novo mundo possível.

Por essa via, compreende-se que a educação não ocorre apenas nos espaços de educação formal. Ela resulta das experiências vivenciadas em todos os espaços da sociedade pela ação do conjunto das organizações em geral, na qual o poder público e a sociedade, de forma articulada, exercem sua função educadora na busca da construção de uma cultura fundada na solidariedade entre indivíduos, povos e nações, que se opõe ao individualismo neoliberal.

A partir dessa consciência, todos aqueles que interagem com educandos são educadores, cada um dentro da especificidade de sua tarefa. Professores, técnicos, funcionários etc. são todos trabalhadores em educação e suas atuações na escola devem ser integradas pedagogicamente, tendo o reconhecimento da escola enquanto ação educativa.

A intervenção no processo didático-pedagógico se completa, no âmbito da escola, com a participação organizada dos pais ou responsáveis e da Comunidade, especialmente através de suas organizações

sindicais e populares. Esta ocorre principalmente no âmbito do Conselho-Diretor, instituição autônoma e instância máxima da instituição educacional. Os Conselhos Diretores, órgãos coletivos e expressão legítima da comunidade em seu conjunto, devem se constituir como definidores da identidade de cada unidade e gestores da integração desta com a sociedade.

A escola, seja do nível que for é parte da comunidade e, na maioria dos casos, o único espaço público de integração, organização e lazer disponível. Dessa forma, deve estar, permanentemente, aberta à população e firmar-se como um efetivo pólo cultural. Para isso, é indispensável um trabalho integrado entre Conselhos e Direções. Nosso objetivo central, nesse aspecto, deve ser a disponibilização de todos os espaços escolares para a comunidade. Isso somente será possível à medida que as organizações comunitárias passem a assumir, também, a tarefa de gerir estes espaços, e zelar pelo patrimônio público. Não se trata de algo simples, porém possível de ser concretizado por meio do diálogo e da organização.

São esses arranjos que permitem a construção da autonomia de cada unidade, sustentada na participação de todos os atores envolvidos no processo educacional. Naturalmente, isso não significa falta de direção, mas, sim, a possibilidade de que o projeto pedagógico seja permeado pela vida concreta de cada comunidade, possibilitando diferentes abordagens através de uma construção coletiva pela comunidade escolar.

O que se propõe, então, não é uma ação educadora qualquer, mas uma educação vinculada a um Projeto Democrático, comprometido com a emancipação dos setores explorados de nossa sociedade; uma educação, que assimila e supera os princípios e conceitos da escola e incorpora aqueles gestados pela sociedade organizada. Mais do que isso a comunidade educa a própria escola e é educada por ela, que passa a assumir um papel mais amplo na superação da exclusão social.

No conceito de inclusão, temos que abrigar o combate a todas as formas de preconceitos, também geradores de violência e intolerância, através de uma educação humanista, pacifista, preocupada com a pre-

servação da natureza e profundamente vinculada à solidariedade entre todos os povos independentemente de fronteiras geográficas, diferenças étnicas, religiosas ou quanto à orientação sexual.

Assim, diante dessas novas perspectivas para a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica torna-se absolutamente importante definirmos claramente o protagonismo daqueles que fazem educação em cada instituição de ensino e da sociedade como um todo. Os índices de sucesso escolar ou acadêmico, a valorização dos educadores da Rede, o conceito de educação que não se limita à ação escolar, mas envolve a comunidade, desmonstram o vigor da mesma.

Quanto à Setec, o conteúdo do nosso trabalho procura afirmar a possibilidade que possui o gestor público, de administrar e transformar a educação em um instrumento a serviço da inclusão, da emancipação e da radicalização democrática.

O restabelecimento do ensino médio integrado, numa perspectiva politécnica é fundamental para que estes objetivos sejam alcançados. Igualmente, o Proeja é parte indissolúvel desta política por seu potencial inclusivo e de restabelecimento do vínculo educacional para jovens-adultos e adultos.

Quando lembramos que um Colégio Industrial português possibilitou o surgimento de um José Saramago é importante registrar que isto somente foi possível porque aquela escola possuía em seu currículo, como ele lembra, física, química, matemática, mecânica, desenho industrial, história, filosofia, português e francês, entre outras disciplinas.

Nosso objetivo central não é formar um profissional para o mercado, mas sim um cidadão para o mundo do trabalho, o qual poderia ser tanto técnico, como um filósofo, um escritor ou tudo isto. Significa superar o preconceito de classe de que um trabalhador não pode ser um intelectual, um artista. A música, tão cultivada em muitas de nossas escolas, deve ser incentivada e fazer parte da formação de nossos alunos, assim como as artes plásticas, o teatro e a literatura. Novas formas de inserção no mundo do trabalho e novas formas de organização produ-

va como a economia solidária e o cooperativismo devem ser objeto de estudo na Rede Federal.

Essencial à realização desses objetivos é a adoção de medidas consistentes no sentido de democratizar o acesso aos cursos oferecidos pela Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, sob pena de a expansão e qualificação da mesma sejam apropriadas pelas minorias já tão privilegiadas. Temos excelentes experiências em curso que podem ser ampliadas e disseminadas com a brevidade possível. Quotas para oriundos da escola pública e afro-descendentes, sorteio, etc, são iniciativas que podem e devem ser implementadas.

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 restabeler o ideal da modernidade de liberdade, igualdade e fraternidade, sob a ótica das novas possibilidades abertas à humanidade neste princípio de século.

Os Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia são a síntese daquilo que de melhor a Rede Federal construiu ao longo de sua história e das políticas de educação profissional e tecnológica do governo federal. São caracterizados pela ousadia e inovação, necessárias a uma política e um conceito que buscam antecipar aqui e agora as bases de uma escola contemporânea do futuro e comprometida com uma sociedade radicalmente democrática e socialmente justa.

I – INTRODUÇÃO

O Governo Federal, através do Ministério da Educação (MEC), acaba de criar um modelo institucional absolutamente inovador em termos de proposta político-pedagógica: os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Estas instituições têm suas bases em um conceito de educação profissional e tecnológica sem similar em nenhum outro país. São 38 institutos, com 314 campi espalhados por todo o país, além de várias unidades avançadas, atuando em cursos técnicos (50% das vagas), em sua maioria na forma integrada com o ensino médio, licenciaturas (20% das vagas) e graduações tecnológicas, podendo ainda disponibilizar especializações, mestrados profissionais e doutorados voltados principalmente para a pesquisa aplicada de inovação tecnológica.

Essa organização pedagógica verticalizada, da educação básica a superior, é um dos fundamentos dos Institutos Federais. Ela permite que os docentes atuem em diferentes níveis de ensino e que os discentes compartilhem os espaços de aprendizagem, incluindo os laboratórios, possibilitando o delineamento de trajetórias de formação que podem ir do curso técnico ao doutorado.

A estrutura multicampi e a clara definição do território de abrangência das ações dos Institutos Federais afirmam, na missão destas instituições, o compromisso de intervenção em suas respectivas regiões, identificando problemas e criando soluções técnicas e tecnológicas para o desenvolvimento sustentável com inclusão social. Na busca de sintonia com as potencialidades de desenvolvimento regional, os cursos nas novas unidades deverão ser definidos através de audiências públicas e de escuta às representações da sociedade.

Na necessária articulação com outras políticas sociais, os Institutos Federais devem buscar a constituição de Observatórios de Políticas Públicas, tornando-as objetos de sua intervenção através das ações de ensino, pesquisa e extensão articulada com as forças sociais da região. É neste sentido que os Institutos Federais constituem um espaço fundamental na construção dos caminhos com vista ao desenvolvimento local e regional. Para tanto, devem ir além da compreensão da educação pro-

fissional e tecnológica como mera instrumentalizadora de pessoas para ocupações determinadas por um mercado.

Na proposta dos Institutos Federais, agregar à formação acadêmica a preparação para o trabalho (compreendendo-o em seu sentido histórico, mas sem deixar de firmar o seu sentido ontológico) e discutir os princípios das tecnologias a ele concernentes dão luz a elementos essenciais para a definição de um propósito específico para a estrutura curricular da educação profissional e tecnológica. O que se propõem é uma formação contextualizada, banhada de conhecimentos, princípios e valores que potencializam a ação humana na busca de caminhos de vida mais dignos.

Assim, derrubar as barreiras entre o ensino técnico e o científico, articulando trabalho, ciência e cultura na perspectiva da emancipação humana, é um dos objetivos basilares dos Institutos. Sua orientação pedagógica deve recusar o conhecimento exclusivamente enciclopédico, assentando-se no pensamento analítico, buscando uma formação profissional mais abrangente e flexível, com menos ênfase na formação para ofícios e mais na compreensão do mundo do trabalho e em uma participação qualitativamente superior neste. Um profissionalizar-se mais amplo, que abra infinitas possibilidades de reinventar-se no mundo e para o mundo, princípios estes válidos, inclusive, para as engenharias e licenciaturas.

Inicia-se a construção de uma instituição inovadora, ousada, com um futuro em aberto e, articulando-se com as redes públicas de educação básica, capaz de ser um centro irradiador de boas práticas. Os centros federais de educação tecnológica (CEFET's), as escolas agrotécnicas federais e as escolas técnicas vinculadas às universidades que aceitaram o desafio desaparecem enquanto tal para se transformarem nos campi espalhados por todo o país, fiadores de um ensino público, gratuito, democrático e de excelência. Com os Institutos Federais iniciamos uma nova fase, abandonando o hábito de reproduzir modelos externos e ousando a inovar a partir de nossas próprias características, experiências e necessidades.

II – CONCEPÇÃO E DIRETRIZES

A implantação dos Institutos Federais está relacionada ao conjunto de políticas em curso para a educação profissional e tecnológica. Para trilhar o caminho que leva a essas instituições, passamos, necessariamente, pela expansão da rede federal; pelas medidas que, em cooperação com estados e municípios, visam à ampliação da oferta de cursos técnicos, sobretudo na forma de ensino médio integrado, inclusive utilizando a forma de educação a distância (EaD); pela política de apoio à elevação da titulação dos profissionais das instituições da rede federal, com a formação de mais mestres e doutores, e pela defesa de que os processos de formação para o trabalho estejam visceralmente ligados à elevação de escolaridade, item em que se inclui o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja).

O que está em curso, portanto, reafirma que a formação humana, cidadã, precede a qualificação para a laboralidade e pauta-se no compromisso de assegurar aos profissionais formados a capacidade de manter-se em desenvolvimento. Assim, a concepção de educação profissional e tecnológica que deve orientar as ações de ensino, pesquisa e extensão nos Institutos Federais baseia-se na integração entre ciência, tecnologia e cultura como dimensões indissociáveis da vida humana e, ao mesmo tempo, no desenvolvimento da capacidade de investigação científica, essencial à construção da autonomia intelectual.

Neste projeto educacional, a contribuição com o progresso socioeconômico local e regional é fundamental, sendo, para isto, necessário o efetivo diálogo com outras políticas setoriais. Afirma-se, pois, a educação profissional e tecnológica como política pública, não somente pela fonte de financiamento de sua manutenção, mas, principalmente, por seu compromisso com o todo social.

1. Os Institutos Federais: sua institucionalidade

A criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnolo-

gia dá visibilidade a uma convergência de fatores que traduzem a compreensão do atual governo quanto ao papel da educação profissional e tecnológica no contexto social do Brasil e deve ser reconhecida como ação concreta das atuais políticas para a educação brasileira. Esta compreensão considera a educação profissional e tecnológica estratégica não apenas como elemento contribuinte para o desenvolvimento econômico e tecnológico nacional, mas também como fator para fortalecimento do processo de inserção cidadã de milhões de brasileiros.

Nesse contexto, o Instituto Federal aponta para um novo tipo de instituição, identificada e pactuada com o projeto de sociedade em curso no país. Representa, portanto, um salto qualitativo em uma caminhada singular, prestes a completar cem anos. Trata-se de um projeto progressista que entende a educação como compromisso de transformação e de enriquecimento de conhecimentos objetivos capazes de modificar a vida social e de atribuir-lhe maior sentido e alcance no conjunto da experiência humana, proposta incompatível com uma visão conservadora de sociedade. Trata-se, portanto, de uma estratégia de ação política e de transformação social.

2. Da dimensão simbólica da nova institucionalidade

Os Institutos Federais surgem como autarquias de regime especial de base educacional humanístico-técnico-científica, encontrando na territorialidade² e no modelo pedagógico elementos singulares para sua definição identitária. Pluricurriculares e multicampi, especializadas na oferta de educação profissional e tecnológica em diferentes níveis e modalidades de ensino, é, porém, ao eleger como princípio de sua prática educacional a prevalência do bem social sobre os demais interesses, que essas instituições consolidam seu papel junto à sociedade. E na construção de uma rede de saberes que entrelaça cultura, trabalho, ciência

2 A palavra territorialidade é utilizada como sinônimo de “pertencer àquilo que nos pertence. (...) sentimento de exclusividade e limite [que] ultrapassa a raça humana e prescinde da existência de Estado. (...) Estende-se aos animais, como sinônimo de área de vivência e de reprodução. Mas a territorialidade humana pressupõe também a preocupação com o destino, a construção do futuro, o que, entre os seres vivos, é privilégio do homem” (SANTOS, Milton e SILVEIRA, María Laura. O Brasil: território e sociedade no início do século XXI. Rio de Janeiro: Record, 2001, p.19).

e tecnologia em favor da sociedade, identificam-se como verdadeiras incubadoras de políticas sociais.

3. Os Institutos Federais como política pública

Os Institutos Federais ressaltam a valorização da educação e das instituições públicas, aspectos das atuais políticas assumidos como fundamentais para a construção de uma nação soberana e democrática, o que, por sua vez, pressupõe o combate às desigualdades estruturais de toda ordem. É, pois, para além da estrutura institucional estatal e dos processos de financiamento e gestão de caráter técnico-administrativo, principalmente na dimensão política, no campo dos processos decisórios, na intermediação dos interesses de diferentes grupos utilizando-se de critérios de justiça social em virtude de sua função social, que os Institutos afirmam a educação profissional e tecnológica como política pública.

Portanto, é na compreensão das estruturas institucionais e na intervenção nas relações sociais moldadas por diferentes interesses e expectativas que os Institutos Federais assumem o papel de agentes estratégicos na estruturação das políticas públicas para a região que polarizam, estabelecendo uma interação mais direta junto ao poder público e às comunidades locais. Os observatórios de políticas públicas tornam-se, conseqüentemente, fundamentais para a qualificação de sua intervenção nas agendas e arenas decisórias. Para compreender o significado desse novo cenário, é importante lembrar que as instituições federais, em períodos distintos de sua existência, atenderam a diferentes orientações de governos, que possuíam em comum uma concepção de formação centrada nas demandas do mercado, com a hegemonia daquelas ditadas pelo desenvolvimento industrial, assumindo, assim, um caráter pragmático e circunstancial para a educação profissional. No entanto, é necessário ressaltar uma outra face dessas instituições federais, aquela associada à resiliência, definida pelo seu movimento endógeno e não necessariamente pelo traçado original de uma política de governo, tornando-as capazes de tecerem, em seu interior, propostas de inclusão social e de construir, “por dentro delas próprias”, alternativas pautadas

nesse compromisso com a sociedade.

Pensar os Institutos Federais, do ponto de vista político, representa a superação de visões reducionistas e a instituição de uma política pública que concorra para a concretização de um projeto viável de nação para este século. Significa, portanto, definir um lugar nas disputas travadas no âmbito do Estado e da sociedade civil. Este “lugar” é o território, arena de negociações nos processos políticos decisórios, espaço – para além das fronteiras geopolíticas – onde se constroem e se estabelecem identidades e o sentimento de pertencimento. Neste sentido, a noção de território se confunde com a de rede social.

É nesta perspectiva que a decisão de estabelecer os Institutos Federais como política pública representa trabalhar na superação da representação existente: a de subordinação quase absoluta ao poder econômico. Significa também estabelecer sintonia com outras esferas do poder público e da sociedade, na construção de um projeto mais amplo para a educação pública – com as singularidades que lhe são próprias – passando a atuar como uma rede social de educação profissional, científica e tecnológica. Na compreensão de seu trabalho coletivo, os Institutos, da diversidade sociocultural, reúnem princípios e valores que convergem para fazer valer uma concepção de educação em sintonia com os valores universais do homem, daí a importância de assegurar, nos Institutos Federais, o lugar da arte e da cultura.

Em síntese, esse novo desenho constituído traz como principal função a intervenção na realidade, na perspectiva de um país soberano e inclusivo, tendo como núcleo para irradiação das ações o desenvolvimento local e regional. O papel que está previsto para os Institutos Federais é o de garantir a perenidade das ações que visem a incorporar, antes de tudo, setores sociais que historicamente foram aliados dos processos de desenvolvimento e modernização do Brasil, o que legitima e justifica a importância de sua natureza pública e afirma uma educação profissional e tecnológica como instrumento realmente vigoroso na construção e resgate da cidadania e da transformação social.

4. Da relação entre o desenvolvimento local e regional e os Institutos Federais

Atuar em favor do desenvolvimento local e regional na perspectiva da construção da cidadania constitui uma das finalidades dos Institutos Federais. Para tanto, é necessário um diálogo vivo e próximo dessas instituições com a realidade local e regional, buscando a compreensão de seus aspectos essenciais, ou seja, do que existe de universal nessa realidade. Há de se considerar que local e universal não existem como antítese, não expressam necessariamente oposição de idéias, um não existe em detrimento do outro, mas por vezes se justapõem, permeiam-se, complementam-se e separam-se.

É na compreensão dos aspectos essenciais dessa relação e na sedimentação do sentimento de pertencimento territorial que se torna possível subverter a submissão de identidades locais a uma global. Esse caminho passa necessariamente por uma educação que possibilite ao indivíduo o desenvolvimento de sua capacidade de gerar conhecimentos a partir de uma prática interativa com a realidade. Ao mergulhar em sua própria realidade, esses sujeitos devem extrair e problematizar o conhecido, investigar o não conhecido para poder compreendê-lo e influenciar a trajetória dos destinos de seu locus. O desenvolvimento local, regional ou nacional não pode prescindir do domínio, da produção e da democratização do conhecimento. Assim, os Institutos revelam-se, espaços privilegiados de aprendizagem, inovação e transferência de tecnologias capazes de gerar mudança na qualidade de vida de milhares de brasileiros.

O território de abrangência das ações de um Instituto é, em resumo, a mesorregião³ onde se localiza, mas pode ir além dela quando se concebe sua atuação em rede. Em sua intervenção, os Institutos devem explorar as potencialidades de desenvolvimento, a vocação produtiva

3 Pode-se compreender a mesorregião como [...] uma área individualizada, em uma unidade da Federação, que apresente formas de organização do espaço definidas pelas seguintes dimensões: o processo social, como determinante, o quadro natural, como condicionante e, a rede de comunicação e de lugares, como elemento de articulação espacial. Estas três dimensões deverão possibilitar que o espaço delimitado como mesorregião tenha uma identidade regional. Esta identidade é uma realidade constituída ao longo do tempo pela sociedade que aí se formou. (IBGE, citado por HESPANHOL, 1996, p.67).

de seu locus; a geração e transferência de tecnologias e conhecimentos e a inserção, nesse espaço, da mão de obra qualificada. Para tanto, o monitoramento permanente do perfil socioeconômico-político-cultural de sua região de abrangência é de suma importância.

5. Dos Institutos Federais enquanto Rede Social

A rede é tecida a partir das relações sociais existentes que oportunizam, por um lado, o compartilhamento de idéias, visando à formação de uma cultura de participação e, de outro, a absorção de novos elementos, objetivando sua renovação permanente. Trata-se, portanto, de um espaço aberto e em movimento, de atuação regional, com bases em referenciais que expressam também uma missão nacional e universal.

A reflexão sobre as relações de interação e compartilhamento que se estabelecem em uma rede social deve ter como pressuposto o fato do conhecimento ser um dos elementos constituintes da cidadania. Considerando a tendência a hegemonização de determinadas trocas de saberes, isto é, da predominância de colaboração entre certas organizações ou indivíduos em detrimento de outros, é de suma importância, na busca do pleno exercício da cidadania, garantir o acesso à informação, impedindo o seu monopólio. O que se pretende dessas instituições federais de educação profissional, científica e tecnológica é o compartilhamento real em uma rede multilateral, heterogênea e dinâmica, a partir de uma postura dialógica que objetive a reestruturação de laços humanos que, ao longo das últimas décadas, vêm se diluindo. Nesse caminho, estabelecer o vínculo entre a totalidade e as partes constitui premissa fundamental para apreender os objetos em seu contexto, em sua complexidade.

6. Do desenho curricular da educação profissional e tecnológica nos Institutos Federais

Como princípio em sua proposta político-pedagógica, os Institu-

tos Federais deverão ofertar educação básica, principalmente em cursos de ensino médio integrado à educação profissional técnica de nível médio; ensino técnico em geral; graduações tecnológicas, licenciatura e bacharelado em áreas em que a ciência e a tecnologia são componentes determinantes, em particular as engenharias, bem como, programas de pós-graduação lato e stricto sensu, sem deixar de assegurar a formação inicial e continuada de trabalhadores. Nesse contexto, a transversalidade e a verticalização são dois aspectos que contribuem para a singularidade do desenho curricular nas ofertas educativas dessas instituições.

A transversalidade, entendida como forma de organizar o trabalho didático, no caso da educação tecnológica, diz respeito principalmente ao diálogo educação e tecnologia. A tecnologia é o elemento transversal presente no ensino, na pesquisa e na extensão, configurando-se como uma dimensão que ultrapassa os limites das simples aplicações técnicas e amplia-se aos aspectos socioeconômicos e culturais.

Esta orientação é intrínseca às arquiteturas curriculares que consideram a organização da educação profissional e tecnológica por eixo tecnológico. Isto porque a ênfase é dada às bases tecnológicas e conhecimentos científicos associados a determinados processos, materiais, meios de trabalho etc.

O eixo tecnológico é a “linha central, definida por matrizes tecnológicas, que perpassa transversalmente e sustenta a organização curricular e a identidade dos cursos, imprimindo a direção dos seus projetos pedagógicos”⁴. As matrizes tecnológicas podem ser compreendidas como os arranjos lógicos constituídos pelas bases tecnológicas de um curso, que, por sua vez, são os ingredientes tecnológicos básicos de uma formação. Cada eixo tecnológico acolhe vários tipos de técnicas, mas não se restringe a suas aplicações, relacionando-se também a outras dimensões socioeconômicas. O caminho a ser percorrido na construção de currículos centrados na dimensão tecnológica passa pelos aspectos:

4 MACHADO, Lucília. *A organização da educação profissional e tecnológica por eixos tecnológicos*. Documento

power point, 27/10/2008.

5 *Idem*.

material das tecnologias envolvidas na formação profissional pretendida; prático ou a arte do como fazer; e o sistêmico ou as relações técnicas e sociais subjacentes às tecnologias⁵, baseando-se na integração de conhecimentos e na união entre a concepção e a execução.

A verticalização, por seu turno, extrapola a simples oferta simultânea de cursos em diferentes níveis sem a preocupação de organizar os conteúdos curriculares de forma a permitir um diálogo rico e diverso entre as formações. Como princípio de organização dos componentes curriculares, a verticalização implica o reconhecimento de fluxos que permitam a construção de itinerários de formação entre os diferentes cursos da educação profissional e tecnológica: qualificação profissional, técnico, graduação e pós-graduação tecnológica.

A transversalidade auxilia a verticalização curricular ao tomar as dimensões do trabalho, da cultura, da ciência e da tecnologia como vetores na escolha e na organização dos conteúdos, dos métodos, enfim, da ação pedagógica.

A partir da compreensão e da assunção desta forma de organização da educação profissional e tecnológica, observa-se que o espaço estabelecido pela oferta múltipla de formação proporciona uma ambiência em que as multifacetadas do processo educativo se evidenciam e trazem a possibilidade de se estabelecerem nexos internos e promover a inter-relação de saberes, o que concorre para um tratamento mais adequado à natureza da ciência, que é multi e interdisciplinar.

Considera-se que os Institutos Federais, na construção de sua proposta pedagógica, façam-no com a propriedade que a sociedade está a exigir e se transformem em instrumentos sintonizados com as demandas sociais, econômicas e culturais, permeando-se das questões de diversidade cultural e de preservação ambiental, o que estará a traduzir um compromisso pautado na ética da responsabilidade e do cuidado.

Qualquer que seja a proposta dentro dessa perspectiva, sem dúvidas, ela vem facilitada pela infra-estrutura existente na rede federal. Os espaços constituídos, no tocante às instalações físicas dos ambientes de aprendizagem, como salas de aulas convencionais, laboratórios, bi-

biblioteca, salas especializadas com equipamentos tecnológicos adequados, as tecnologias da informação e da comunicação e outros recursos tecnológicos são fatores facilitadores para um trabalho educativo de qualidade, que deve estar acessível a todos.

Esse lidar, pois, com o conhecimento de forma integrada e verticalizada exige uma outra postura que supere o modelo hegemônico disciplinar; significa pensar um profissional da educação capaz de desenvolver um trabalho reflexivo e criativo e promover transposições didáticas contextualizadas que permitam a construção da autonomia dos educandos.

Para efeito de compreender o avanço no sentido da verticalização, é importante destacar a proposta curricular que integra o ensino médio à formação técnica (entendendo-se essa integração em novos moldes). Essa proposta, além de estabelecer o diálogo entre os conhecimentos científicos, tecnológicos, sociais e humanísticos e conhecimentos e habilidades relacionadas ao trabalho, além de superar o conceito da escola dual e fragmentada, pode representar, em essência, a quebra da hierarquização de saberes e colaborar, de forma efetiva, para a educação brasileira como um todo, no desafio de construir uma nova identidade para essa última etapa da educação básica.

Essa concepção cria perspectivas favoráveis quando se trata da formação de professores. Na história da educação brasileira, a formação desses profissionais esteve quase sempre no plano dos projetos inacabados ou de segunda ordem, seja por falta de concepções teóricas consistentes, seja pela ausência de políticas públicas contínuas e abrangentes. A fragilidade nas ações de valorização da carreira concorre para agravar esse quadro, haja vista a grande defasagem de profissionais habilitados em determinadas áreas.

A organização curricular dos Institutos Federais traz para os profissionais da educação um espaço ímpar de construção de saberes. A possibilidade de dialogar simultaneamente, e de forma articulada, da educação básica até a pós-graduação, trazendo a formação profissional como paradigma nuclear, faz com que essa atuação acabe por sedimen-

tar o princípio da verticalização. Esses profissionais têm a possibilidade de, no mesmo espaço institucional, construir vínculos em diferentes níveis e modalidades de ensino, buscar metodologias que melhor se apliquem a cada ação, estabelecendo a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

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 educando o encaminhamento para licenciaturas (Biologia, Física, Matemática, Química e afins), graduações tecnológicas ou engenharias. Por sua vez, esse segundo momento estaria estabelecendo um elo mais estreito com os cursos de pós-graduação lato e stricto sensu. Vale ressaltar que esse modelo contribui para desfazer barreiras criadas em relação aos cursos superiores de tecnologia quando da sua vinculação à mera aplicação técnico-científica do conhecimento, em detrimento da ciência.

O fazer pedagógico desses Institutos, ao trabalhar na superação da separação ciência/tecnologia e teoria/prática, na pesquisa como princípio educativo e científico, nas ações de extensão como forma de diálogo permanente com a sociedade revela sua decisão de romper com um formato consagrado, por séculos, de lidar com o conhecimento de forma fragmentada.

7. Educação, trabalho, ciência e tecnologia nos Institutos Federais

O Brasil de hoje participa do ciclo de revolução tecnológica com grau relevante de conhecimento no processo de transformação da base científica e tecnológica. No que concerne à inovação tecnológica, trata-se de uma oportunidade singular para a educação profissional e tecnológica que passa a exercer um papel, não único, porém, fundamental, no crescimento que o país vivencia. No entanto, o universo do trabalho no Brasil contemporâneo é bastante complexo e heterogêneo. Nas últimas

décadas, ao lado do modelo de produção taylorista/fordista (ainda não extinto), instala-se um novo paradigma, decorrente das mudanças na base técnica, com ênfase na microeletrônica. Esse contexto gera novas demandas para a formação dos trabalhadores.

Contudo o quadro atual é de carência de profissionais qualificados como mostra a pesquisa realizada pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), “Demanda e perfil dos trabalhadores formais do Brasil em 2007”. A indústria é o setor que concentra a maior demanda por trabalhadores com experiência e qualificação profissional. Entretanto, dos 1.592 milhão de novos empregos com carteira assinada que serão criados no país, 35,4%⁶ devem se concentrar no setor de serviços, seguido da indústria extrativista e da de transformação, com 28% do total. A pesquisa revela, ainda, que, somente 18,3% do total das pessoas que procuram por trabalho no Brasil, têm qualificação adequada para imediatamente atender ao perfil dos empregos atualmente abertos. O perfil da escolaridade média da mão-de-obra em falta no Brasil concentra-se nos trabalhadores com 9,3 anos de estudos, o que se traduz em trabalhadores que estão cursando, no mínimo, o ensino médio. Por outro lado, ainda é tímida a formação de profissionais pela modalidade de educação profissional e tecnológica, considerando as 170 mil vagas ofertadas atualmente por essa modalidade.

Ainda nesse contexto, dados estatísticos do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) apontam que, apesar dos avanços do Brasil na cobertura do ensino fundamental e médio nas últimas décadas, a parcela de jovens com baixa instrução ainda é expressiva: quase 30% dos brasileiros entre 18 e 25 anos não têm sequer oito anos de estudo. Esses dados criam um descompasso em relação à tendência que já se observa na realidade produtiva, de estabelecer como exigência mínima de qualificação o ensino médio completo (atualmente, 12 anos de estudo). Cumpre ressaltar, também, que o Brasil possui a quinta maior juventude no mundo, sendo que, aproximadamente, apenas 50% estudam e, destes, 56% apresentam defasagem idade/série.

⁶ De acordo com Pochmman et al. (POCHMANN, Marcio (Coord.), CAMPOS, André; AMORIM, Ricardo; Demanda e perfil dos trabalhadores formais no Brasil em 2007. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA). Brasília: nov.2007.

O que está posto para os Institutos Federais é a formação de cidadãos como agentes políticos capazes de ultrapassar obstáculos, pensar e agir em favor de transformações políticas, econômicas e sociais imprescindíveis para a construção de um outro mundo possível. A referência fundamental para a educação profissional e tecnológica é o homem e, por isso, o trabalho, como categoria estruturante do ser social, é seu elemento constituinte. É, pois, uma formação que se dá no decorrer da vida humana, por meio das experiências e conhecimentos, ao longo das relações sociais e produtivas.

A educação para o trabalho nessa perspectiva se entende como potencializadora do ser humano, enquanto integralidade, no desenvolvimento de sua capacidade de gerar conhecimentos a partir de uma prática interativa com a realidade, na perspectiva de sua emancipação. Na extensão desse preceito, trata-se de uma educação voltada para a construção de uma sociedade mais democrática, inclusiva e equilibrada social e ambientalmente. As políticas públicas e inclusivas para a educação, em especial, para a educação profissional e tecnológica, representam a intensificação da luta pela construção de um país que busca sua soberania e a decisão de ultrapassar a condição de mero consumidor para a de produtor de ciência e tecnologia.

Os Institutos Federais, em sua concepção, amalgamam trabalho-ciência-tecnologia-cultura na busca de soluções para os problemas de seu tempo, aspectos que, necessariamente, devem estar em movimento e articulados ao dinamismo histórico das sociedades. As novas formas de relação entre conhecimento, produção e relações sociais demandam o domínio integrado de conhecimentos científicos, tecnológicos e sócio-históricos. A ciência deve estar a serviço do homem e a comunicação da produção do seu conhecimento é premissa básica para o progresso.

O desafio colocado para os Institutos Federais no campo da pesquisa é, pois, ir além da descoberta científica. Em seu compromisso com

<<http://www.ipea.gov.br/sites/000/2/destaque/mapadoemprego.pdf>>. Acesso em: 10 mar. 2008), isto significa que das 9,1 milhões de pessoas que buscaram vaga em 2007, apenas 1,7 milhão tinham qualificação adequada. Em relação ao contingente de trabalhadores sem qualificação ou experiência profissional, a estimativa é que em torno de 7,5 milhões de trabalhadores sem qualificação ou experiência profissional procuram emprego em todo o país.

a humanidade, a pesquisa, que deve estar presente em todo trajeto da formação do trabalhador, representa a conjugação do saber na indissociabilidade pesquisa, ensino e extensão. E mais, os novos conhecimentos produzidos pelas pesquisas deverão estar colocados a favor dos processos locais e regionais numa perspectiva de reconhecimento e valorização dos mesmos no plano nacional e global.

8. Da autonomia dos Institutos Federais

O conceito de autonomia pressupõe a liberdade de agir ou, em outras palavras, a possibilidade de autogestão, autogoverno, autonomização. Exprime também certo grau de relatividade, pois se é autônomo sempre em relação a outrem. Observa-se, então, que a autonomia ocorre em sistemas relacionais, em contextos de interdependência.

Na lei de criação dos Institutos Federais (nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008) a questão da autonomia surge explicitamente em relação a sua natureza jurídica de autarquia e à prerrogativa de criação e extinção de cursos e emissão de diplomas. Porém, pode também ser inferida de sua equiparação com as universidades federais naquilo que diz respeito à incidência das disposições que regem a regulação, a avaliação e a supervisão das instituições e dos cursos da educação superior. Aponta igualmente para a possibilidade de auto-estruturação, necessária ao exercício da autonomia, o fato da proposta orçamentária anual ser identificada para cada campus e a reitoria, exceto no que diz respeito a pessoal, encargos sociais e benefícios aos servidores.

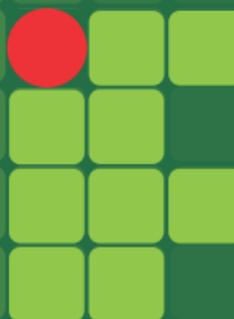
O que está colocado para os Institutos exemplifica claramente a relatividade da autonomia e demonstra a distinção entre esta e a soberania. A última é prerrogativa da nação, emanada do povo, como expressão maior da democracia. Por outro lado, a autonomia é poder concedido para autogestão com limites bem definidos pela missão social do agente. Em decorrência, a autonomia deve ser exercida nos limites de um projeto de nação esculpido democraticamente pela população. E à sociedade devem estar submetidos os interesses específicos de qualquer representação por mais legítimos que sejam.

Deduz-se, então, que a previsão legal de autonomia, por si, não a concretiza no cotidiano escolar. Sua conquista passa pela mudança nas relações e vínculos entre professores, alunos, escola e comunidade. A travessia de uma organização burocrática para uma democrática é lenta, pois envolve mudanças de mentalidades e cultura escolar, passando, necessariamente, pelo conhecimento e diálogo com os projetos de vida e de sociedade tanto dos sujeitos do cotidiano escolar como daqueles que deste não participam diretamente, mas que dele podem se beneficiar ou sofrer seus impactos.

Considerações finais

Os Institutos Federais, com uma proposta singular de organização e gestão, no diálogo com as realidades regional e local e em sintonia com o global, costuram o tecido de uma rede social capaz de gerar, em resposta às demandas de desenvolvimento sustentável e inclusivo, arranjos e tecnologias educacionais próprios. Vislumbra-se que se constituam um marco nas políticas educacionais no Brasil, pois desvelam um projeto de nação que se pretende social e economicamente mais justa. Na esquina do tempo, essas instituições podem representar o desafio a um novo caminhar na produção e democratização do conhecimento.

Ministério da Educação
Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
Esplanada dos Ministérios. Edifício Sede, bloco L, 4º andar
70047-900 - Brasília, DF
tel:(61) 2022-8581
setec@mec.gov.br
www.mec.gov.br





ANEXO C – A formação de professores e a capacitação de trabalhadores da educação profissional e tecnológica

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A CAPACITAÇÃO DE TRABALHADORES DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

Luiz Augusto Caldas Pereira
Diretor de Políticas da SETEC

Introdução:

A questão da profissionalização docente é uma polêmica nas esferas educacionais no mundo. Seja como expressão de uma aspiração, como característica do ofício de ensinar ou como discussão sobre as especificidades ou limitações com que tal condição se dá para os docentes, o tema do profissionalismo está presente nas expressões dos próprios professores. O termo profissionalização que parece estar se referindo a características ou qualidades da prática docente sugere imagens que são consideradas positivas e desejáveis. O que se percebe é que a discussão teórica sobre o tema do profissionalismo emerge como uma luta em prol da autonomia profissional e como uma bandeira contrária à proletarização que a carreira sofreu nas últimas décadas .

No Brasil, a discussão não é diferente; ela permeia os fóruns de debate com um dado ainda mais grave, ou seja, a realidade histórica de o magistério admitir em seus quadros um grande contingente de profissionais de áreas diversas, sem a qualificação pedagógica. Sem dúvida, essa evidência que se diz “necessária ou emergencial” contribui para intensificar o debate e concorre para a queda do status que a carreira pretende (cabe considerar que outros fatores contribuem para a desvalorização docente).

Sob este ponto de vista cabe a Educação Profissional e Tecnológica um lugar distinto. Quando se faz o diagnóstico da Educação Profissional e Tecnológica, em nosso país, essa situação se superlativiza: em quase cem anos (referência a 1909 – criação das Escolas de Aprendizes Artífices), esta modalidade de educação, muito caracterizada pelo “fazer” é marcada pela forte ação de professores leigos até os dias atuais. As ações na perspectiva de mudança dessa realidade, nas últimas décadas muito mais prementes que na primeira metade do século passado, vêm se constituindo em ritmo crescente sem, contudo, se estabelecer ou mesmo se caracterizar com o rigor, intensidade e a sistematização necessária.

Se uma retrospectiva se faz das iniciativas no sentido de formar o professor para o conteúdo específico da educação profissional e tecnológica ou mesmo para esta modalidade de formação, elas vêm assinadas pela alcunha de emergenciais, fragmentárias, pouco intensivas e com um caráter bastante conservador, colocando-se distante das necessidades atuais ou até

mesmo apenas em atendimento a exigências que, muitas vezes, escapam ao domínio dos interesses da sociedade como um todo. Isto significa que, embora nos últimos anos tenham se ampliado as vozes na defesa da capacitação, não se evidenciaram ainda políticas públicas incisivas e continua no sentido de qualificação docente para a Educação Profissional e Tecnológica.

Considerando-se o processo de mudanças por que vem passando o mundo de hoje, sujeito à força das mudanças advindas do avanço da ciência e da tecnologia, em que o conhecimento rapidamente se faz obsoleto, é imediato o entendimento de que a provisoriedade se transforma em algo que ameaça e instiga uma permanente busca de renovação; isto exige, portanto, que o cidadão esteja constantemente revendo e reformulando seus saberes, sua forma de agir no mundo, e nesse sentido, a escola e o professor passam a ter uma exponencial tarefa. Certamente o desafio de ensinar, ato cada vez mais complexo, esbarra nas mãos do professor, dando maior visibilidade ao fosso existente na formação o que, certamente, torna mais imperativa a necessidade do aumento de cursos de licenciaturas, da revisão das atuais licenciaturas, de novas licenciaturas e de programas de educação continuada para os que já se colocaram no ofício de ensinar. Este desafio não é pequeno para a dinâmica do trabalho docente, se, em especial, considerarmos o processo por que passaram (e ainda passam) os atuais professores da Educação Básica, em sua maioria oriundos de cursos, organizados de forma, para a qual concorre uma visão fragmentada e muitas vezes inadequada no que se refere à aplicação do método científico, da ciência e da tecnologia.

Não há como fugir da seguinte lógica: o trabalho dos professores estará sempre refletindo a formação recebida e hoje, esta formação, de um modo geral conflita com o cenário atual; uma dificuldade que deve e pode ser vencida com esforço, no sentido de um trabalho mais integrados e participativos, que articule a competência técnica, ao saber-fazer pedagógico inerente à atividade da docência.

O cenário atual aponta para uma estruturação curricular da Educação Básica (profissionalizante ou não) que articule teoria e prática, o científico e o tecnológico, com conhecimentos que possibilitem ao aluno atuar no mundo em constante mudança, buscando a autonomia e desenvolvendo o espírito crítico e investigativo, ou seja, é imprescindível que o currículo, mesmo diante de aspectos que justifiquem especificidades de qualquer natureza estejam estruturados com base na garantia de conteúdos que configurem e integrem a dimensão científica e tecnológica, a dimensão cultural e a dimensão do trabalho.

A LDB nº. 9394, de 20 de dezembro de 1996, dedica o Título VI, art. 61 a 67 para traçar as diretrizes para a formação dos profissionais da educação, pouco acrescentando ao que já se apontara anteriormente. Com as Diretrizes Curriculares para Formação de Professores da Educação Básica em Cursos de Nível Superior, que defende a reversão do quadro da educação brasileira, com a ruptura do círculo vicioso "inadequação da formação do professor-inadequação da formação do aluno...", reforça-se a exigência para cursos de formação que supram não só as deficiências resultantes do distanciamento entre o processo de formação docente e sua atuação profissional, mas também a necessidade de preparar um professor afinado com práticas pedagógicas voltadas para a construção do conhecimento de acordo com as exigências que se colocam no atual estágio do desenvolvimento da humanidade.

Registra-se também um forte apelo para se que trabalhe de forma integrada e articulada sem, contudo, banalizar a importância do domínio adequado dos conteúdos que deverão ser trabalhados para efetuar uma transposição didática contextualizada e integrada às atividades práticas e de pesquisa.

Este é um dos aspectos do qual as Instituições de Educação Profissional e Tecnológica sempre careceram ou, pelo menos, evidenciavam com maior força, por trazerem em seu currículo disciplinas técnicas que obrigatoriamente exigiam a relação entre teoria-prática, entre o saber/fazer, ou seja, uma integração entre saberes da mesma disciplina e interdisciplinar. Dado o mosaico da formação dos profissionais que atuam nas escolas de formação profissional, que vai além dos professores formados nas escolas de educação a técnicos recém saídos dos cursos técnicos, tecnólogos e engenheiros de diferentes áreas, a mestres e doutores especializados em diversos campos do conhecimento, atingir esta aglutinação de saberes certamente é mais complexa.

A dificuldade também reside no fato de que "ninguém promove o desenvolvimento daquilo que não teve oportunidade de construir em si mesmo. Ninguém promove a aprendizagem de conteúdos que não domina, nem a construção de significados que não possui, ou a autonomia que não teve a oportunidade de construir".

As Diretrizes atuais colocam como questão-chave o redirecionamento do enfoque disciplinar dos cursos de formação, de modo a prover o cursista de recursos que lhe possibilitem trabalhar inter e transdisciplinarmente, situando os saberes disciplinares no conjunto do conhecimento escolar.

A importância de uma política para a formação de professores e os Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia:

Educação é um processo dinâmico e interminável que exige atualização permanente. A criação dos Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia confere a Rede Federal de Educação Tecnológica uma posição estratégica na oferta de cursos de formação de professores para a educação básica (especialmente nas áreas de ciências e matemática), para a educação profissional e tecnológica, bem como programas especiais de formação pedagógica.

A formação de professores, enquanto atribuição regimental dos Institutos Federais amplia o papel da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica e consolida uma experiência, ainda que recente bem sucedida dos Centros Federais de Educação Profissional e Tecnológica – CEFET na oferta de cursos de licenciaturas para as disciplinas da área científica da Educação Básica, para o que contribuiu o trabalho dessas instituições com os cursos de formação especial, esquemas I e II (atribuição que está inscrita na lei de criação dos CEFET em 1978). O compromisso dos Institutos Federais com os cursos de formação de professores traz em sua construção a importância da soma de esforços no sentido da diminuição de enorme lacuna hoje existente quando ao lado da demanda se coloca a oferta de licenciaturas em nosso país. Assim a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica se coloca ao lado de outras instituições que historicamente vêm trabalhando nesse campo como é o caso das universidades e faculdades isoladas e, embora o faça sem deixar de lado outras atribuições, peculiaridades e potencialidades próprias das Instituições de Educação Profissional e Tecnológica, compreende que pode mais substantiva a sua contribuição para superar as dificuldades hoje colocadas em relação a oferta de cursos de licenciaturas no Brasil. Ao dar destaque a soma de esforços é importante não deixar de mencionar outras importantes iniciativas do Governo Lula, nesse campo como o Programa Universidade Aberta do Brasil, o REUNI e extensão das políticas da CAPES a formação de professores.

A Expansão da Oferta da Educação Profissional e Formação de Professores:

A retomada do crescimento econômico do país, o surgimento de um modelo de produção vinculado a intensa aplicação de ciência e tecnologia e a exigência de trabalho qualificado elevam a importância da formação escolar e profissional em todos os níveis, espaço em cabe destaque a Educação Profissional e Tecnológica e torna imperativa a expansão de sua oferta.

No Plano de Desenvolvimento a Educação (PDE), dentre os destaques à Educação Profissional e Tecnológica, três ações, de forma direta, objetivam o aumento da oferta gratuita de cursos no âmbito dessa modalidade, para a qual se projeta o incremento de aproximadamente 1.500.000 (um milhão e quinhentas) novas vagas. Neste sentido, se inscrevem: a Expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, o Programa Brasil Profissionalizado e o Sistema Escola Técnica Aberta do Brasil (E-Tec Brasil).

a) Expansão da Rede Federal

Dentre as estruturas voltadas para a qualificação profissional mais reconhecida em função da contribuição ao desenvolvimento sócio-econômico do País encontra-se a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, que até o ano de 2002, contava com 140 unidades. A partir do final do ano de 2005, entra em curso o Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica com a meta de instalar 214 novas unidades até o ano de 2010. Concluída a expansão, a rede federal estará presente em todas as cinco grandes regiões e nos vinte e sete estados da federação brasileira (incluído o Distrito Federal) e na plenitude do funcionamento terá, pelos menos, 500.000 estudantes matriculados.

b) Brasil Profissionalizado:

O Programa Brasil Profissionalizado, a partir da assistência financeira e técnico-pedagógica do Governo Federal aos Estados e Municípios (sob a Gestão desses últimos), tem por objetivo elevar a oferta da Educação profissional e Tecnológica pelos estados em 800.000 (oitocentas mil) matrículas até o ano de 2014 em Cursos Técnicos de Nível Médio (inclusive em PROEJA).

c) Sistema Escola Técnica Aberta do Brasil - (E-Tec Brasil):

Em 12 de dezembro de 2007, o Presidente do Brasil Luiz Inácio Lula da Silva e o Ministro da Educação Fernando Haddad instituíram o Sistema Escola Técnica Aberta do Brasil (E-Tec Brasil). O sistema prevê a oferta de cursos a distância na educação técnica de nível médio, seguindo o bem sucedido modelo da Universidade aberta do Brasil (UAB – que oferece cursos de graduação a distância a professores da educação básica). A adoção da educação a distância como instrumento pauta-se no compromisso de expandir a oferta, interiorizar e democratizar o acesso a cursos técnicos de nível médio públicos e gratuitos. Prevê-se que o E-Tec funcione em regime de colaboração entre União, Estados, Distrito Federal e Municípios,

mediante a oferta de Cursos Técnicos de Nível Médio e de Formação Continuada para Professores da Educação Profissional, na Forma de Educação a Distância. Os cursos serão ministrados por instituições públicas de ensino técnico de nível médio. De acordo com o decreto que instituiu o E-Tec Brasil, o Ministério da Educação prestará assistência financeira na elaboração dos cursos, enquanto os Estados, Distrito Federal e Municípios serão responsáveis pelas despesas de infra-estrutura, equipamentos, recursos humanos, manutenção das atividades e demais recursos necessários pra a implantação dos cursos.

A oferta da Educação Profissional e Tecnológica, para além das iniciativas diretas do Governo Federal, passa por um momento de elevação da sua oferta também se consideramos outras iniciativas no âmbito público estadual e municipal e no âmbito privado e comunitário. Assim a ampliação da oferta, somada exigência de licenciatura para os professores da Educação Básica (conforme a legislação educacional brasileira estabelece) e o desafio da qualidade inerente a todo processo de crescimento intenso e rápido - que também deve se assumido como permanente, visto ser inerente a qualquer processo de formação humana - tornam incisivos o estabelecimento de uma política de formação de professores para a Educação Profissional e Tecnológica. Assim dentre as ações que compõem as políticas direcionadas a Educação Profissional e Tecnológica no Governo LULA encontra-se a de construção de uma proposta para a formação de formação para os professores para o conteúdo específico da EPT (Licenciatura em EPT).

Formação Inicial e Continuada de Professores Para o Conteúdo Específico da Educação Profissional e Tecnológica.

a) Instituição Formadora.

A formação pedagógica para os profissionais que atuam ou atuarão como professores do conteúdo específico da EPT, exige em primeiro lugar, das instituições que se dispuserem a esta atribuição, o comprometimento com o fortalecimento de uma cultura do valor do trabalho educativo enquanto aspecto que deve perpassar os diferentes fazeres da escola e que se pautem pela permanente reflexão sobre o sentido do porquê fazemos educação neste país, algo que certamente contribuirá para modificar o perfil do profissional não só docente, mas também os técnicos administrativos que atuam na EPT.

Ainda que a atribuição para a formação de professores para a EPT não se coloque como da exclusiva responsabilidade das instituições de Educação Profissional e Tecnológica, aliás, é

extremamente importante que universidades, faculdades de educação some esforços neste sentido, é inegável que para aquelas esta passa a ser também uma função precípua Assim para a concretização de ações nessa esfera e como forma de fortalecer e consolidar as iniciativas específicas na área de formação docente, as instituições devem implantar ou ampliar seus núcleos de Pós-Graduação em Educação e que uma das ênfases seja a educação profissional, bem como cursos de extensão e de outras naturezas voltados para a Educação.

b) Bases de uma proposta de Licenciatura em EPT.

A concepção que orienta a proposta de Cursos de Licenciatura em Educação Profissional e Tecnológica se dá a partir do estabelecimento e inter-relação de três aspectos ou dimensões do saber:

- a) a dimensão técnico-científica
- b) a dimensão sócio-político-cultural
- c) a dimensão específica da Formação do Professor

Assim para a formação do professor em EPT deve ser estabelecido o entrecruzamento do conteúdo específico de uma determinada área da formação profissional (elétrica, mecânica, química, etc.) com aqueles destinados ao domínio do que é específico a produção do conhecimento. Ao que se incorporam uma dimensão formativa sócio-político-cultural (imprescindível à formação de todo cidadão) e a dimensão pedagógica. Desse modo a formação do professor para a EPT se dá a partir de um modelo que se distancia do aligeiramento e simplificação próprio do atual.

Cumpre destacar que essa formação deve tomar como referencial:

- As exigências do mundo atual;
- Os aspectos legais;
- O entendimento de que o estudo dos conteúdos científico e tecnológico deve refletir sua natureza dinâmica, articulada, histórica e acima de tudo não neutra;
- Os referenciais curriculares para a Educação Profissional e Tecnológica a partir de uma base nacional comum sem, contudo, deixar de reconhecer a necessidade de se respeitarem as diversidades regionais, políticas e culturais existentes;

A formação do professor em EPT deve se pautar nos seguintes objetivos:

- a) A dinamização da relação ensino-aprendizagem, promovendo a autonomia e a contextualização dos diversos saberes disciplinares ao integrar os conhecimentos científicos aos pedagógicos,
- b) A compreensão de que os modelos da Ciência são construções da mente humana que procuram "manter a realidade observada como critério de legitimação" e que a produção científico-tecnológica está a serviço da estrutura social que lhe dá suporte, estrutura essa que necessita revisitar suas concepções analíticas, considerar o importante papel das interações existentes em sistemas complexos e propor modelos que melhor representem o todo,
- c) Comprometimento uma educação inclusiva;
- d) O reconhecimento de que a realidade social deve ser tomada como ponto de partida e o fator de cidadania como pano de fundo das ações educativas;
- e) A Compreensão de que a figura central de todo e qualquer processo educativo é o ser humano com suas coerências e incoerências;
- f) O desenvolvimento do trabalho educativo através de saberes não-fragmentados a partir da compreensão de que os saberes disciplinares sendo recortes de uma mesma área guardam correlações entre si, assim como as áreas devem articular-se umas às outras;
- g) O entendimento de que o magistério, considerado como base imprescindível à formação docente, deve incluir a necessidade de o professor vir a ser pesquisador de sua própria prática pedagógica;
- h) A compreensão do processo de produção de conhecimento e da provisoriedade das verdades científicas;
- i) A superação entre o saber e o fazer pedagógico, daí o processo pedagógico ser encarado como uma totalidade na qual ocorre a articulação de diferentes áreas do saber, exigindo na formação docente uma sólida base humanística, científica e tecnológica articulada com a prática pedagógica através de um processo dinâmico de apropriação e produção do conhecimento;
- j) A reflexão sempre presente acerca dos riscos e benefícios das práticas científico-tecnológicas;

- k) O desenvolvimento de metodologias adequadas à utilização das novas tecnologias digitais aplicadas ao processo de construção do conhecimento;
- l) A capacidade na busca autônoma, na produção e na divulgação do conhecimento e desenvolvimento de um processo de atualização constante do conhecimento, acompanhando os avanços científicos e tecnológicos, buscando formação permanente e continuada;
- m) O comprometimento com a ética profissional voltada à organização democrática da vida em sociedade;
- n) O compromisso enquanto profissional da educação consciente de seu papel na formação do cidadão e da necessidade de se tornar agente interventor na realidade em que atua;
- o) A valorização do trabalho coletivo através de ação crítica e cooperativa na construção do conhecimento;
- p) O diálogo com a comunidade visando à inserção de sua prática educativa desenvolvida no contexto social regional, em ações voltadas à promoção do desenvolvimento sustentável.

Conclusão:

Este texto representa a síntese das reflexões que deram origem a uma proposta de licenciatura para o conteúdo específico da Educação Profissional e Tecnológica, no momento submetida à Consulta Pública, para que, em seguida vencida uma penúltima etapa, com uma Audiência Pública Nacional, possa ser enviada ao Conselho Nacional de Educação com a solicitação por parte do Ministério da Educação, a este egrégio colegiado, de formulação de diretrizes para Cursos de Licenciatura em EPT. Assim as questões aqui colocadas não têm a pretensão do que é definitivo, ao contrário, se há o que assumir como tal é a convicção de que a formação de profissionais para a educação profissional e tecnológica deve se traduzir em políticas perenes, e como ação imediata diante do compromisso com a expansão dessa modalidade de ensino. Neste sentido, assume-se que é possível, apesar da intensidade das Políticas para a EPT no Governo Lula, implementá-las de forma qualificada, democrática e sintonizada com os ideais de construção de uma nação soberana do ponto de vista social, econômico, cultural e científico.

ANEXO D – Institutos Federais: Lei nº 11.892 de 29/12/2008 – Comentários e reflexões

INSTITUTOS FEDERAIS
LEI 11.892, de 29/12/2008
COMENTÁRIOS E REFLEXÕES

INSTITUTOS FEDERAIS
LEI 11.892, de 29/12/2008
COMENTÁRIOS E REFLEXÕES

Organizadora
Caetana Juracy Rezende Silva

Alexandre Martins Vidor
Eliezer Moreira Pacheco
Luiz Augusto Caldas Pereira

Colaboração
Instituto Federal de Educação,
Ciência e Tecnologia Fluminense

IFRN
Editora

Brasília, 2009

Institutos Federais: Lei 11.892, de 29/12/2008
Comentários e Reflexões
© Copyright 2009 da Editora do IFRN

Todos os direitos reservados

Nenhuma parte dessa publicação poderá ser reproduzida ou transmitida de qualquer modo ou por qualquer outro meio, eletrônico ou mecânico, incluindo fotocópia, gravação ou qualquer tipo de sistema de armazenamento e transmissão de informação, sem prévia autorização, por escrito, da Editora do IFRN.

Divisão de Serviços Técnicos.
Catalogação da publicação na fonte.
IFRN / Biblioteca Sebastião Fernandes (BSF)

I59	Institutos Federais lei 11.892, de 29/11/2008: comentários e reflexões / organização, Caetana Juracy Resende Silva. – Nata: IFRN, 2009. 70 p.:
	Inclui anexos. ISBN: 978-85-89571-50- 0
	1. Legislação - Leis. 2. Lei 11.892. 3. Institutos Federais. I. Silva, Caetana Juracy Resende. II. Título.
	CDU337(094.5)

EDITORACÃO

Samir Cristino de Souza

DIAGRAMACÃO E CAPA

Karoline Rachel Teodosio de Melo

CONTATOS

Editora do IFRN
Av. Senador Salgado Filho, 1559, CEP: 59015-000
Natal-RN. Fone: (84)4005-2668/ 3215-2733
Email: dpeq@cefetrn.br

SUMÁRIO

Apresentação	7
Capítulo I – Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008	13
Capítulo II – Dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia	31
Capítulo III – Disposições Gerais e Transitórias	55
Anexo I	65
Anexo II	67
Anexo III	69

INSTITUTOS FEDERAIS: UM FUTURO POR ARMAR

As instituições que formam hoje a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica são originárias, grande parte, das 19 escolas de aprendizes artífices instituídas por um decreto presidencial de 1909, assinado por Nilo Peçanha. Essas escolas, 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. Sete anos depois, são transformadas nos **liceus industriais**. Um ano após o ensino profissional ser considerado de nível médio, em 1942, os liceus passam a se chamar **escolas industriais e técnicas**, e, em 1959, **escolas técnicas federais**, configuradas como autarquias. Ao longo desse mesmo tempo vai se constituindo uma rede de escolas agrícolas – Escolas Agrotécnicas Federais, com base no modelo escola fazenda e vinculadas ao Ministério da Agricultura. Em 1967, essas escolas fazendas passam para o então Ministério da Educação e Cultura tornando-se **escolas agrícolas**. Em 1978, três escolas federais, do Rio de Janeiro, Minas Gerais e Paraná são transformadas em **centros federais de educação tecnológica** (Cefet) equiparando-se, no âmbito da educação superior, aos centros universitários.

Durante a década de 90, várias outras escolas técnicas e agrotécnicas federais tornam-se Cefet, formando a base do **sistema nacional de educação tecnológica**, instituído em 1994. Em 1998, o governo federal proíbe a construção de novas escolas federais. Ao mesmo tempo, uma série de atos normativos direcionaram essas instituições para a oferta predominante de cursos superiores e, contraditoriamente, ensino médio regular, remetendo a oferta de cursos técnicos à responsabilidade dos estados e da iniciativa privada. Apesar da resiliência dessas instituições, a separação da educação técnica do ensino médio e a orientação para a educação superior acentuam as segmentações existentes. Grande parte do esforço pedagógico passa a ser direcionado ao acompanhamento dos cursos de ensino médio com o objetivo de preparar candidatos de excelência para o ensino superior. De outro lado, a oferta no nível superior oscila entre propostas com viés mais acadêmico, em especial nas engenharias, e cursos superiores de tecnologia cada vez mais fragmentados. Após sete anos de embate, em

2004 inicia-se a reorientação das políticas federais para a educação profissional e tecnológica, primeiro com a retomada da possibilidade da oferta de cursos técnicos integrados com o ensino médio seguida, em 2005, da alteração na lei que vedava a expansão da rede federal.

Em 2005, antes do início da expansão programada, a rede federal contava com 144 unidades distribuídas entre centros de educação tecnológica e suas unidades de ensino descentralizadas, uma universidade tecnológica e seus *campi*, escolas agrotécnicas e escolas técnicas vinculadas a universidades federais, além do Colégio Pedro II/RJ. O processo de expansão da rede federal – que deve alcançar 366 unidades em 2010 – colocou em evidência a necessidade de se discutir a forma de organização dessas instituições, bem como de explicitar seu papel no desenvolvimento social do país.

Como resultado desses debates, a Lei 11.892, publicada em 29/12/2008, cria no âmbito do Ministério da Educação um novo modelo de instituição de educação profissional e tecnológica. Estruturados a partir do potencial instalado nos Cefet, escolas técnicas e agrotécnicas federais e escolas vinculadas às universidades federais, os novos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia geram e fortalecem condições estruturais necessárias ao desenvolvimento educacional e socioeconômico brasileiro.

O foco dos institutos federais é a promoção da justiça social, da equidade, do desenvolvimento sustentável com vistas a inclusão social, bem como a busca de soluções técnicas e geração de novas tecnologias. Estas instituições devem responder, de forma ágil e eficaz, às demandas crescentes por formação profissional, por difusão de conhecimentos científicos e de suporte aos arranjos produtivos locais.

Os institutos federais podem atuar em todos os níveis e modalidades da educação profissional, com estreito compromisso com o desenvolvimento integral do cidadão trabalhador, devendo articular, em experiência institucional inovadora, todos os princípios fundamentais do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE): visão sistêmica da educação; enlace da educação com o ordenamento e o desenvolvimento territorial; aprofundamento do regime de cooperação entre os entes federados em busca da qualidade e da equidade. Em especial, esse arranjo educacional abre novas

perspectivas para o ensino médio-técnico, por meio de uma combinação do ensino de ciências, humanidades e educação profissional e tecnológica.

Na construção de seus projetos pedagógicos, visando o cumprimento da missão para que foram criados, os institutos federais deverão adotar como diretrizes:

- . a necessidade de atuar no ensino, na pesquisa e na extensão, compreendendo as especificidades destas dimensões e as interrelações que caracterizam sua indissociabilidade;
- . a compreensão da pesquisa ancorada nos princípios científico – que se consolida na construção da ciência e desenvolvimento da tecnologia – e no educativo – que diz respeito à atitude de questionamento diante da realidade –, entendendo-a como essencial para a construção da autonomia intelectual e, portanto, potencializadora de uma educação que possibilita ao indivíduo o desenvolvimento de sua capacidade de gerar conhecimentos a partir de uma prática interativa com a realidade;
- . a concepção das atividades de extensão como forma de diálogo permanente e mais amplo com a sociedade;
- . a compreensão de que o conhecimento deve ser tratado em sua completude, nas diferentes dimensões da vida humana, integrando ciência, tecnologia, cultura e conhecimentos específicos – inclusive nas propostas pedagógicas dos cursos de graduação (licenciaturas, engenharias e superiores de tecnologia) e pós-graduação – na perspectiva de ultrapassar o rígido limite traçado pelas disciplinas convencionais;
- . o reconhecimento da precedência da formação humana e cidadã, sem a qual a qualificação para o exercício profissional não promove transformações significativas para o trabalhador e para o desenvolvimento social;
- . a necessidade de assegurar aos sujeitos as condições de interpretar a sociedade e exercer

- sua cidadania, na perspectiva de um país fundado na justiça, na equidade e na solidariedade;
- a organização de itinerários formativos que permitam o diálogo entre os diferentes cursos da educação profissional e tecnológica (formação inicial e continuada, técnica de nível médio e de graduação e pós-graduação tecnológica), ampliando as possibilidades de formação vertical (elevação de escolaridade) e horizontalmente (formação continuada);
- a sintonia dos currículos com as demandas sociais, econômicas e culturais locais, permeando-os das questões de diversidade cultural e de preservação ambiental, pautada na ética da responsabilidade e do cuidado;
- o reconhecimento do trabalho como experiência humana primeira, organizadora do processo educativo.

A proposta dos institutos federais entende a educação como instrumento de transformação e de enriquecimento do conhecimento, capaz de modificar a vida social e atribuir maior sentido e alcance ao conjunto da experiência humana. É nesse sentido que deve ser pensada segundo as exigências do mundo atual, concorrendo para alterar positivamente a realidade brasileira. Os institutos federais devem possibilitar aos trabalhadores a formação continuada ao longo da vida, reconhecendo competências profissionais e saberes adquiridos informalmente em suas vivências, conjugando-os com aqueles presentes nos currículos formais.

Os conhecimentos produzidos pelas pesquisas devem estar colocados a favor dos processos locais. É nessa via que a extensão pode possibilitar a segmentos e setores – que tradicionalmente estão excluídos das atividades desenvolvidas nessas instituições – o acesso ao conhecimento científico e tecnológico a fim de criar condições favoráveis à inserção e permanência no trabalho, de geração de trabalho e renda e exercício da cidadania, ao mesmo tempo em que aprende o conhecimento construído pela sociedade enriquecendo os currículos de ensino e áreas de pesquisa. Assim, os institutos federais tornam-se espaço privilegiado para a democratização do

conhecimento científico e tecnológico e valorização do conhecimento popular.

Enfim, em relação à estrutura organizacional e de gestão é preciso manter sempre em mente que a consolidação da **identidade institucional** requer uma gestão superior unificada decorrente de uma ação educativa verticalizada, da vinculação da pesquisa e das atividades de extensão a todos os níveis de ensino – e não somente a pós-graduação como tem sido tradicionalmente aceito até o momento. Outra questão a ser considerada é o fato de que a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão implica o nivelamento hierárquico dessas dimensões. A gestão de cada instituto e da rede que formam assume um caráter sistêmico que exige o reconhecimento da autonomia de cada unidade, bem como a necessidade de trabalho permanente em prol do equilíbrio estrutural entre os *campi* de um mesmo instituto e entre os institutos. Isso implica um novo modelo de gestão baseado, em essência, no respeito, no diálogo e na construção de consensos possíveis tendo sempre como horizonte o bem da comunidade e não o ensimesmamento das instituições.

Com os institutos federais, o governo brasileiro, através do Ministério da Educação, ousa criar uma institucionalidade absolutamente nova e inovadora capaz de revolucionar a educação profissional e tecnológica de nosso país. Entretanto, o futuro dos institutos está em aberto, dependendo de nossa ousadia, competência e compromisso político com um país soberano, democrático e justo socialmente.

Com esta publicação, buscamos aprofundar a reflexão sobre alguns conceitos referidos pela lei, cuja abordagem, acreditamos, contribuirá para uma melhor compreensão da mesma.

Eliezer Pacheco e Caetana Rezende

Brasília, junho de 2009.

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.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

CAPÍTULO I

DA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA

Art. 1º Fica instituída, no âmbito do sistema federal de ensino, a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, vinculada ao Ministério da Educação e constituída pelas seguintes instituições:

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.

Parágrafo único. As instituições mencionadas nos incisos I, II e III do caput deste artigo possuem natureza jurídica de autarquia, detentoras de autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar.

SISTEMA FEDERAL DE ENSINO

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei n.9394/96, define, no artigo 16, o sistema federal de ensino como aquele que compreende as instituições de ensino mantidas pela União, as instituições de ensino superior criadas e mantidas pela iniciativa privada e os órgãos federais de educação. No artigo 9º, determina que é incumbência da União a organização, a manutenção e o desenvolvimento dos órgãos e instituições oficiais deste sistema. A mesma lei refere-se também, no artigo 78, ao sistema de ensino da União, que consideramos como sinônimo de sistema federal.

Como o sistema federal de ensino é também composto por instituições privadas de ensino superior, infere-se que a relação existente entre os elementos desse conjunto não é sua natureza jurídica, nem a origem dos recursos de manutenção. É possível verificar que o elo mais evidente entre essas unidades é o fato de terem seu funcionamento regado e supervisionado por um órgão da administração pública federal.

Ressalta-se que nem todas as instituições de ensino mantidas pela União e pertencentes ao sistema federal de ensino estão vinculadas ao Ministério da Educação (MEC) e, portanto, sujeitas às orientações e regulamentações emanadas deste ministério, através de suas secretarias ou do próprio gabinete do ministro, à Lei nº. 9.394/96 e às normas expedidas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) naquilo que diz respeito ao nível e modalidade de ensino em que atuam. Os colégios e academias militares vinculados ao Ministério da Defesa, por exemplo, são regidos por normas próprias. Segundo o artigo 83 da LDB, o ensino militar é regulado em lei específica, admitida a equivalência de estudos, de acordo com as normas fixadas pelos sistemas de ensino. Porém, instituições federais de ensino pertencentes a outros ministérios, tais como a Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio da Fundação Oswaldo Cruz (Ministério da Saúde) e a Escola Nacional de Administração Pública (Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão), diferentemente das escolas militares, seguem as mesmas diretrizes das instituições ligadas ao MEC, além das normas específicas estabelecidas pelo órgão da administração pública federal a que estão vinculadas.

Dessa forma, verifica-se que o conjunto de instituições que compõem o sistema federal de ensino não constitui uma estrutura única em que os elementos se disponham de forma coordenada. Ao contrário, observa-se a existência de estruturas paralelas que têm em comum o fato de estarem sujeitas à regulamentação e supervisão de algum órgão da União.

REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA

A denominação de Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica tem sido utilizada, senso comum, como referência a um conjunto de instituições federais, vinculadas ao MEC, voltadas para a educação profissional e tecnológica em nível médio e superior. Na legislação vigente, o termo rede associado à educação profissional, até então, aparecia somente no Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº. 10.172/2001, no item 7, Educação Tecnológica e Formação Profissional, como: rede federal de escolas técnicas; rede de escolas federais de nível técnico e tecnológico; rede de educação técnica federal; rede de instituições de educação profissional; rede de educação profissional; e rede de escolas agrotécnicas. A Lei nº. 8.948, de 08 de dezembro de 1994, que institui o sistema nacional de educação tecnológica não faz menção ao termo rede. O Decreto nº. 5.840/2006, que institui o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), no §5º do artigo 1º, cita a rede de instituições federais de educação profissional. Mais dois decretos fazem referência a uma rede federal: o nº. 6.095/2007, que estabelece as diretrizes para a constituição dos Institutos Federais, onde, na ementa, lê-se Rede Federal de Educação Tecnológica; e o nº. 6.320/2007, que aprova a estrutura regimental do MEC, na denominação da Diretoria de Desenvolvimento da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. Pode-se observar, portanto, que a denominação de rede federal tem correspondido principalmente a uma certa identidade que se estabeleceu pelo fato dessas instituições de ensino atuarem na oferta de educação profissional e tecnológica, estarem subordinadas a um mesmo

órgão do MEC, com a mesma fonte de financiamento e sob as mesmas normas de supervisão.

Na Lei nº 11.892/2008, o termo rede é compreendido não somente como um agrupamento de instituições, mas como forma e estrutura de organização e funcionamento. É preciso considerar que o conceito de rede tem vários enfoques. Etimologicamente, refere-se ao entrelaçamento de fios que estabelece uma trama, malha ou tecido. Diversas áreas do conhecimento têm se utilizado da concepção de rede a partir da noção de estrutura reticulada. O conceito de rede enquanto sistema de laços realimentados, originário da Biologia, está na base da teoria das organizações que o utiliza abordando as diversas formas de interação e relacionamento entre grupos sociais/indivíduos num dado contexto. É nessa via que tem se utilizado a perspectiva de rede para o estudo das organizações como redes sociais, ou seja, ligadas por um tipo específico de relação social.

Na acepção da lei, trata-se de uma rede, pois congrega um conjunto de instituições com objetivos similares, que devem interagir de forma colaborativa, construindo a trama de suas ações tendo como fios as demandas de desenvolvimento socioeconômico e inclusão social. Federal por estar presente em todo o território nacional, além de ser mantida e controlada por órgãos da esfera federal. De educação por sua centralidade nos processos formativos. A palavra educação está adjetivada por profissional, científica e tecnológica pela assunção de seu foco em uma profissionalização que se dá ao mesmo tempo pelas dimensões da ciência e da tecnologia, pela indissociabilidade da prática com a teoria. O conjunto de finalidades e características que a lei atribui aos Institutos orienta a interatividade e o relacionamento intra e extra-rede.

De uma forma geral, o termo tecnologia é definido como a aplicação prática das ciências (ciência aplicada) objetivando a solução de problemas objetivos¹. Conforme a abordagem, o termo pode ter seu significado ampliado incorporando outras dimensões. Por exemplo, para Ruy Gama, "a tecnologia moderna é a ciência do trabalho produtivo"². Esse

1 Vargas, Milton. O início de pesquisa tecnológica no Brasil. São Paulo: UNESP-CEFET SP, 1994 b. Cap.2, p 211-224

2 Gama, Ruy. A Tecnologia do Trabalho na História. São Paulo: Nobel,

autor compreende a tecnologia a partir de sua relação com o trabalho considerando que “a tecnologia é o estudo sistemático científico organizado do processo de produção, de diversos processos, relacionados com determinadas áreas do saber, os quais possuem uma metodologia”³. É sob essa ótica que se pode afirmar que a “...tecnologia não é o fazer, mas sim o estudo do fazer (...), é o conhecimento sistematizado, é o raciocínio racionalmente organizado sobre a técnica”⁴

Considerando que as tecnologias são construções históricas, parte das forças produtivas que se transformam através do desenvolvimento da ciência e do fazer humano, pode-se afirmar que a utilização da ciência pelo homem visando o desenvolvimento econômico e social produz o desenvolvimento tecnológico: “Todo objeto técnico tem uma história, uma trajetória, faz parte de uma cultura. A tecnologia está articulada com a inovação, que é indissociavelmente técnica e social”⁵

O desenvolvimento científico e tecnológico está associado ao desenvolvimento econômico, político e social numa perspectiva progressista. 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 permitiram 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. Naquele contexto, a nascente classe dos burgueses foi responsável por um movimento revolucionário no sentido da ampliação de seus direitos e acesso às inovações decorrentes do incipiente processo de industrialização.

Seguindo esta linha de entendimento, produzir novas tecnologias e disseminá-las democraticamente é tarefa essencial em qualquer projeto nacional que se pretenda

EDUSP, 1986

- 3 Vitorette, Jaqueline Maria Barbosa; Moreira, Herivelto; Bastos, João Augusto in Revista Educação e Contemporaneidade. Salvador: FAEEBA, v.11, nº17. p. 187-202, jan/jun 2002.
- 4 Gama, Ruy. Sobre a História da Tecnologia no Brasil. 1994. Manuscrito.
- 5 Baumgarten, Maira. Tecnologia, in: Cattani e Holzmann. Dicionário de Trabalho e Tecnologia. Porto Alegre, Editora da UFRGS, 2006, p. 288

inclusivo, distributivo, soberano e democrático. A educação tecnológica tem papel estratégico em um projeto desta natureza. Segundo Bastos, seu papel é "... registrar, sistematizar, compreender e utilizar o conceito de tecnologia, histórica e socialmente construído, para dele fazer elemento de ensino pesquisa e extensão, numa dimensão que ultrapasse os limites das simples aplicações técnicas, como instrumentos de inovação e transformação das atividades econômicas em benefício do homem, enquanto trabalhador e do país"⁶.

AUTARQUIA

O termo autarquia possui sua origem na noção de poder próprio e relaciona-se ao desenvolvimento do processo de administração do Estado quando da atribuição de personalidade jurídica a alguns serviços de interesse estatal ou da coletividade, mantendo-se, porém, o controle sobre sua execução, ou seja, a administração indireta. A autarquia administrativa é instituída por lei, tornando-se entidade auxiliar e descentralizadora da administração pública, possuindo patrimônio constituído de recursos próprios e autonomia para se organizar conforme as necessidades do serviço que devem executar⁷.

É importante ressaltar que as autarquias são entes administrativos autônomos, mas não são autonomias, pois não podem legislar para si, devem seguir as leis instituídas pela entidade que a criou⁸. Seus bens e receitas não se confundem com as do órgão da administração direta a que estão vinculadas. Tornam-se, portanto, titulares de interesses públicos, sujeitas a encargos e direitos e detentoras de poderes e deveres, prerrogativas e responsabilidades, na execução descentralizada de atividades típicas da administração pública. Trata-se, portanto, de instituição pública-estatal dotada de determinado grau de autonomia limitada aos objetivos definidos pelo Estado através de políticas públicas vinculados a sua natureza.

6 Bastos, João Augusto. A Educação Tecnológica: conceitos e perspectivas. In: Tecnologia e Interação. Curitiba, CEFET-PR, 1998, p.11-30

7 Santos, Márcia Walquíria Batista dos. As Autarquias no Ordenamento Jurídico. Disponível em www.professoramorim.com.br/amorim/dados/anexos/371.doc. Acesso em 26 de janeiro de 2009, às 19h00.

8 Idem.

AUTONOMIA

Certamente o conceito mais polêmico quando se debate atividades de instituições acadêmicas de ensino. Muitos confundem autonomia com soberania, independência total, isolamento em relação aos atores externos, especialmente em relação ao Estado e Governo. Na verdade, soberania é uma prerrogativa da nação, delegada pela população, verdadeira detentora da mesma. A autonomia das instituições se exerce nos limites de um projeto de país escolhido democraticamente pela população através do voto.

O conceito de autonomia pressupõe a liberdade de agir ou, em outras palavras, a possibilidade de autogestão, autogoverno, autonormação, ocorrendo em sistemas relacionais, em contextos de interdependência.

“A autonomia é um conceito relacional (somos sempre autónomos de alguém ou de alguma coisa) pelo que sua ação se exerce sempre num contexto de interdependência e num sistema de relações. A autonomia é também um conceito que exprime um certo grau de relatividade: somos mais, ou menos autónomos; podemos ser autónomos em relação a umas coisas e não o ser em relação a outras. A autonomia é, por isso, uma maneira de gerir, orientar, as diversas dependências em que os indivíduos e os grupos se encontram no seu meio biológico ou social, de acordo com as suas próprias leis⁹.”

Mais recentemente o debate sobre o tema tem resvalado da pauta acadêmica para a sindical com evidente prejuízo para o seu aprofundamento, subordinado-o a interesses corporativos. Este viés verificou-se no debate do REUNI quando setores dominados por um corporativismo reacionário esgrimiam

⁹ Barroso, 1996. Autonomia e Gestão das escolas. Lisboa: Ministério da Educação.

a autonomia, tentando impedir a democratização do acesso a universidade a milhares de brasileiros. Assim também procederam na questão das quotas sociais e étnicas e na implantação do PROUNI. Felizmente, foram fragorosamente derrotados e hoje evitam até tocar no assunto pois ficou claro que por trás de um radicalismo esquerdista escondia-se o velho discurso das elites. Naomar de Almeida Filho, Reitor da UFBA, em corajoso artigo afirma:

“Defendo o conceito de autonomia como ousadia histórica; nunca para manter a velha universidade elitista, alienada e anacrônica (...)

O conceito de autonomia da universidade articula meios e fins. Como sua missão é socialmente referenciada, penso que a autonomia dos fins deve ser relativa, com participação e controle social na definição de metas e finalidades. Porém, para cumprir de modo competente seu mandato histórico, a universidade precisa gerir processos institucionais com autonomia plena dos meios.

A universidade brasileira perverte o conceito de autonomia. Onde precisa, não exerce autonomia, pois, em seu cotidiano, a gestão dos meios segue pautas extrainstitucionais e obedece a marcos heterônomos. Entretanto, docentes e dirigentes reivindicam autonomia dos fins. Tal posição tem justificado, por exemplo, rechaçar políticas de ações afirmativas e inclusão social, o que pouco contribui para tornar mais justa a sociedade que abriga, sustenta e legitima a universidade. Na atual conjuntura nacional, rica em oportunidade e desafios, pode a defesa da autonomia

justificar conservadorismo social, imobilismo institucional e ranço acadêmico? Penso que não.

Immanuel Kant, propondo destradicionalizar a universidade mediante experimentação de novas formas de pensar e agir, propôs a audácia como consigna da autonomia universitária. Segundo o grande filósofo, defendo o conceito de autonomia somente como ousadia histórica, jamais para manter a velha universidade elitista, alienada e anacrômica, sempre para transformar e reinventar a vida¹⁰.

Na lei de criação dos institutos federais a questão da autonomia surge explicitamente em relação a sua natureza jurídica de autarquia e à prerrogativa de criação e extinção de cursos e emissão de diplomas. Porém, pode também ser inferida de sua equiparação com as universidades federais naquilo que diz respeito à incidência das disposições que regem a regulação, a avaliação e a supervisão das instituições e dos cursos da educação superior. Aponta igualmente para a possibilidade de autoestruturação, necessária ao exercício da autonomia, o fato da proposta orçamentária anual ser identificada para cada campus e a reitoria, exceto no que diz respeito a pessoal, encargos sociais e benefícios aos servidores.

O nível de autonomia das instituições em cada país vincula-se, geralmente, a ampliação dos processos democráticos de decisões em todas as organizações sociais, ao alargamento dos processos de controle social e a consolidação das instituições do Estado Democrático de Direito. Mais do que isto relaciona-se com o desenvolvimento de uma cultura democrática, tratando-se, portanto, não apenas de um processo jurídico mas também político-cultural.

Deduz-se, então, que a previsão legal de autonomia, per si, não a concretiza no cotidiano escolar. Sua

¹⁰ Folha de São Paulo, 11/01/2009.

conquista passa pela mudança nas relações e vínculos entre professores, estudantes, escola e comunidade. A travessia de uma organização burocrática para uma democrática é lenta, pois envolve mudanças de mentalidades e cultura escolar, passando, necessariamente, pelo conhecimento e diálogo com os projetos de vida e de sociedade tanto dos sujeitos do cotidiano escolar como daqueles que deste não participam diretamente, mas que dele podem se beneficiar ou sofrer seus impactos.

Art. 2º Os Institutos Federais são instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas, nos termos desta Lei.

§ 1º Para efeito da incidência das disposições que regem a regulação, avaliação e supervisão das instituições e dos cursos de educação superior, os Institutos Federais são equiparados às universidades federais.

§ 2º No âmbito de sua atuação, os Institutos Federais exercerão o papel de instituições acreditadoras e certificadoras de competências profissionais.

§ 3º Os Institutos Federais terão autonomia para criar e extinguir cursos, nos limites de sua área de atuação territorial, bem como para registrar diplomas dos cursos por eles oferecidos, mediante autorização do seu Conselho Superior, aplicando-se, no caso da oferta de cursos a distância, a legislação específica.

INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO SUPERIOR, BÁSICA E PROFISSIONAL, PLURICURRICULARES.

A denominação instituições de educação superior, básica e profissional confere aos institutos federais uma natureza singular, na medida não ser comum no sistema educacional brasileiro atribuir a uma única instituição a atuação em mais de um nível de ensino. Assim, a oferta da educação profissional e tecnológica, desde a formação inicial e continuada às

graduações tecnológicas – denominação dada pela lei nº 93.94/96, alterada pela lei nº 11.741/08 –, ainda que prevaleça, não reduz a importância nem se contrapõe às obrigações dessas instituições com a educação básica e superior. No texto legal, as denominações básica, superior e profissional são compreendidas em seu sentido lato – conforme inscrito na lei nº 9.394/96 – e não como equivalência aos cursos da educação profissional e tecnológica: considerando que o técnico é de nível médio, independente da forma como é articulado ao ensino médio (integrado, concomitante ou subsequente) e a graduação tecnológica é de nível superior. Essa caracterização institucional inscrita na lei possibilita uma atuação incrivelmente diversificada em termos de ofertas educativas.

Essa diversidade não pode ser confundida com dispersão. Não se trata de um conjunto aleatório de cursos. O objetivo primeiro dos institutos federais é a profissionalização e, por essa razão, sua proposta pedagógica tem sua organização fundada na compreensão do trabalho como atividade criativa fundamental da vida humana e em sua forma histórica, como forma de produção. Essa compreensão é válida para qualquer atividade de ensino, extensão ou pesquisa. O que está posto para os institutos federais é formação para o exercício profissional tanto para os trabalhadores que necessitam para a realização de suas atividades profissionais de formação em nível superior, como para os que precisam da formação em nível médio técnico, como para aqueles que atuam em qualificações profissionais mais especializadas, ao mesmo tempo, as atividades de pesquisa e extensão estão diretamente relacionadas ao mundo do trabalho.

A estruturação da oferta educativa passa pelo processo de identificação dos ingredientes tecnológicos básicos do curso – bases tecnológicas –; dos arranjos lógicos constituídos por essas bases – matrizes tecnológicas –; e da linha central que perpassa transversalmente essas matrizes sustentando a organização curricular e a identidade dos cursos, imprimindo a direção dos seus projetos pedagógicos – eixo tecnológico. Durante a construção de um projeto de curso pergunta-se: que profissional deseja-se formar; qual será seu perfil; onde atuará – em que lugar e em que momento do processo produtivo –; que conhecimentos tecnológicos e científicos são necessários a esse profissional; quais valores

éticos e estéticos orientam a conduta da sociedade de que esse profissional faz parte.

É importante observar que tal diretriz é absolutamente válida para os cursos da educação superior. Apesar de este ser um nível de ensino em que a profissionalização é inerente, muitas vezes seus projetos são tão apartados da concretude do mundo do trabalho que seus egressos têm dificuldade de se compreender enquanto trabalhadores profissionalizados. Na mesma direção, há de se notar que os cursos de licenciaturas, os bacharelados e engenharias deverão circunscrever as áreas do conhecimento relacionadas às ciências da natureza, matemática e suas tecnologias. Essas mesmas observações cabem para os cursos de especialização lato-sensu e, no caso da pós-graduação stricto-sensu, torna relevante à oferta de mestrados e doutorados profissionais.

No que diz respeito aos cursos da educação básica cabe a observância de sua vinculação com a formação profissional, daí a prevalência, nos institutos federais, dos cursos com currículos na forma integrada (formação geral e formação profissional) e, não se justificar em nenhuma hipótese os exclusivamente de formação geral, como, por exemplo, ensino médio (não profissionalizante).

*Se a peculiaridade dos institutos federais se resumisse a **pluralidade de cursos e de currículos (instituição pluricurricular)** isto poderia ser, com alguma razão, compreendido com uma decisão pautada na racionalidade, ou seja, na unificação de espaços e corpo funcional em torno de atribuições diversas. Na realidade, **o que deve distinguir essas instituições, é um projeto pedagógico que na expressão de sua proposta curricular configure uma arquitetura que, embora destinada a diferentes formações (cursos e níveis), contemple os nexos possíveis entre diferentes campos do saber.** A este processo deve estar integrada a inovação na abordagem das metodologias e práticas pedagógicas com o objetivo de contribuir para a superação da cisão entre ciência/tecnologia/cultura/trabalho e teoria/prática ou mesmo com o tratamento fragmentado do conhecimento.*

*Assim, é da natureza dos institutos federais validar a **verticalização** do ensino e balizar as suas políticas de atuação*

pela oferta de diferentes níveis e modalidades da educação profissional e tecnológica, básica e superior com base em uma concepção e implementação de projeto pedagógico cujos currículos se caracterizem pela flexibilidade, itinerários de formação que permitam um diálogo rico e diverso em seu interior e integração dos diferentes níveis da educação básica e do ensino superior, da educação profissional e tecnológica, na formação inicial e na formação continuada.

INSTITUIÇÕES MULTICAMPI

*Não há instituto federal com um só campus, a sua estrutura é **multicampi**, ou seja, **constituída por um conjunto de unidades**. Cada campus, independente do endereço ou data de criação da instituição que lhe deu origem, possui as mesmas atribuições e prerrogativas, condição que não pode servir a uma atuação não sistêmica, mas ao contrário, a medida do trabalho da instituição – ou o cumprimento de objetivos e metas – é o resultado do todo.*

EQUIPARAÇÃO ÀS UNIVERSIDADES FEDERAIS QUANTO A REGULAÇÃO, AVALIAÇÃO E SUPERVISÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR

*A **regulação, supervisão e avaliação** das instituições de educação superior (IES), cursos de graduação e seqüenciais no Sistema Federal de Ensino (SFE) está disposto no Decreto nº 5.773/2006. Segundo este dispositivo a **regulação** será realizada através de **atos administrativos autorizativos** de funcionamento de IES e de cursos de graduação e seqüenciais, a **supervisão** será realizada a fim de zelar pela conformidade da oferta de educação no SFE com a legislação aplicável e a **avaliação será realizada pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES** (art. 58) que constituirá referencial básico para os processos de regulação e supervisão da educação superior, a fim de promover a melhoria da qualidade.*

*O Decreto nº 5.773/2006 no artigo 3º estabelece que as **competências** para as funções de **regulação, supervisão e avaliação** serão exercidas pelo Ministério da Educação, pelo*

Conselho Nacional de Educação – CNE, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, e pela Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior – CONAES, na forma daquele Decreto. No artigo 28 está definido que as **universidades** e centros universitários, nos limites de sua **autonomia independem de autorização para funcionamento de curso superior**, devendo apenas dar ciência à secretaria competente da abertura dos cursos para fins de supervisão, avaliação e posterior reconhecimento (para isto estabelece um prazo de sessenta dias). Vale ressaltar que a autorização prévia para abertura de cursos não isenta qualquer instituição (mesmo universitária) da **avaliação para fins de reconhecimento de curso**, que deve ocorrer em cada unidade onde o curso é desenvolvido (ainda que haja um curso de mesma nomenclatura e desenho curricular em unidades diferentes o reconhecimento deverá ocorrer em cada unidade) e é condição necessária para a validação dos diplomas em nível nacional. Ainda com relação ao **reconhecimento** de cursos cabe observar o seu prazo de vigência que é de cinco anos, exceção feita às **universidades que é de dez anos**, após o que é obrigatória a **renovação de reconhecimento** (Lei nº 10.870/2004). No caso dos **cursos de graduação tecnológica, a autorização, o reconhecimento e a renovação de reconhecimento** terão por **base o catálogo nacional** de denominações publicado pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (Decreto nº 5.773/2006 no artigo 42).

AUTONOMIA PARA CRIAÇÃO E EXTINÇÃO DE CURSOS

A presente norma equipara os institutos federais às universidades federais naquilo que diz respeito à incidência das disposições que regem a regulação, a avaliação e a supervisão das instituições e dos cursos da educação superior. Porém, a partir da análise dos atos normativos existentes que versam sobre o assunto em tela, observa-se uma clara distinção entre o que se aplica aos institutos federais e o que se aplica às universidades. Esta distinção incide sobre o credenciamento de campus fora de sede. No caso das universidades, está descrito: que poderão pedir credenciamento de campus fora de sede em município diverso da abrangência geográfica do ato de credenciamento em

vigor, desde que no mesmo estado e que este **integrará o conjunto da universidade e não gozará de prerrogativas de autonomia, sendo vedada a oferta de curso em unidade fora da sede sem o prévio credenciamento desse campus e autorização específica do curso** (Artigo 24 do Decreto nº 6.303/2007). Diz o parágrafo 3º do artigo 2º da Lei nº 11.892/2008 “Os Institutos Federais terão **autonomia para criar e extinguir cursos, nos limites de sua área de atuação territorial**, bem como registrar diplomas dos cursos por eles oferecidos, mediante autorização do seu conselho superior, aplicando-se no caso da oferta de cursos à distância, a legislação específica”. Como por definição os Institutos Federais são **instituições multicampi**, pode-se inferir que na sua área territorial de abrangência, ou seja, ao conjunto de seus campi, está assegurada a condição legal para a criação de cursos, bastando para tanto a autorização do seu Conselho Superior.

INSTITUIÇÕES ACREDITADORAS E CERTIFICADORAS

O artigo 41 da Lei nº 9.394/96 estabelece que: “O conhecimento adquirido na educação profissional, inclusive no trabalho, poderá ser objeto de avaliação, reconhecimento e certificação para prosseguimento ou conclusão de estudos”, ou seja, a LDB abre a possibilidade para a **certificação profissional** que em seu sentido mais amplo significa, o reconhecimento formal dos saberes requeridos para o exercício de atividades laborais – independente da forma como foram construídos. Tal reconhecimento passa pela definição de padrões e normas acordadas previamente. A **certificação profissional** deriva, de um modo geral, de exames de avaliação de **competências** do indivíduo – aqui assumidas, a partir da definição de Zarifian (1999), como sendo a inteligência prática para situações que se apóiam sobre os conhecimentos adquiridos e os transformam com tanto mais força, quanto mais aumenta a complexidade das situações.

A presente norma define que os institutos federais assumirão o papel de instituições **certificadoras de competências profissionais** em consonância com o de **acreditadoras**. A leitura do parágrafo 2º, do art. 2º, parece sugerir apenas o fato de que o termo **acreditar** seja **sinônimo**

de certificar, ou seja, acreditar enquanto a expressão do dar crédito aos saberes laborais. Porém, o termo **acreditar** remete a competência dos institutos federais em dar crédito à capacidade de uma outra instituição para intervir no âmbito da avaliação e certificação das competências laborais.

Tais atribuições dadas por esta lei aos institutos federais são de extrema relevância considerando que um expressivo contingente de brasileiros não consegue hoje ter acesso a processos de reconhecimento de competências profissionais e comprovação de seus saberes para fins de exercício profissional e/ou re-inserção na estrutura formal de educação, visando seu aperfeiçoamento e ampliação de seus conhecimentos .

Nas duas últimas décadas, diversos países têm empreendido esforços com o objetivo de desenvolver métodos e sistemas que possibilitem o reconhecimento dos saberes laborais. Nesse contexto, o advento dos institutos federais pode contribuir para o sucesso desse processo no Brasil. No entanto, o simples fato dos institutos adquirirem a prerrogativa não elimina um conjunto de procedimentos técnicos e legais complementares para a efetiva aplicação do admitido pela lei.

Art. 3º A UTFPR configura-se como universidade especializada, nos termos do parágrafo único do art. 52 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, regendo-se pelos princípios, finalidades e objetivos constantes da Lei nº 11.184, de 7 de outubro de 2005.

Ao relacionar, no art 1º, a constituição da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, esta lei singularizou a UTFPR procurando demonstrar que apenas ela integrará a Rede. Do contrário o legislador utilizaria a identificação Universidades Tecnológicas, no plural, como o fez ao se referir aos “Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia”. Da mesma forma, assim procedeu ao identificar os dois CEFETs que não aderiram aos institutos, ficando claro que não existirão outros.

A UTFPR fundamenta-se na possibilidade aberta

pela lei nº 9.394/96 de criação de universidades especializadas. O parágrafo único do art. 52, abre uma nova possibilidade para as universidades brasileiras, rompendo com a tradição de que elas deveriam estar abertas a todas as áreas do conhecimento, de acordo com o conceito de “universitas”, pelo qual coloca-se como uma instituição de trocas entre os diversos saberes. Na prática, isto há muito não ocorre na universidade brasileira, onde a departamentalização e mesmo as disputas individuais ou de grupos, bem como os interesses corporativos dificultam essa integração.

A legislação anterior exigia a oferta de cursos nas áreas das Ciências Humanas, das Ciências Biomédicas, das Ciências Exatas e da Tecnologia para uma instituição constituir-se enquanto universidade. Foi uma decisão ousada e positiva a permissão para o funcionamento de universidades especializadas, mas, em verdade, esta possibilidade tem sido pouco explorada, com exceção de algumas universidades rurais, da própria UTFPR e da Universidade de Ciências da Saúde, de Porto Alegre-RS.

Observa-se que na escolha pela criação dos institutos federais e não de novas universidades tecnológicas há uma opção por uma nova institucionalidade que se distancia da concepção acadêmica tradicional fortemente presente no meio universitário brasileiro. Todavia, devido a forte cultura de hipervalorização do profissional graduado em nível superior, mais especificamente o bacharel – mesmo quando em seu exercício profissional esse trabalhador ocupa o lugar de profissionais de nível médio, e não raro procura a titulação em nível superior principalmente pelo reconhecimento social, dado por uma sociedade extremamente elitista –, a consolidação do modelo dos institutos federais passará por duras provas e não será estranho se as comunidades escolares que os compõem sentirem-se tentadas a identificá-los como universidades, instituições que já possuem um status social consolidado. Esse parece ser o caminho mais fácil, mas que tende a abandonar toda uma atuação orientada para a formação de cidadãos trabalhadores em todos os níveis de ensino, enfim, que tem as questões do mundo do trabalho como seu próprio código genético, chegando a destino bem diverso daquele posto hoje para os institutos.

Art. 4º As Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais são estabelecimentos de ensino pertencentes à estrutura organizacional das universidades federais, dedicando-se, precipuamente, à oferta de formação profissional técnica de nível médio, em suas respectivas áreas de atuação.

A lei identifica as escolas técnicas vinculadas às universidades genericamente, no plural, admitindo a possibilidade de novas escolas uma vez que esta decisão situa-se no âmbito da autonomia de cada universidade. Esta norma traz também uma outra definição importante dada por uma certa limitação de suas atividades ao definir que devem dedicar-se "precipuamente, à oferta de formação profissional técnica de nível médio, em suas respectivas áreas de atuação". Parece ser intenção do legislador que essas escolas, estando imersas no espaço universitário, deixem aos diferentes departamentos da universidade a oferta educacional em nível superior

CAPÍTULO II
DOS INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E
TECNOLOGIA

Seção I

Da Criação dos Institutos Federais

Art. 5º Ficam criados os seguintes Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia:

I - Instituto Federal do Acre, mediante transformação da Escola Técnica Federal do Acre;

II - Instituto Federal de Alagoas, mediante integração do Centro Federal de Educação Tecnológica de Alagoas e da Escola Agrotécnica Federal de Satuba;

III - Instituto Federal do Amapá, mediante transformação da Escola Técnica Federal do Amapá;

IV - Instituto Federal do Amazonas, mediante integração do Centro Federal de Educação Tecnológica do Amazonas e das Escolas Agrotécnicas Federais de Manaus e de São Gabriel da Cachoeira;

V - Instituto Federal da Bahia, mediante transformação do Centro Federal de Educação Tecnológica da Bahia;

VI - Instituto Federal Baiano, mediante integração das Escolas Agrotécnicas Federais de Catu, de Guanambi (Antonio José Teixeira), de Santa Inês e de Senhor do Bonfim;

VII - Instituto Federal de Brasília, mediante transformação da Escola Técnica Federal de Brasília;

VIII - Instituto Federal do Ceará, mediante integração do Centro Federal de Educação Tecnológica do Ceará e das Escolas Agrotécnicas Federais de Crato e de Iguatu;

IX - Instituto Federal do Espírito Santo, mediante integração do Centro Federal de Educação Tecnológica do Espírito Santo e das Escolas Agrotécnicas Federais de Alegre, de Colatina e de Santa Teresa;

X - Instituto Federal de Goiás, mediante

transformação do Centro Federal de Educação Tecnológica de Goiás;

XI - Instituto Federal Goiano, mediante integração dos Centros Federais de Educação Tecnológica de Rio Verde e de Urutaí, e da Escola Agrotécnica Federal de Ceres;

XII - Instituto Federal do Maranhão, mediante integração do Centro Federal de Educação Tecnológica do Maranhão e das Escolas Agrotécnicas Federais de Codó, de São Luís e de São Raimundo das Mangabeiras;

XIII - Instituto Federal de Minas Gerais, mediante integração dos Centros Federais de Educação Tecnológica de Ouro Preto e de Bambuí, e da Escola Agrotécnica Federal de São João Evangelista;

XIV - Instituto Federal do Norte de Minas Gerais, mediante integração do Centro Federal de Educação Tecnológica de Januária e da Escola Agrotécnica Federal de Salinas;

XV - Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais, mediante integração do Centro Federal de Educação Tecnológica de Rio Pomba e da Escola Agrotécnica Federal de Barbacena;

XVI - Instituto Federal do Sul de Minas Gerais, mediante integração das Escolas Agrotécnicas Federais de Inconfidentes, de Machado e de Muzambinho;

XVII - Instituto Federal do Triângulo Mineiro, mediante integração do Centro Federal de Educação Tecnológica de Uberaba e da Escola Agrotécnica Federal de Uberlândia;

XVIII - Instituto Federal de Mato Grosso, mediante integração dos Centros Federais de Educação Tecnológica de Mato Grosso e de Cuiabá, e da Escola Agrotécnica Federal de Cáceres;

XIX - Instituto Federal de Mato Grosso do Sul, mediante integração da Escola Técnica Federal de Mato Grosso do Sul e da Escola Agrotécnica Federal de Nova Andradina;

XX - Instituto Federal do Pará, mediante integração do Centro Federal de Educação Tecnológica do Pará e das Escolas Agrotécnicas Federais de Castanhal e de Marabá;

XXI - Instituto Federal da Paraíba, mediante integração do Centro Federal de Educação Tecnológica da Paraíba e da Escola Agrotécnica Federal de Sousa;

XXII - Instituto Federal de Pernambuco, mediante integração do Centro Federal de Educação Tecnológica de Pernambuco e das Escolas Agrotécnicas Federais de Barreiros, de Belo Jardim e de Vitória de Santo Antão;

XXIII - Instituto Federal do Sertão Pernambucano, mediante transformação do Centro Federal de Educação Tecnológica de Petrolina;

XXIV - Instituto Federal do Piauí, mediante transformação do Centro Federal de Educação Tecnológica do Piauí;

XXV - Instituto Federal do Paraná, mediante transformação da Escola Técnica da Universidade Federal do Paraná;

XXVI - Instituto Federal do Rio de Janeiro, mediante transformação do Centro Federal de Educação Tecnológica de Química de Nilópolis;

XXVII - Instituto Federal Fluminense, mediante transformação do Centro Federal de Educação Tecnológica de Campos;

XXVIII - Instituto Federal do Rio Grande do Norte, mediante transformação do Centro Federal de Educação Tecnológica do Rio Grande do Norte;

XXIX - Instituto Federal do Rio Grande do Sul, mediante integração do Centro Federal de Educação Tecnológica de Bento Gonçalves, da Escola Técnica Federal de Canoas e da Escola Agrotécnica Federal de Sertão;

XXX - Instituto Federal Farroupilha, mediante integração do Centro Federal de Educação Tecnológica de São Vicente do Sul e da Escola Agrotécnica Federal de Alegrete;

XXXI - Instituto Federal Sul-rio-grandense, mediante transformação do Centro Federal de Educação Tecnológica de Pelotas;

XXXII - Instituto Federal de Rondônia, mediante integração da Escola Técnica Federal de Rondônia e da Escola Agrotécnica Federal de Colorado do Oeste;

XXXIII - Instituto Federal de Roraima, mediante

transformação do Centro Federal de Educação Tecnológica de Roraima;

XXXIV - Instituto Federal de Santa Catarina, mediante transformação do Centro Federal de Educação Tecnológica de Santa Catarina;

XXXV - Instituto Federal Catarinense, mediante integração das Escolas Agrotécnicas Federais de Concórdia, de Rio do Sul e de Sombrio;

XXXVI - Instituto Federal de São Paulo, mediante transformação do Centro Federal de Educação Tecnológica de São Paulo;

XXXVII - Instituto Federal de Sergipe, mediante integração do Centro Federal de Educação Tecnológica de Sergipe e da Escola Agrotécnica Federal de São Cristóvão; e

XXXVIII - Instituto Federal do Tocantins, mediante integração da Escola Técnica Federal de Palmas e da Escola Agrotécnica Federal de Araguatins.

§ 1º As localidades onde serão constituídas as reitorias dos Institutos Federais constam do Anexo I desta Lei.

§ 2º A unidade de ensino que compõe a estrutura organizacional de instituição transformada ou integrada em Instituto Federal passa de forma automática, independentemente de qualquer formalidade, à condição de campus da nova instituição.

§ 3º A relação de Escolas Técnicas Vinculadas a Universidades Federais que passam a integrar os Institutos Federais consta do Anexo II desta Lei.

§ 4º As Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais não mencionadas na composição dos Institutos Federais, conforme relação constante do Anexo III desta Lei, poderão, mediante aprovação do Conselho Superior de sua respectiva universidade federal, propor ao Ministério da Educação a adesão ao Instituto Federal que esteja constituído na mesma base territorial.

§ 5º A relação dos campi que integrarão cada um dos Institutos Federais criados nos termos desta Lei será estabelecida em ato do Ministro de Estado da Educação.

A QUESTÃO DA TERRITORIALIDADE NA CRIAÇÃO DOS INSTITUTOS FEDERAIS

Um das questões orientadoras do processo de negociação para a criação dos institutos foi o limite geográfico dos estados federados. Não há nenhum instituto que tenha unidade construída fora do estado onde está sua reitoria. Outra diretriz foi sua distribuição considerando as mesoregiões¹¹ socioeconômicas dos estados em razão da natureza da investigação dos institutos nas respectivas regiões. Houve um grande esforço no sentido de unificar ao máximo as diferentes autarquias de um mesmo estado a partir das identidades socioeconômicas de uma dada região mantendo sua delimitação em área territorial contínua. Em 19 estados e no Distrito Federal foi possível constituir um instituto por unidade federada. Porém, onde havia um maior número de autarquias com tradições institucionais muito diferenciadas tal unificação tornou-se bastante complexa. Considerando estas dificuldades, que inclusive levou à organização de alguns institutos federais a partir de escolas agrícolas, as diretrizes apontadas não foram integralmente observadas, tendo prevalecido os consensos possíveis naquele momento.

No entanto, a questão territorialidade deve ser abordada de forma mais ampla, principalmente pelo fato dessas instituições constituírem uma rede. No inciso I do art. 6º, é ressaltada como finalidade dos institutos colaborar para o desenvolvimento local, regional e nacional e o parágrafo 3º do art. 2º coloca a área de atuação territorial dessa instituição como limite de abrangência de sua autonomia para criação e extinção de cursos. Esses dois trechos evidenciam a importância do território na concepção dos institutos federais e na definição dos limites de sua atuação, mas é preciso considerar que a noção de território é polissêmica. Pode-se, em uma primeira concepção, entendê-lo como espaço geográfico cujo conceito tem como referência as mesoregiões brasileiras. Neste sentido, pode-se afirmar que os institutos devem estar fincados em determinado

¹¹ Mesoregião é uma subdivisão dos estados brasileiros que congrega diversos municípios de uma área geográfica com similaridades econômicas e sociais. Foi criada pelo IBGE e é utilizada para fins estatísticos e não constitui, portanto, uma entidade política ou administrativa.

território geográfico que constitui a soma de municípios que compõem as mesorregiões com instalações físicas dessas instituições. Entretanto, a esse conceito deve ser incorporada a concepção de território enquanto construção sociocultural que ocorre em determinado espaço e tempo. Trata-se, portanto, de um espaço estabelecido por grupos sociais a partir de suas identidades e das interações que ocorrem entre si, num determinado tempo histórico. Esse cenário exige que se supere a dimensão apenas geográfica de território e passe a percebê-lo como espaço de rede de relações sociais em permanente movimento e, conseqüentemente, em constante mutação. É no território que se materializa o desenvolvimento local e regional na perspectiva da sustentabilidade – um dos preceitos que fundamenta o trabalho dos institutos federais. Ouvir e articular as demandas do território nos quais essas instituições estão inseridas, com suas possibilidades científicas e tecnológicas, tendo como foco a melhoria da qualidade de vida, a inclusão social e a construção da cidadania, é imprescindível.

ADESÃO DAS ESCOLAS TÉCNICAS VINCULADAS AS UNIVERSIDADES

O parágrafo 4º deixa aberta a possibilidade de as escolas técnicas que permaneceram vinculadas as universidades federais possam propor ao Ministério da Educação a sua adesão a um instituto federal constituído em sua base territorial, mediante aprovação do Conselho Superior de sua respectiva universidade. Na prática este procedimento dependerá de iniciativa legislativa, por parte do poder executivo, uma vez que demandará a criação de novos cargos para suprir as necessidades do novo campus resultante da adesão da escola.

Ao remeter para ato do Ministério da Educação a definição dos campi de cada um dos institutos federais, a lei buscou não engessar a composição dos mesmos, pois se isto estivesse no corpo da lei qualquer alteração somente seria possível através do Congresso Nacional. Sabemos que a organização política dos espaços e as transformações demográficas são fenômenos históricos dotados de dinamismo próprio sendo importante manter certa flexibilidade na composição dos institutos. Uma localidade que hoje vincula-se

economicamente com uma região, no futuro poderá vincular-se a outra. Da mesma forma, só o pleno funcionamento dos institutos permitirá observar se a distribuição dos campi com suas respectivas reitorias é a mais adequada, havendo espaço para adaptações estabelecidas em comum acordo entre os próprio institutos desde que chanceladas pelo Ministério.

Seção II

Das Finalidades e Características dos Institutos Federais

Art. 6º Os Institutos Federais têm por finalidades e características:

I - ofertar educação profissional e tecnológica, em todos os seus níveis e modalidades, formando e qualificando cidadãos com vistas na atuação profissional nos diversos setores da economia, com ênfase no desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional;

II - desenvolver a educação profissional e tecnológica como processo educativo e investigativo de geração e adaptação de soluções técnicas e tecnológicas às demandas sociais e peculiaridades regionais;

III - promover a integração e a verticalização da educação básica à educação profissional e educação superior, otimizando a infra-estrutura física, os quadros de pessoal e os recursos de gestão;

IV - orientar sua oferta formativa em benefício da consolidação e fortalecimento dos arranjos produtivos, sociais e culturais locais, identificados com base no mapeamento das potencialidades de desenvolvimento socioeconômico e cultural no âmbito de atuação do Instituto Federal;

V - constituir-se em centro de excelência na oferta do ensino de ciências, em geral, e de ciências aplicadas, em particular, estimulando o desenvolvimento de espírito crítico, voltado à investigação empírica;

VI - qualificar-se como centro de referência no apoio à oferta do ensino de ciências nas instituições

públicas de ensino, oferecendo capacitação técnica e atualização pedagógica aos docentes das redes públicas de ensino;

VII - desenvolver programas de extensão e de divulgação científica e tecnológica;

VIII - realizar e estimular a pesquisa aplicada, a produção cultural, o empreendedorismo, o cooperativismo e o desenvolvimento científico e tecnológico;

IX - promover a produção, o desenvolvimento e a transferência de tecnologias sociais, notadamente as voltadas à preservação do meio ambiente.

O art. 6º é bastante claro e objetivo sobre as finalidades e características dos Institutos Federais, esclarecendo de forma inequívoca a missão dessas instituições.

O inciso I reafirma a abrangência de sua oferta educativa: todos os níveis e modalidades da educação profissional e tecnológica (definidos no Título V, Seção IV-A do Capítulo II e Capítulo III, da Lei nº 9.394/96). Este inciso traz também a questão da formação do cidadão, sujeito político de direitos e deveres, na perspectiva de uma atuação profissional qualificada. A oferta educativa em tese deve estar voltada para diferentes setores econômicos destacando sua estruturação a partir daquilo que se torna necessário para o desenvolvimento local, no território de abrangência do Instituto, e consequentemente contribuindo também para o desenvolvimento da região e do país.

O inciso II traz a concepção da pesquisa enquanto princípio educativo, entendendo-a como o trabalho de produção do conhecimento, como atividade instigadora do educando no sentido de procurar respostas às questões postas pelo mundo que o cerca, como estímulo a criatividade. Ao mesmo tempo coloca como eixo orientador dos processos investigativos as questões suscitadas pelas necessidades sociais considerando as singularidades econômicas, sociais e culturais de cada região.

O inciso III aborda, sob a ótica da otimização de recursos, a questão da integração curricular da educação básica com a profissional (nos termos do Decreto nº 5.154/2004), bem como da oferta dentro do mesmo projeto pedagógico de cursos

nos dois níveis educacionais: educação básica e superior (art. 21, da Lei nº 9.394/96). Estas duas questões podem e devem ser tratadas também sob o ponto de vista do modelo pedagógico a ser construído. Ambas, a integração e a verticalização, impactam diretamente na escolha e na forma de organização dos componentes curriculares em cada projeto de curso. Se, por uma via, a integração permite a abordagem contextualizada dos conteúdos gerais da educação básica e dos específicos da formação profissional pretendida, podendo conduzir a estruturação da capacidade de realizar associações, analogias e conexões necessárias à transposição de saberes, a transversalidade permite à instituição, em coerência com a formação desejada nos diferentes níveis de ensino, uma organização intencional desses conhecimentos considerando a complexidade e a densidade científica e tecnológica a serem trabalhadas. Dessa forma, a verticalização pode vir a permitir a construção de um leque de alternativas de formação dentro de um determinado eixo tecnológico possibilitando ao educando o desenho do itinerário formativo que melhor corresponda às suas expectativas.

O inciso IV retoma a questão educação profissional e tecnológica e desenvolvimento do território. A ênfase é dada ao apoio enraizado nas estruturas sócio-culturais locais. O texto esclarece uma certa metodologia para esse apoio: o diagnóstico das oportunidades de desenvolvimento seguido da sintonização da oferta educativa com essas potencialidades de forma a contribuir para a composição e consolidação de arranjos locais para incremento da produção, fortalecimento da organização social e das identidades culturais.

O inciso V determina como uma das finalidades dos Institutos o ensino de ciências, ressaltando que tais instituições ou os profissionais por ela formados ou em formação devem se ocupar particularmente com a aplicabilidade dos conhecimentos científicos. O texto nos indica que também é cara à concepção dos institutos o empirismo nos processos investigativos. Estas características demonstram a opção por uma determinada forma de pesquisar e ensinar que supõe sua base em um problema concreto sob o qual devem ser testadas possíveis soluções, exigindo do educando um posicionamento crítico.

A leitura conjunta dos incisos V e VI nos conduz a compreensão de que tais instituições devem tornar-se centros

de excelência na oferta do ensino de ciências *para então estarem qualificadas como centros de referência no apoio à oferta do ensino de ciências. O inciso VI determina como beneficiários desse apoio as instituições públicas de ensino, em geral, e indica algumas estratégias de assistência focalizando-as na formação de docentes.*

Os incisos de VII a IX devem ser interpretados conjuntamente. Eles nos indicam um modelo institucional visceralmente ligado às questões da inovação e transferência tecnológica sem deixar de lado a dimensão cultural e a busca do equilíbrio entre desenvolvimento econômico, desenvolvimento social e proteção ambiental. É ressaltado o estímulo ao empreendedorismo e ao cooperativismo. No espírito da lei, percebe-se como eixo da atuação dessas instituições um projeto de formação emancipatória. Em tal proposta não cabe a compreensão do empreendedorismo em sua acepção restrita de competitividade e individualização da responsabilidade pelo sucesso ou fracasso profissional. O empreendedor é entendido em sua dimensão criativa e no comportamento pró-ativo na busca de alternativas viáveis para solução de problemas coletivos.

Na maior parte de suas finalidades, observa-se a insistência no estabelecimento de uma relação transformadora com a sociedade. Nesse sentido, as ações de extensão surgem como o laço entre as demandas sociais, o ensino e a pesquisa, devendo impactar na contínua revisão e harmonização do ensino e da pesquisa com as necessidades socioeconômicas e culturais no diálogo permanente com os conhecimentos produzidos pela sociedade.

Seção III

Dos Objetivos dos Institutos Federais

Art. 7º Observadas as finalidades e características definidas no art. 6º desta Lei, são objetivos dos Institutos Federais:

I - ministrar educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma de cursos integrados, para os concluintes do ensino fundamental e para o público

da educação de jovens e adultos;

II - ministrar cursos de formação inicial e continuada de trabalhadores, objetivando a capacitação, o aperfeiçoamento, a especialização e a atualização de profissionais, em todos os níveis de escolaridade, nas áreas da educação profissional e tecnológica;

III - realizar pesquisas aplicadas, estimulando o desenvolvimento de soluções técnicas e tecnológicas, estendendo seus benefícios à comunidade;

IV - desenvolver atividades de extensão de acordo com os princípios e finalidades da educação profissional e tecnológica, em articulação com o mundo do trabalho e os segmentos sociais, e com ênfase na produção, desenvolvimento e difusão de conhecimentos científicos e tecnológicos;

V - estimular e apoiar processos educativos que levem à geração de trabalho e renda e à emancipação do cidadão na perspectiva do desenvolvimento socioeconômico local e regional; e

VI - ministrar em nível de educação superior:

a) cursos superiores de tecnologia visando à formação de profissionais para os diferentes setores da economia;

b) cursos de licenciatura, bem como programas especiais de formação pedagógica, com vistas na formação de professores para a educação básica, sobretudo nas áreas de ciências e matemática, e para a educação profissional;

c) cursos de bacharelado e engenharia, visando à formação de profissionais para os diferentes setores da economia e áreas do conhecimento;

d) cursos de pós-graduação lato sensu de aperfeiçoamento e especialização, visando à formação de especialistas nas diferentes áreas do conhecimento; e

e) cursos de pós-graduação stricto sensu de mestrado e doutorado, que contribuam para promover o estabelecimento de bases sólidas em educação, ciência e tecnologia, com vistas no processo de geração e inovação tecnológica.

O artigo esclarece pontualmente cada um das ofertas de ensino e campos de atuação dessas instituições, retomando a concepção de uma instituição que contribua para o alcance de transformações sociais por meio da formação de profissionais críticos e comprometidos com o bem coletivo. Reitera que a abrangência de sua atuação estende-se a todos os setores econômicos e a todos os níveis de ensino, reafirmando seu papel frente ao desenvolvimento em suas diferentes dimensões: social, econômica e cultural.

Não é por acaso que a oferta de cursos de educação profissional técnica de nível médio está colocada em primeiro lugar no elenco dos objetivos dessas instituições. Há a explícita intencionalidade de que os Institutos tenham sua maior atuação nesse nível de formação (o que é confirmado no artigo 8º da presente lei). Tal direcionamento é aliado ao interesse de que sejam ofertados prioritariamente na forma integrada ao ensino médio, nos termos do inciso I, do artigo 36-C, da Lei nº 9.394/96: “oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental, sendo o curso planejado de modo a conduzir o aluno à habilitação profissional técnica de nível médio, na mesma instituição de ensino, efetuando-se matrícula única para cada aluno”.

É importante observar que não seria necessária a ressalva: “para os concluintes do ensino fundamental e para o público da educação de jovens e adultos”, uma vez que tal pré-requisito de acesso, independentemente se para adolescentes ou jovens e adultos, já se encontra nas diretrizes da educação nacional. Porém, este adendo denota a intencionalidade da lei em enfatizar que a instituição deverá, em sua oferta de cursos técnicos, observar o atendimento diferenciado a ambos os públicos. A lei casa esta determinação à orientação de prioridade à oferta de cursos técnicos integrados ao ensino médio. Sendo a educação de jovens e adultos uma modalidade educacional, ou seja, pressupõe um modo próprio de oferta, observamos uma determinação legal de que os Institutos Federais tenham oferta apropriada para este público, coerente ao anunciado pelo Decreto nº 5.840/06, que institui o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA.

O inciso II determina como um dos objetivos dos

Institutos Federais a oferta de cursos de formação inicial e continuada (cf. inciso I, do §2º, do art. 39, da Lei nº 9.394/96). A lei observa que tais cursos podem ser ofertados a trabalhador, entendido como cidadão pertencente à população economicamente ativa – PEA, visando tanto sua qualificação inicial quanto a formação ao longo da vida. Ressalta também que essa formação possa ser dar em qualquer dos campos de atuação da educação profissional e tecnológica, em outras palavras, em todos os setores econômicos.

O inciso III coloca inequivocamente as atividades de pesquisa no escopo das atribuições dessas instituições. É importante lembrar que até final do século XX, as instituições que originaram os Institutos eram entendidas como destinadas exclusivamente ao ensino na perspectiva da aprendizagem de uma profissão, em sentido restrito. A despeito dessa compreensão vários centros federais de educação tecnológica e escolas agrotécnicas federais tiveram incursões no campo da pesquisa. No entanto, em virtude dessa orientação, não se consolidou um vocabulário próprio e critérios específicos que permitissem às agências de fomento à pesquisa apoiar essas instituições, observada as exceções de projetos esporádicos. Ao contrário, foram aplicadas as mesmas regras criadas a partir da realidade do ensino superior acadêmico, o que não cabe a instituições com ampla atuação na educação básica, especializadas na formação profissional e tecnológica do cidadão para o mundo do trabalho. O presente texto legal aponta algumas características da pesquisa a ser desenvolvida nos Institutos Federais. Ela deve ter suas raízes em problemas concretos da comunidade e buscar para estes soluções técnicas e tecnológicas. Tais soluções devem ser divulgadas e disponibilizadas à sociedade. É nesse espírito que se entende o termo pesquisa aplicada: a capacidade de aplicar seus resultados para melhoria das condições de vida em uma localidade. Sem negar outras possibilidades de pesquisa, a lei coloca como objetivo precípua da pesquisa nessas instituições sua contribuição para o desenvolvimento sustentável local.

Devido ao contexto anteriormente exposto, a extensão se desenvolveu nas instituições federais de educação profissional e tecnológica dentro de um viés notadamente empresarial e de arrecadação de recursos para sua auto-sustentação. Ora, se o papel dos Institutos está visceralmente

vinculado ao desenvolvimento local e promoção da cidadania, as atividades de extensão tornam-se essenciais para o diálogo efetivo entre instituição e sociedade. É nesse sentido que as atividades de extensão podem abrir os caminhos de acesso dos diversos públicos às ofertas educativas e oportunidades de formação continuada, contribuindo para democratização institucional. Igualmente, é pela relação dialógica instituição-comunidade, essencial às atividades de extensão, que se descortinam os referenciais de seleção dos conteúdos e componentes curriculares que poderão contribuir para um ensino contextualizado e significativo e para definição de objetos de pesquisa sintonizados com as demandas sociais locais. Tal postura reconhece a importância dos saberes construídos no seio dos movimentos e organizações sociais na formação do trabalhador. As atividades de extensão são também valiosos instrumentos para inserção do egresso no mundo do trabalho e a manutenção de seu vínculo com a instituição, como canal de informações sobre a efetividade das ações institucionais frente ao cumprimento de suas finalidades.

O inciso V traz a luz uma questão de vital importância para a educação profissional e tecnológica: a geração de trabalho e renda e a emancipação do cidadão. Trata-se de lugar comum avaliar a efetividade social da educação profissional e tecnológica apenas pelas taxas de empregabilidade de seus egressos. Porém, é importante observar que perante o atual cenário, para além da possibilidade da criação de pequenas e micro empresas, bem como do trabalho autônomo, parte dos beneficiários da educação profissional e tecnológica precisa buscar alternativas de trabalho e renda em sistemas de produção alternativos, nas cooperativas ou associações de economia solidária. É esse o caso de camponeses e moradores de áreas de alta vulnerabilidade social entre outros. O desenvolvimento de processos educativos que levem a geração de trabalho e renda em prol do desenvolvimento local pressupõe uma proposta de formação que conduza o educando a ampliação de sua capacidade de perceber os problemas contemporâneos e posicionar-se criticamente perante estes. Tal comportamento exige autonomia intelectual e uma visão mais integrada do contexto, ou seja, emancipação.

O inciso VI é dedicado à educação superior. A atuação nesse nível educacional se estende a praticamente

todos os tipos de graduação: cursos superiores de tecnologia (graduações tecnológicas), licenciaturas e bacharelados com ênfase para as engenharias. No escopo da pós-graduação são ressaltados os programas especiais de formação docente para a educação básica (Resolução CNE/CP nº02, de 26 de junho de 1997) e outras especializações nas diferentes áreas do conhecimento, além de cursos de mestrado e doutorado. É importante notar que o texto vincula os cursos de pós-graduação strictu sensu à proposta de geração e inovação tecnológica. Pode-se perceber que alguns princípios gerais perpassam essas diretrizes: a concepção de que a pós-graduação deve contribuir para a formação de recursos humanos para os campos da educação, ciência e tecnologia, visando o desenvolvimento da educação básica e da profissional e tecnológica, além da formação de profissionais para a pesquisa aplicada, a inovação tecnológica e, a transferência de tecnologia para a sociedade.

Art. 8º No desenvolvimento da sua ação acadêmica, o Instituto Federal, em cada exercício, deverá garantir o mínimo de 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para atender aos objetivos definidos no inciso I do caput do art. 7º desta Lei, e o mínimo de 20% (vinte por cento) de suas vagas para atender ao previsto na alínea b do inciso VI do caput do citado art. 7º.

§ 1º O cumprimento dos percentuais referidos no caput deverá observar o conceito de aluno-equivalente, conforme regulamentação a ser expedida pelo Ministério da Educação.

§ 2º Nas regiões em que as demandas sociais pela formação em nível superior justificarem, o Conselho Superior do Instituto Federal poderá, com anuência do Ministério da Educação, autorizar o ajuste da oferta desse nível de ensino, sem prejuízo do índice definido no caput deste artigo, para atender aos objetivos definidos no inciso I do caput do art. 7º desta Lei.

Como o limite da autonomia das autarquias é definido pelos fins para os quais elas são criadas, a lei

estabelece referenciais de atendimento em diferentes ofertas educativas, explicitando a atuação mínima requerida nas diferentes faces do serviço público prestado pela instituição. Tal ação tem como objetivo resguardar a proporcionalidade da oferta entre os diferentes cursos a fim de garantir a consecução de um projeto político educacional.

Assim, na distribuição das vagas, em cada exercício, cada instituto deverá garantir o mínimo de 50% (cinquenta por cento) destas para atender a educação profissional técnica de nível médio, priorizando a forma de oferta integrada ao ensino médio, para os concluintes do ensino fundamental e para o público da educação de jovens e adultos. Aqui há uma diferença de postura em relação a período recente quando o governo coibiu esta forma de oferta. A lei prioriza a forma integrada, mas não a torna exclusiva, respeitando as características regionais e institucionais.

*Igualmente estabelece um percentual mínimo de 20% (vinte por cento) para cursos de licenciatura, programas especiais de formação pedagógica com vistas a formação de professores para a educação básica, com ênfase nas áreas de ciências, matemática e educação profissional. Deduz-se que os restantes 30% (trinta por cento) serão preenchidos pela oferta de cursos previstos nas alíneas a), c), d), e e) do inciso VI, do art. 7º, abrindo-se também a possibilidade para os cursos de formação inicial e continuada previstos no inciso II do mesmo artigo. É curioso observar que no texto da lei os cursos de formação inicial e continuada estão incluídos no rol das ofertas de ensino – o que reforça o inscrito no inciso I, do parágrafo 2º, do art.39, da lei nº 9.394/96 que os coloca com um dos **cursos** no âmbito da educação profissional e tecnológica, no mesmo espaço dos cursos técnicos e das graduações e pós-graduações tecnológicas.*

O art 8º em seu parágrafo 2º abre espaço para ampliação da oferta em nível superior desde que as demandas sociais da respectiva região assim justifiquem, porém, sem redução do percentual de oferta mínima em educação profissional técnica de nível médio prevista em lei e com aprovação do Conselho Superior do Instituto Superior e do Ministério da Educação.

Seção IV

Da Estrutura Organizacional dos Institutos Federais

Art. 9º Cada Instituto Federal é organizado em estrutura multicampi, com proposta orçamentária anual identificada para cada campus e a reitoria, exceto no que diz respeito a pessoal, encargos sociais e benefícios aos servidores.

A estrutura organizacional dos institutos federais, bem como o enfoque dado à proposta orçamentária anual, encerra importante relevância para o atingimento da sua função social. Para que possamos vislumbrar a concepção tutelada por este dispositivo legal, se faz mister salientar a política pública implementada pela educação profissional e tecnológica.

Neste sentido, é importante referir que a educação profissional e tecnológica orienta os processos de formação do indivíduo fundamentando-se nas premissas da integração e da articulação entre ciência, tecnologia, cultura e conhecimentos específicos, aliados ao fluente desenvolvimento da capacidade de investigação científica. De outra forma, é inegável a função social exercida pela educação profissional e tecnológica, como política pública, que deve contribuir para o progresso socioeconômico brasileiro.

Neste íterim, as políticas voltadas para a educação profissional devem dialogar com as políticas sociais e econômicas, dentre outras, com destaque para aquelas com enfoques locais e regionais. Pois a estrutura multicampi permite aos institutos federais a sua vinculação com a região em que está inserido, permitindo respostas efetivas aos anseios da comunidade.

Desta maneira, essas estruturas possuem maior mobilidade, pois estão inseridas no cenário local e regional. Tal característica permite a articulação entre a formação do trabalho voltado ao arranjo produtivo, atendendo a vocação da região, gerando maior inserção da mão-de-obra qualificada e incremento de novos saberes.

A estrutura organizacional multicampi guarda inúmeras diferenças com aquela que possui um só campus. E não diz respeito apenas ao seu aspecto organizacional. Por estarem inseridas em determinado contexto socioeconômico, as instituições multicampi reconhecem as vinculações com o

desenvolvimento local e regional, o que gera uma relação de interdependência indispensável ao progresso, pois propicia ao indivíduo o desenvolvimento da sua capacidade de gerar conhecimentos a partir da interatividade com a realidade.

Para que as instituições estruturadas sob o modelo multicampi pudessem cumprir com a sua função social, se fez necessário que tivessem autonomia para gerir os seus próprios recursos, visto que possuem melhores condições de averiguar quais os investimentos que atendem efetivamente os interesses locais, visando o desenvolvimento regional.

Desta maneira, como forma de garantir maior autonomia às instituições de educação profissional e tecnológica, determinou a lei que os institutos federais deverão ter propostas orçamentárias anuais, identificadas para cada campus e para a reitoria. Isso quer dizer que os recursos orçamentários destinados para cada unidade de um instituto federal serão previamente identificados e de acordo com critérios previamente estabelecidos. No caso da rede federal de educação profissional, científica e tecnológica, os critérios são estabelecidos por cálculo da matriz orçamentária, respeitando-se a natureza da instituição, notadamente no que diz respeito à vocação industrial ou agrícola.

É importante lembrar que a Constituição Federal de 1988 dispõe de uma seção específica sobre orçamento – artigos 165 a 169. No que tange à Lei Orçamentária Anual (LOA), infere-se que discriminará os recursos orçamentários e financeiros para o atingimento das metas e prioridades estabelecidas pela Lei de Diretrizes Orçamentárias (LDO). Destarte, os recursos orçamentários e financeiros dos campi deverão ser devidamente identificados.

A lei estabelece uma estrutura multicampi reafirmando a vocação regional dos institutos e dotando os campi de um grau de autonomia mais ampla do que aquela gozada por seus congêneres das universidades. Entretanto, é importante lembrar que os institutos não são uma federação de campi, concepção que dificultaria a concretização de seu projeto político-pedagógico. Ela estabelece a identificação da proposta orçamentária para cada campus e a reitoria, “exceto no que diz

respeito a pessoal, encargos sociais e benefícios aos servidores". Isto expressa o papel de direção a ser exercido pela reitoria, apesar da salutar autonomia garantida a cada campus, nos limites da legislação, do projeto político-pedagógico e do plano de desenvolvimento institucional (PDI) de cada instituto. Embora a lei não trate do tema seria importante também a unificação da política de comunicação de cada instituto, afirmando a sua identidade e potencializando a sua atuação regional.

Art. 10. A administração dos Institutos Federais terá como órgãos superiores o Colégio de Dirigentes e o Conselho Superior.

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

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

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

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

Enquanto o Colégio de Dirigentes, integrado pelo Reitor, pelos Pró-Reitores e pelos Diretores Gerais dos campi componentes do respectivo instituto é uma instância administrativa-executiva, responsável pela ação coordenada de toda a estrutura diretiva do mesmo, o Conselho Superior é a instância maior de deliberação. O Conselho Superior, por sua

composição representa a comunidade interna, a sociedade e o próprio MEC. Sua legitimidade advém da forma democrática com que seus integrantes venham a ser indicados, especialmente, na representação da sociedade civil, garantindo a presença de empregados e empregadores.

Em se tratando do Conselho Superior de uma instituição de ensino, pesquisa e extensão com atuação do nível básico à pós-graduação é indispensável a qualificação de seus componentes. Nestes casos, não basta ser representativo de determinado segmento. É fundamental ter condições para contribuir na definição de políticas estratégicas para a instituição.

Art. 11. Os Institutos Federais terão como órgão executivo a reitoria, composta por 1 (um) Reitor e 5 (cinco) Pró-Reitores.

§ 1º Poderão ser nomeados Pró-Reitores os servidores ocupantes de cargo efetivo da carreira docente ou de cargo efetivo de nível superior da carreira dos Técnico-Administrativos em Educação, desde que possuam o mínimo de 5 (cinco) anos de efetivo exercício em instituição federal de educação profissional e tecnológica. Nº 253, terça-feira, 30 de dezembro de 2008 1 ISSN 1677-7042 3

§ 2º A reitoria, como órgão de administração central, poderá ser instalada em espaço físico distinto de qualquer dos campi que integram o Instituto Federal, desde que previsto em seu estatuto e aprovado pelo Ministério da Educação.

Os Reitores juntamente com cinco Pró-Reitores respondem executivamente pelo instituto federal. A Lei, propositadamente, não identifica as funções dos cinco Pró-Reitores deixando esta tarefa para cada instituto, abrindo espaço para que ela possa ser adequada a cada realidade. Entretanto, há Pró-Reitorias indispensáveis pela própria natureza da instituição: Pró-Reitoria de Ensino, Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação e Pró-Reitoria de Gestão e Planejamento ou equivalentes, mesmo que com outras denominações. É importante que as direções dos institutos aproveitem a

oportunidade aberta com a estruturação destes para corrigir algumas impropriedades surgidas em alguns Cefet como a existência de duas direções de ensino, uma para a educação básica e outra para o ensino superior, e as famigeradas "gerências". O primeiro é uma contradição com o princípio da verticalização e o segundo é uma herança do período quando se tentava impor princípios empresariais às instituições de ensino.

Destaca-se o fato de a lei afirmar a possibilidade de os técnico-administrativos em educação poderem ser nomeados Pró-Reitores desde que ocupantes de cargo efetivo de nível superior e com o mínimo de 5 (cinco) anos de efetivo exercício em instituição federal de educação profissional e tecnológica. Na questão do tempo de exercício, a lei também estabelece uma abertura maior pois a legislação anterior exigia um mínimo de 5 (cinco) anos na instituição onde ocorreria a eleição. A rigor os servidores da rede federal que preencherem os requisitos legais poderão ser candidatos em qualquer unidade da mesma.

Houve uma grande preocupação dos redatores da lei no sentido de, nos casos de unificação de mais de uma autarquia, que nenhuma delas se sentisse sendo absorvida por uma outra, já que estavam abrindo mão de uma conquista importante, a autarquização. Daí a possibilidade de a reitoria instalar-se em espaço físico distinto de qualquer dos campi que integram o instituto federal. Em alguns casos, a possibilidade de articulação com todos os campi foi localiza-la em cidade onde não existirá nenhum campus. Este dispositivo da lei permitiu a adesão das escolas agrotécnicas que, num primeiro momento, resistiram fortemente pois a autarquização fora uma dura conquista dessas instituições. Em decorrência deste dispositivo e do insistente trabalho de persuasão dos dirigentes da Setec e do próprio Ministro Fernando Haddad, todas as agrotécnicas aderiram.

Art. 12. Os Reitores serão nomeados pelo Presidente da República, para mandato de 4 (quatro) anos, permitida uma recondução, após processo de consulta à comunidade escolar do respectivo Instituto Federal, atribuindo-se o peso de 1/3 (um terço) para a manifestação

do corpo docente, de 1/3 (um terço) para a manifestação dos servidores técnico-administrativos e de 1/3 (um terço) para a manifestação do corpo discente.

§ 1º Poderão candidatar-se ao cargo de Reitor os docentes pertencentes ao Quadro de Pessoal Ativo Permanente de qualquer dos campi que integram o Instituto Federal, desde que possuam o mínimo de 5 (cinco) anos de efetivo exercício em instituição federal de educação profissional e tecnológica e que atendam a, pelo menos, um dos seguintes requisitos:

I - possuir o título de doutor; ou

II - estar posicionado nas Classes DIV ou DV da Carreira do Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico, ou na Classe de Professor Associado da Carreira do Magistério Superior.

§ 2º O mandato de Reitor extingue-se pelo decurso do prazo ou, antes desse prazo, pela aposentadoria, voluntária ou compulsória, pela renúncia e pela destituição ou vacância do cargo.

§ 3º Os Pró-Reitores são nomeados pelo Reitor do Instituto Federal, nos termos da legislação aplicável à nomeação de cargos de direção.

Art. 13. Os campi serão dirigidos por Diretores-Gerais, nomeados pelo Reitor para mandato de 4 (quatro) anos, permitida uma recondução, após processo de consulta à comunidade do respectivo campus, atribuindo-se o peso de 1/3 (um terço) para a manifestação do corpo docente, de 1/3 (um terço) para a manifestação dos servidores técnico-administrativos e de 1/3 (um terço) para a manifestação do corpo discente.

§ 1º Poderão candidatar-se ao cargo de Diretor-Geral do campus os servidores ocupantes de cargo efetivo da carreira docente ou de cargo efetivo de nível superior da carreira dos técnico-administrativos do Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação, desde que possuam o mínimo de 5 (cinco) anos de efetivo exercício em instituição federal de educação profissional e tecnológica e que se enquadrem em pelo menos uma das seguintes situações:

I - preencher os requisitos exigidos para a

candidatura ao cargo de Reitor do Instituto Federal;

II - possuir o mínimo de 2 (dois) anos de exercício em cargo ou função de gestão na instituição; ou

III - ter concluído, com aproveitamento, curso de formação para o exercício de cargo ou função de gestão em instituições da administração pública.

§ 2º O Ministério da Educação expedirá normas complementares dispondo sobre o reconhecimento, a validação e a oferta regular dos cursos de que trata o inciso III do § 1º deste artigo.

O processo eleitoral para escolha de Reitores foi aperfeiçoado em relação ao que elegia os Diretores Gerais das antigas autarquias. A legislação anterior, no que se refere ao peso dos segmentos, estabelecia 2/3 (dois terços) para docentes e técnico-administrativos e 1/3 (um terço) para o corpo discente. Nas pequenas instituições, onde o número de docentes é reduzido, esta proporção distorcia o processo dando aos técnicos um peso exagerado. A atual atribuição de 1/3 (um terço) para cada segmento é considerada mais justa e democrática, garantindo a paridade a todos eles.

De outro lado, a lei busca garantir a qualificação dos Reitores exigindo o título de doutor ou estar posicionado no topo da carreira, isto é, posicionado nas classes DIV ou DV da carreira do magistério do ensino básico, técnico e tecnológico ou na classe de professor associado da carreira do magistério superior. Estabelece a exigência mínima de 5 (cinco) anos de efetivo exercício na rede federal e de estar vinculado ao quadro de pessoal ativo permanente de qualquer dos campi integrantes do instituto. Esta redação significa que o candidato deve ter um mínimo de 5 (cinco) anos de exercício na rede e estar vinculado a um campus do instituto, porém, sem exigir que esta vinculação tenha o mesmo tempo mínimo. Por exemplo, um docente que tenha sido transferido recentemente para qualquer dos campi do instituto poderá, em tese, ser candidato, desde que preencha a exigência de exercício de pelo menos, 5(cinco) anos na rede federal.

Os Pró-Reitores são considerados cargos de confiança do Reitor, desde que observados os termos da

legislação aplicável à nomeação de cargos de direção, orientação adequada a necessária unidade de ação da reitoria. Para a escolha dos Diretores Gerais dos campi, mantém-se o princípio democrático da escolha por processo eleitoral, segundo as regras já definidas pela lei, alargando-se as condições de elegibilidade em relação a eleição para Reitor. Para Diretor Geral do campus, além dos requisitos exigidos para a candidatura ao cargo de Reitor o candidato também será elegível se possuir o mínimo de 2 (dois) anos de exercício em cargo ou função de gestão na instituição ou ter concluído com aproveitament curso de formação para o exercício de cargo ou função de gestão em instituições da administração pública, não necessariamente vinculadas ao Ministério da Educação o que inclui, além de cursos ofertados pelo MEC, também Ministérios do Planejamento e o da Fazenda que ofertam cursos de formação em Gestão Pública.

CAPÍTULO III

DISPOSIÇÕES GERAIS E TRANSITÓRIAS

Art. 14. O Diretor-Geral de instituição transformada ou integrada em Instituto Federal nomeado para o cargo de Reitor da nova instituição exercerá esse cargo até o final de seu mandato em curso e em caráter pro tempore, com a incumbência de promover, no prazo máximo de 180 (cento e oitenta) dias, a elaboração e encaminhamento ao Ministério da Educação da proposta de estatuto e de plano de desenvolvimento institucional do Instituto Federal, assegurada a participação da comunidade acadêmica na construção dos referidos instrumentos.

§ 1º Os Diretores-Gerais das instituições transformadas em campus de Instituto Federal exercerão, até o final de seu mandato e em caráter pro tempore, o cargo de Diretor-Geral do respectivo campus.

§ 2º Nos campi em processo de implantação, os cargos de Diretor-Geral serão providos em caráter pro tempore, por nomeação do Reitor do Instituto Federal, até que seja possível identificar candidatos que atendam aos requisitos previstos no § 1º do art. 13 desta Lei.

§ 3º O Diretor-Geral nomeado para o cargo de Reitor Pro-Tempore do Instituto Federal, ou de Diretor-Geral Pro-Tempore do Campus, não poderá candidatar-se a um novo mandato, desde que já se encontre no exercício do segundo mandato, em observância ao limite máximo de investidura permitida, que são de 2 (dois) mandatos consecutivos.

A Lei nº 11.892/2008 reafirmou de forma inequívoca o seu caráter democrático ao garantir a plenitude dos mandatos de Diretores Gerais e Diretores de unidades dos Cefet, escolas agrotécnicas e vinculadas, mesmo já na vigência de uma nova instituição, o que, a rigor, extinguiria seus mandatos anteriores. A forma criativa de solucionar esta questão jurídica foi a de assegurar que os mesmos exercessem em caráter pró-tempore as funções de Reitor ou Diretor Geral de campus pelo período que

lhe restasse de mandato na instituição que o elegeu. Entretanto, a Lei não poderia beneficiar duplamente os atuais dirigentes reconhecendo mandatos e, de outro, abrindo a possibilidade elegibilidade por mais dois mandatos para aqueles que já se encontram no exercício do segundo período de gestão sob o pretexto de se tratar de uma nova instituição. A ser verdadeiro este raciocínio não haveria razão para manter os atuais mandatos. Se a Lei o fez foi por reconhecer uma continuidade formal entre as duas instituições. Além do que, se o legislador não tomasse este cuidado, abriria a possibilidade para alguns dirigentes permanecerem dezesseis anos na gestão geral da autarquia ou de um campus o que certamente não é saudável para o desenvolvimento institucional democrático.

Nos campi em processo de implantação se impõe a indicação pelo Reitor de um Diretor Geral pró-tempore, por um período indeterminado "... até que seja possível identificar candidatos que atendam aos requisitos previstos no § 1º do art. 13 desta Lei". É importante que o estatuto do instituto, a ser elaborado no prazo máximo de cento e oitenta dias, defina melhor em que situação é possível iniciar o processo eleitoral. A julgar pelos princípios democráticos, parece-nos necessário o estabelecimento de um percentual mínimo de docentes ou técnicos-administrativos em condições de elegibilidade no campus. A realização de eleições tendo um universo muito restrito de servidores elegíveis, sem considerar que provavelmente nem todos se candidatam, pode conduzir a uma distorção considerável na representatividade dos anseios da comunidade. O mesmo raciocínio é válido para a eleição de Reitor nos institutos que se originaram de instituições mais novas ou em estágio de implantação.

Art. 15. A criação de novas instituições federais de educação profissional e tecnológica, bem como a expansão das instituições já existentes, levará em conta o modelo de Instituto Federal, observando ainda os parâmetros e as normas definidas pelo Ministério da Educação.

Este artigo aponta de maneira inequívoca para o fato de que a partir da promulgação desta lei a expansão da educação profissional e tecnológica no âmbito das instituições federais dar-se-á exclusivamente pelo modelo dos institutos federais. Isto implica a não criação de novas universidades tecnológicas, bem como o não aumento no número de unidades da UTFPR e dos Cefet RJ e MG. Implica também que as atuais escolas técnicas vinculadas a universidades federais naquilo que diz respeito a sua ampliação não poderão ser atendidas dentro dos recursos destinados a expansão da rede.

Art. 16. Ficam redistribuídos para os Institutos Federais criados nos termos desta Lei todos os cargos e funções, ocupados e vagos, pertencentes aos quadros de pessoal das respectivas instituições que os integram.

§ 1º Todos os servidores e funcionários serão mantidos em sua lotação atual, exceto aqueles que forem designados pela administração superior de cada Instituto Federal para integrar o quadro de pessoal da Reitoria.

§ 2º A mudança de lotação de servidores entre diferentes campi de um mesmo Instituto Federal deverá observar o instituto da remoção, nos termos do art. 36 da Lei no 8.112, de 11 de dezembro de 1990.

Considerando que os institutos federais foram criados mediante a transformação e/ou integração de Cefet, escolas agrotécnicas federais, escola técnica federal e escolas técnicas vinculadas às universidades federais, os cargos e funções ocupados e vagos, anteriormente pertencentes aos quadros de pessoal das instituições que hoje integram um instituto federal, deverão tê-los redistribuídos para a sua reitoria.

Tal obrigatoriedade se dá na medida em que as antigas autarquias agora fazem parte do instituto federal, perdendo a personalidade jurídica anteriormente estabelecida e assumindo uma nova, ou seja, a de campus do instituto federal.

Ademais, no que se refere à lotação dos servidores, a lei garantiu ao servidor público a permanência no local onde

exercia a sua atividade laboral, evitando por sua vez remoções que poderiam trazer prejuízo à memória institucional bem como possíveis danos ao direito do servidor.

Além disso, tendo em vista que os campi que integram determinado instituto federal fazem parte de sua estrutura organizacional, não se aplica o instituto jurídico da redistribuição, pois esta pressupõe duas instituições com personalidades jurídicas distintas.

No caso dos campi que pertencem a um único instituto federal, aplicar-se-á o disposto no art. 36 da Lei 8.112/90, que assim determina, litteris:

“Art. 36. Remoção é o deslocamento do servidor, a pedido ou de ofício, no âmbito do mesmo quadro, com ou sem mudança de sede.

Parágrafo único. Dar-se-á a remoção, a pedido, para outra localidade, independentemente de vaga, para acompanhar cônjuge ou companheiro, ou por motivo de saúde do servidor, cônjuge, companheiro ou dependente, condicionada à comprovação por junta médica.”

Art. 17. O patrimônio de cada um dos novos Institutos Federais será constituído:

I - pelos bens e direitos que compõem o patrimônio de cada uma das instituições que o integram, os quais ficam automaticamente transferidos, sem reservas ou condições, ao novo ente;

II - pelos bens e direitos que vier a adquirir;

III - pelas doações ou legados que receber; e

IV - por incorporações que resultem de serviços por ele realizado.

Parágrafo único. Os bens e direitos do Instituto

Federal serão utilizados ou aplicados, exclusivamente, para a consecução de seus objetivos, não podendo ser alienados a não ser nos casos e condições permitidos em lei.

O artigo 17, na mesma lógica do artigo 16, se refere à sucessão jurídica estabelecida entre as autarquias que foram transformadas ou integradas pela lei em um determinado instituto federal. Tutela, por sua vez, a constituição do patrimônio de cada instituto federal, composto, basicamente, de bens e direitos que integravam o patrimônio das instituições que hoje compõem a sua estrutura. Neste sentido, as autarquias que passaram a integrar um instituto federal terão os seus bens e direitos automaticamente transferidos a essa nova institucionalidade, sem reservas ou condições, nos termos da lei.

Art. 18. Os Centros Federais de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca CEFET-RJ e de Minas Gerais - CEFET-MG, não inseridos no reordenamento de que trata o art. 5º desta Lei, permanecem como entidades autárquicas vinculadas ao Ministério da Educação, configurando-se como instituições de ensino superior pluricurriculares, especializadas na oferta de educação tecnológica nos diferentes níveis e modalidades de ensino, caracterizando-se pela atuação prioritária na área tecnológica, na forma da legislação.

Durante o período de discussão sobre a implantação dos institutos federais, os CEFET do Rio de Janeiro, Celso Suckow da Fonseca, e de Minas Gerais encontravam-se em processo eleitoral. Segundo o relato dos dirigentes vencedores, as comunidades desses Centros optaram por não aderir à proposta de transformação em instituto devido ao anseio de se tornarem universidades tecnológicas, objetivo que foi plenamente defendido pelos então candidatos em seus programas.

Há de se ressaltar que, até então, o único modelo institucional existente que aliava a formação profissional fundada na dimensão tecnológica à educação superior de graduação e

pós-graduação e à pesquisa era o da universidade tecnológica. Porém, a experiência brasileira nesse desenho institucional apontou para um gradativo abandono da educação profissional e tecnológica, principalmente a de nível médio, e a migração para a oferta de educação superior mais próxima da concepção acadêmica tradicional. Por outro lado, a proposta dos institutos federais começava a ser desenhada a partir das boas experiências existentes nas instituições federais, sobretudo aquelas que apresentavam impactos positivos significativos no desenvolvimento socioeconômico e cultural local e na inclusão social.

Percebe-se que nos Cefet em pauta não houve espaço suficiente para a apresentação da proposta dos institutos federais, ficando a comunidade interna e externa com apenas uma visão. Devido a suas opções, seguidas as atuais diretrizes, nessas instituições o processo de expansão se encerra. Isto porque esta lei estabelece em seu artigo 15 que a ampliação da rede federal dar-se-á pelo modelo dos institutos. Outro fator a ser considerado é a decisão do MEC de não constituir novas universidades tecnológicas em virtude desse projeto não ter alcançado os resultados desejados do ponto de vista das finalidades e características da educação profissional e tecnológica, embora, enquanto atribuições de uma instituição universitária especializada, a UTFPR desenvolva um importante trabalho marcado pela seriedade e excelência.

Registra-se que, apesar do amplo esforço de difusão da proposta e de articulação junto às instituições federais de educação profissional e tecnológica, não houve por parte do MEC imposição do novo modelo. Ao contrário, foi dado a oportunidade a todas as autarquias e escolas técnicas vinculadas a universidades federais de, por meio de resposta a uma chamada pública, participarem dessa transformação, independentemente da condição de desenvolvimento institucional em que se encontravam.

Pelo exposto, percebe-se, nesses Cefet, a necessidade do aprofundamento do debate do como se dará seu desenvolvimento institucional considerando a nova conjuntura da educação profissional e tecnológica no país sob a vigência da Lei nº 11.892/2008.

Art. 19. Os arts. 1º, 2º, 4º e 5º da Lei no 11.740, de 16 de julho de 2008, passam a vigorar com as seguintes alterações:

"Art. 1º Ficam criados, no âmbito do Ministério da Educação, para redistribuição a instituições federais de educação profissional e tecnológica: " (NR)

"Art. 2º Ficam criados, no âmbito do Ministério da Educação, para alocação a instituições federais de educação profissional e tecnológica, os seguintes cargos em comissão e as seguintes funções gratificadas:

I - 38 (trinta e oito) cargos de direção - CD-1;

IV - 508 (quinhentos e oito) cargos de direção - CD-4;

VI - 2.139 (duas mil, cento e trinta e nove) Funções Gratificadas - FG-2..... " (NR)

"Art. 4º Ficam criados, no âmbito do Ministério da Educação, para redistribuição a instituições federais de ensino superior, nos termos de ato do Ministro de Estado da Educação, os seguintes cargos:..... " (NR)

"Art. 5º Ficam criados, no âmbito do Ministério da Educação, para alocação a instituições federais de ensino superior, nos termos de ato do Ministro de Estado da Educação, os seguintes Cargos de Direção - CD e Funções Gratificadas - FG:..... " (NR)

O presente artigo se prestou a alterar os dispositivos contidos nos artigos 1º, 2º, 4º e 5º da Lei 11.740/08, que teve como escopo a criação de cargos efetivos, cargos em comissão e funções gratificadas no âmbito do MEC destinados a instituições federais de educação profissional e tecnológica de ensino superior, que possuía a seguinte redação, litteris:

"Art. 1º Ficam criados, no âmbito do Ministério da Educação, para redistribuição a instituições federais de educação profissional e tecnológica, a partir de 1º de janeiro de cada

exercício:"

"Art. 2º Ficam criados, no âmbito do Ministério da Educação, para alocação a instituições federais de educação profissional e tecnológica, os seguintes cargos em comissão e as seguintes funções gratificadas, a partir de 1º de janeiro de cada exercício:

I - 37 (trinta e sete) cargos de direção - CD-1;

IV - 510 (quinhentos e dez) cargos de direção - CD-4;

VI - 2.140 (duas mil, cento e quarenta) funções gratificadas - FG-2."

"Art. 4º Ficam criados, no âmbito do Ministério da Educação, para redistribuição a instituições federais de ensino superior, nos termos de ato do Ministro de Estado da Educação, a partir de 1º de janeiro de cada exercício, os seguintes cargos:"

"Art. 5º Ficam criados, no âmbito do Ministério da Educação, para alocação a instituições federais de ensino superior, nos termos de ato do Ministro de Estado da Educação, os seguintes Cargos de Direção - CD e Funções Gratificadas - FG a partir de 1º de janeiro de cada exercício:"

Consoante se infere da análise das alterações determinadas, vislumbra-se que dizem respeito à vinculação da criação dos cargos e funções a contar do início de cada exercício, bem como seus quantitativos, modificados em virtude da necessária adequação das instituições à reestruturação da rede federal de educação profissional e tecnológica.

Art. 20. Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Este ato normativo só passou a ter eficácia após sua publicação no Diário Oficial da União de 30 de dezembro de 2008. Parte-se do pressuposto de que só é válida a norma cujo teor é público e, portanto, disponível para todos os cidadãos e cidadãs, não consistindo o seu desconhecimento justificativa para o descumprimento de qualquer uma de suas disposições.

Brasília, 29 de dezembro de 2008; 187º da Independência e 120º da República.

LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA
Fernando Haddad
Paulo Bernardo Silva

ANEXO I

Localidades onde serão constituídas as Reitorias dos novos Institutos Federais**Instituição: Sede da Reitoria****Instituto Federal do Acre: Rio Branco****Instituto Federal de Alagoas: Maceió****Instituto Federal do Amapá: Macapá****Instituto Federal do Amazonas: Manaus****Instituto Federal da Bahia: Salvador****Instituto Federal Baiano: Salvador****Instituto Federal de Brasília: Brasília****Instituto Federal do Ceará: Fortaleza****Instituto Federal do Espírito Santo: Vitória****Instituto Federal de Goiás: Goiânia****Instituto Federal Goiano: Goiânia****Instituto Federal do Maranhão: São Luís****Instituto Federal de Minas Gerais: Belo Horizonte****Instituto Federal do Norte de Minas Gerais: Montes Claros****Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais: Juiz de Fora****Instituto Federal do Sul de Minas Gerais: Pouso Alegre****Instituto Federal do Triângulo Mineiro: Uberaba****Instituto Federal de Mato Grosso: Cuiabá****Instituto Federal de Mato Grosso do Sul: Campo Grande****Instituto Federal do Pará: Belém****Instituto Federal da Paraíba: João Pessoa****Instituto Federal de Pernambuco: Recife****Instituto Federal do Sertão Pernambucano: Petrolina****Instituto Federal do Piauí: Teresina****Instituto Federal do Paraná: Curitiba****Instituto Federal do Rio de Janeiro: Rio de Janeiro****Instituto Federal Fluminense: Campos dos Goytacazes****Instituto Federal do Rio Grande do Norte: Natal****Instituto Federal do Rio Grande do Sul: Bento Gonçalves****Instituto Federal Farroupilha: Santa Maria****Instituto Federal Sul-rio-grandense: Pelotas****Instituto Federal de Rondônia: Porto Velho****Instituto Federal de Roraima: Boa Vista****Instituto Federal de Santa Catarina: Florianópolis****Instituto Federal Catarinense: Blumenau****Instituto Federal de São Paulo: São Paulo****Instituto Federal de Sergipe: Aracaju****Instituto Federal do Tocantins: Palmas**

ANEXO II**Escolas Técnicas Vinculadas que passam a integrar os
Institutos Federais**

1. O Colégio Técnico Universitário (UFJF) se tornou campus do Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais;
2. O Colégio Agrícola Nilo Peçanha (UFF) se tornou campus do Instituto Federal do Rio de Janeiro;
3. O Colégio Técnico Agrícola Ildefonso Bastos Borges (UFF) se tornou campus do Instituto Federal Fluminense;
4. A Escola Técnica (UFPR) se tornou campus do Instituto Federal do Paraná;
5. A Escola Técnica (UFRGS) se tornou campus do Instituto Federal do Rio Grande do Sul;
6. O Colégio Técnico Industrial Prof. Mário Alquati (FURG) se tornou campus do Instituto Federal do Rio Grande do Sul;
7. O Colégio Agrícola de Camboriú (UFSC) se tornou campus Instituto Federal Catarinense;
8. O Colégio Agrícola Senador Carlos Gomes (UFSC) se tornou campus do Instituto Federal Catarinense.

ANEXO III

**Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais
Escola Técnica Vinculada – Universidade Federal**

Escola Agrotécnica da Universidade Federal de Roraima (UFRR)
Colégio Universitário da Universidade Federal do Maranhão (UFMA)
Escola Técnica de Artes da Universidade Federal de Alagoas (UFAL)
Colégio Técnico da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)
Centro de Formação Especial em Saúde da Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM)
Escola Técnica de Saúde da Universidade Federal de Uberlândia (UFU)
Centro de Ensino e Desenvolvimento Agrário da Universidade Federal de Viçosa (UFV)
Escola de Música da Universidade Federal do Pará (UFP)
Escola de Teatro e Dança da Universidade Federal do Pará (UFP)
Colégio Agrícola Vidal de Negreiros da Universidade Federal da Paraíba (UFPB)
Escola Técnica de Saúde da Universidade Federal da Paraíba (UFPB)
Escola Técnica de Saúde de Cajazeiras da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG)
Colégio Agrícola Dom Agostinho Ikas da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRP)
Colégio Agrícola de Floriano da Universidade Federal do Piauí (UFPI)
Colégio Agrícola de Teresina da Universidade Federal do Piauí (UFPI)
Colégio Agrícola de Bom Jesus da Universidade Federal do Piauí (UFPI)
Colégio Técnico da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ)
Escola Agrícola de Jundiá da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)
Escola de Enfermagem de Natal da Universidade Federal do

Rio Grande do Norte (UFRN)

Escola de Música da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)

Conjunto Agrotécnico Visconde da Graça da Universidade Federal de Pelotas (UFPEL)

Colégio Agrícola de Frederico Westphalen da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)

Colégio Politécnico da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)

Colégio Técnico Industrial da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)

ANEXO E – Contribuições para o processo de construção dos cursos de licenciatura dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia

CONTRIBUIÇÕES PARA O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DOS CURSOS DE LICENCIATURA DOS INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA

1. Introdução

A implantação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia - IF's, desde seus primeiros registros e debates, sempre esteve relacionada ao conjunto de políticas para a educação profissional e tecnológica – EPT - em curso. A concepção dessa modalidade de educação orienta os processos de formação com base nas premissas da integração entre ciência, tecnologia, trabalho e cultura, conhecimentos específicos e desenvolvimento da capacidade de investigação científica como dimensões essenciais à manutenção da autonomia e dos saberes necessários à atuação profissional, que se traduzem nas ações de ensino, pesquisa e extensão. Por outro lado, tendo em vista que é essencial à Educação Profissional e Tecnológica contribuir para o progresso socioeconômico, as atuais políticas dialogam efetivamente com as políticas sociais e econômicas, dentre outras, com destaque para aquelas com enfoques locais e regionais.

Os Institutos Federais validam a verticalização do ensino na medida em que balizam suas políticas de atuação pela oferta de diferentes níveis da educação profissional e tecnológica, tomando para si a responsabilidade de possibilidades diversas de escolarização como forma de efetivar o seu compromisso com todos. Os Institutos Federais passarão, assim, a se ocupar, de forma substantiva, de um trabalho mais contributivo, intrinsecamente voltado para o desenvolvimento local e regional, entendendo desenvolvimento local e regional como a melhoria do padrão de vida da população de regiões geograficamente delimitadas (MEC, 2008).

Considera-se que os Institutos Federais, na construção de sua proposta pedagógica, façam-no com a propriedade que a sociedade está a exigir e se transformem em instrumentos sintonizados com as demandas sociais, econômicas e culturais, permeando-se das questões de diversidade cultural e de preservação ambiental, o que estará a traduzir um compromisso pautado na ética da responsabilidade e do cuidado. Conseqüentemente, a expansão

da educação profissional e tecnológica integra-se à agenda pública que prevê a presença do Estado na consolidação de políticas educacionais no campo da escolarização e da profissionalização. Assume, portanto, o ideário da educação como direito e da afirmação de um projeto societário que corrobore uma inclusão social emancipatória.

Os compromissos institucionais que os Institutos Federais assumem com a sociedade brasileira, aliados ao seu amplo grau de abrangência e ao trânsito pelos diversos níveis da Educação Profissional e Tecnológica dotam essas Instituições de condições para estabelecer uma singularidade em sua arquitetura curricular: a 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.

Na história da educação brasileira, a formação dos profissionais da educação esteve quase sempre no plano dos projetos inacabados ou de segunda ordem, seja por falta de concepções teóricas consistentes, seja pela ausência de políticas públicas contínuas e abrangentes. A fragilidade nas ações de valorização da carreira concorre para agravar esse quadro, haja vista a grande defasagem de profissionais habilitados em determinadas áreas.

No tocante à formação de professores para a educação básica (com destaque para a área de ciências da natureza e mesmo para a matemática), essa opção é crucial, tendo em vista a carência de professores. O relatório recente do Conselho Nacional de Educação – CNE, que estimou essa demanda em 272.327 professores (MEC, 2007) apenas no campo das ciências da natureza, reforça essa tese. Ressalta-se ainda que esse total se apresenta em perspectiva crescente face à expansão expressiva da educação básica, profissional e tecnológica. A natureza dos IF's remete à oferta de licenciaturas voltadas para a área das ciências da natureza, sem que isso signifique um engessamento. O fundamental é assegurar que as instituições atendam às demandas sociais locais, com ênfase na garantia da qualidade do ensino que seja necessário à região. Portanto, os Institutos Federais

assumem o compromisso, quando na plenitude de seu funcionamento, de garantir 20% de suas matrículas em cursos de licenciaturas, que em grande parte poderão se destinar a própria educação profissional e tecnológica.

O presente documento tem como objetivo apresentar algumas contribuições para a construção dos cursos de Licenciatura dos Institutos Federais, de forma a contemplar simultaneamente as demandas sociais, econômicas e culturais diversificadas e a formar um professor destinado a atuar na Educação Básica e/ou Profissional, garantindo 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.

Assim, é importante promover o diálogo entre o documento em construção, que trata da formação de professores para a educação básica no âmbito da Rede, e o documento que está orientando a discussão sobre a formação de professores para o conteúdo específico da educação profissional e tecnológica.

2. Princípios Norteadores

Pensar a proposta curricular para os Cursos de Licenciatura dos Institutos Federais com a singularidade que os envolve não seria possível sem destacar alguns princípios norteadores que devem concorrer para sua operacionalização. Nesse sentido, sugere-se que haja a preocupação de pensar uma arquitetura que, embora diversa, agregue nexos de convergência, considerando, como ponto de partida para sua tessitura, a quebra dos limites dos campos de saber, na perspectiva da transversalidade possível.

As licenciaturas voltadas para a formação de professores para a educação básica oferecidas no âmbito da Rede Federal de EPT devem contemplar, como uma de suas dimensões centrais, conhecimentos da esfera trabalho e educação de uma forma geral e, especificamente, da educação profissional, considerando que (MACHADO, 2008):

- A ação da Rede deve contribuir para a ampliação da oferta do ensino médio integrado, a educação profissional nos sistemas e redes públicas de

ensino, tanto para os adolescentes como para os sujeitos da EJA (Brasil Profissionalizado);

- A maioria dos sistemas e redes públicas de ensino não tem quadro de professores adequadamente formados para atuar no ensino médio integrado (nem nas disciplinas voltadas para a formação profissional específica nem nas disciplinas da educação básica);
- A incorporação dessas licenciaturas ao campo histórico de atuação da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, contribui para uma maior institucionalização delas em cada IF e na Rede em geral;
- É necessário buscar uma organicidade na atuação da Rede no que se refere a sua atuação no domínio da formação de professores, de maneira que é estratégico buscar conexões entre a formação de professores para a educação básica e a formação de professores para a educação profissional;

A organização curricular dos Institutos Federais traz para os profissionais da educação que neles atuam um espaço ímpar de construção de saberes, por terem a possibilidade de, no mesmo espaço institucional, construir vínculos em diferentes níveis e modalidades de ensino; em diferentes níveis da formação profissional, assim como buscar metodologias que melhor se apliquem a cada ação, estabelecendo a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

Esse lidar com o conhecimento de forma integrada e verticalizada vem construindo uma outra postura de modo a buscar a superação do modelo hegemônico disciplinar nos cursos de formação de professores. Os caminhos trilhados nessa busca refletem-se nas presentes contribuições, cujo desenho curricular proposto tem como princípio básico cursos de licenciatura que possuam componentes práticos integrados aos conteúdos teóricos (destacando-se o emprego de ambientes de aprendizagem e de projetos integradores interdisciplinares), desenhados com uma base curricular comum às áreas de conhecimento e com forte embasamento na práxis associada à Educação Profissional. Possibilita, assim, a formação de pessoal docente apto a atuar na Educação Básica (últimos anos do ensino fundamental) e também nos cursos de Ensino Médio regular e/ou integrado aos cursos técnicos. Inicialmente, pode-se pensar em organizar as áreas de conhecimento nos

campos de saberes afins sugeridos pelos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCN, 2000).

O desenho curricular proposto apresenta-se organizado em bases conceituais e núcleos, destinados a trabalhar conhecimentos relacionados às formações geral e específica de forma integrada (Fig.1).

A base curricular comum - **Núcleo Comum** - é composta pelo **Núcleo Básico** (de saberes comuns à área de conhecimento e “instrumentais” inerentes à formação de profissionais da educação) e pelo **Núcleo Pedagógico**, desenvolvidos numa perspectiva integradora, trabalhados, preferencialmente, ao longo de toda a formação. Os conhecimentos relacionados à formação específica docente, seja na perspectiva do aprofundamento dos conhecimentos científico-tecnológicos relativos à habilitação escolhida, seja na perspectiva da transposição didática dos conteúdos, são ministrados no **Núcleo Específico**. Propõe-se ainda a organização de disciplinas complementares para a habilitação num **Núcleo Complementar**. Os três núcleos que compõem o Comum são permeados por atividades de **Prática Profissional** e pela **Monografia** de conclusão de curso, que 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. É desejável que a interação entre os três núcleos configure-se por meio de conteúdos comuns que, além de serem construídos via projetos integradores, também poderiam vir a ser trabalhados em eixos temáticos multi ou interdisciplinarmente.

Imbricado em tal estruturação está o pensar em um profissional da educação capaz de desenvolver um trabalho reflexivo e criativo, que seja fundamentado fortemente nas bases conceituais e epistemológicas comuns e específicas ao campo pedagógico e às áreas de conhecimento e de atuação docente e, ainda, apto a promover transposições didáticas contextualizadas que permitam a construção da autonomia dos educandos. Tal atuação estaria baseada nos seguintes pressupostos político-pedagógicos:

- comprometimento com a escola pública, conseqüentemente pautada no princípio da inclusão;

- reconhecimento de que a realidade social deve ser tomada como ponto de partida e o fator de cidadania como pano de fundo das ações educativas;
- compreensão de que a figura central de todo e qualquer processo educativo é o ser humano com suas coerências e incoerências;
- necessidade, na formação do profissional, da assunção da prática educativa no interior e no exterior do ambiente escolar de forma crítica, criativa e construtiva;
- desenvolvimento do trabalho educativo através de saberes não-fragmentados a partir da compreensão de que os saberes disciplinares, sendo recortes de uma mesma área, guardam correlações entre si, assim como as áreas devem articular-se umas com as outras;
- entendimento de que o magistério, considerado como base imprescindível à formação docente, deve incluir a necessidade do professor vir a ser pesquisador de sua própria prática pedagógica;
- compreensão do processo de produção de conhecimento e da provisoriedade das verdades científicas;
- elaboração de um currículo flexível possibilitando o diálogo com diferentes campos de conhecimentos e, conseqüentemente, permeável às atualizações, às discussões contemporâneas e que contemple as diferenças.
- superação entre o saber e o fazer pedagógico, daí o processo pedagógico ser encarado como uma totalidade na qual ocorre a articulação de diferentes áreas do saber, exigindo uma sólida base humanística, científica e tecnológica articulada com a ação pedagógica na formação docente, por meio de um processo dinâmico de apropriação e produção do conhecimento;
- busca da coerência entre o que se faz na formação com o que se espera do cursista como profissional, a partir do entendimento de que o futuro professor aprende a profissão no lugar em que vai atuar;
- desenvolvimento da postura de compartilhar saberes através da formação de uma rede de significados que se faz pelo trabalho

articulado em suas diferentes dimensões: conceitual, procedimental e atitudinal;

- caráter permanente e sistemático do processo de avaliação.

Reforça-se, também, a concepção de professor como profissional do ensino que tem como principal tarefa cuidar da aprendizagem dos estudantes, respeitando as diversidades pessoal, social e cultural, e que enfrentando ainda o desafio de construir uma formação profissional de alto nível, voltada para o atendimento das demandas de um exercício profissional específico, que não seja uma formação genérica, nem tão somente acadêmica. Atuar com profissionalismo exige do professor, não só o domínio dos conhecimentos específicos em torno dos quais deverá agir, mas também compreensão das questões envolvidas em seu trabalho, sua identificação e resolução, autonomia para tomar decisões e responsabilidade pelas suas ações. Requer ainda que o professor saiba avaliar criticamente a própria práxis e o contexto em que atua.

3. Objetivo dos Cursos e Perfil do Licenciado

3.1. Objetivo

Os Cursos de Licenciatura dos IF's têm como objetivo central a formação de professores para atuarem na Educação Básica, exercendo a docência do sexto ao nono ano do Ensino Fundamental, no Ensino Médio ou no Médio Integrado.

3.2. Perfil Profissional do Egresso

A reversão do quadro da educação brasileira, com a ruptura do círculo vicioso "inadequação da formação do professor-inadequação da formação do aluno..."¹ requer cursos de formação que supram não só as deficiências resultantes do distanciamento entre o processo de formação docente e sua

¹ BRASIL. Ministério da Educação. Proposta de diretrizes para formação inicial de professores da educação básica em cursos de nível superior. Maio, 2000, p. 25.

atuação profissional, mas também a necessidade de preparar um professor afinado com práticas educativas centradas na construção de uma aprendizagem significativa pelo aluno, de forma articulada e não fragmentada, sem contudo banalizar a importância do domínio dos conteúdos que deverão ser desenvolvidos quando da transposição didática contextualizada e integrada ao ensino, à pesquisa e à extensão.

Nesse sentido, o professor que atua nas instituições escolares da Educação Básica deve estar credenciado ao exercício profissional a partir de uma sólida base comum científico-tecnológico-humanística, relacionada aos campos de saber de sua formação, seguida de aprofundamento de conhecimentos específicos nas habilitações oferecidas pelo curso. Além disso, as bases tecnológicas constituem um diferencial importante do perfil do docente a ser formado, pois se referem ao conjunto sistematizado de conceitos, princípios e processos relativos a um eixo tecnológico e a uma determinada área produtiva – de bens e serviços, resultante, em geral, da aplicação de conhecimentos científicos. O perfil profissional do docente da educação profissional e tecnológica engloba, além das especificidades das atividades pedagógicas relativas ao processo de ensino-aprendizagem nesse campo, as dimensões próprias do planejamento, organização, gestão e avaliação dessa modalidade educacional nas suas íntimas relações com as esferas da educação básica e superior (MACHADO, 2008).

O processo de formação do professor no decorrer dos cursos de licenciatura dos IF's, em seus diferentes momentos, deve propiciar aos alunos oportunidades de vivenciarem situações de aprendizagem de maneira a construir um perfil profissional adequado à formação de professores para a educação básica, e também compatível com a possibilidade de atuação na educação profissional, principalmente no caso do ensino médio integrado, no sentido de:

- compreender o processo de construção do conhecimento bem como do significado dos conteúdos das suas áreas de conhecimento e de habilitação específica para a sociedade, enquanto atividades humanas, históricas, associadas a aspectos de ordem social, econômica, política e cultural;

- estabelecer diálogo entre a área educacional, a área de conhecimento específico e as demais áreas, objetivando a articulação do processo de vivências de situações de aprendizagem na produção do conhecimento e na prática educativa;
- 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;
- aplicar novas tecnologias em atendimento à dinâmica do mundo contemporâneo, tendo sempre presente a reflexão acerca dos riscos e benefícios das práticas científico-tecnológicas;
- ter autonomia para atualização, (re)construção, divulgação e aprofundamento contínuos de seus conhecimentos científico, tecnológico e humanístico;
- fazer a leitura do mundo, questionar a realidade na qual vive, sistematizar problemas, construir conhecimentos necessários às problematizações e buscar criativamente soluções;
- comprometer-se com a ética profissional voltada à organização democrática da vida em sociedade;
- valorizar a construção coletiva do conhecimento, organizando, coordenando e participando de equipes multiprofissionais, multidisciplinares e interdisciplinares;
- compreender-se como profissional da educação consciente de seu papel na formação do cidadão e da necessidade de se tornar agente interferidor na realidade em que atua;
- dialogar com a comunidade visando à inserção de sua prática educativa desenvolvida no contexto social regional, em ações voltadas à promoção da sustentabilidade;
- desenvolver trabalho educativo centrado em situações-problema significativas, adequadas ao nível e às possibilidades dos alunos, analisando-as a partir de abordagens teóricas que buscam a interação dos diversos campos do saber, na perspectiva de superá-las;

- desenvolver procedimentos metodológicos adequados à utilização de tecnologias aplicadas ao processo de construção de conhecimento e de ambientes de aprendizagem;
- compreender o processo de aprendizagem, considerando as relações intra e interinstitucionais;
- estruturar os saberes da sua área de conhecimento, buscando a interação intertemática e transdisciplinar a partir de metodologias, estratégias e materiais de apoio inovadores;
- elaborar, analisar e utilizar diferentes procedimentos de avaliação do processo de aprendizagem, tendo em vista a superação da ênfase na abordagem meramente informativa/conteudista;
- reconhecer a importância da adoção de procedimentos contínuos e sistemáticos de avaliação na perspectiva de acompanhar a aprendizagem do aluno;
- integrar os conhecimentos científicos, tecnológicos, sociais e humanísticos, que compõem o núcleo comum de conhecimentos gerais e universais do ensino médio de uma forma geral, e aqueles relacionados às atividades técnicas de trabalho e de produção relativas ao ensino médio integrado;
- estar alicerçado em bases científicas, nos conceitos e princípios das ciências da natureza, da matemática e das ciências humanas, presentes nas tecnologias e que fundamentam suas opções estéticas e éticas e seu campo de atuação;
- apoiar-se em bases instrumentais relativas a linguagens e códigos, que permitem ler e interpretar a realidade e comunicar-se com ela, e em habilidades mentais, psicomotoras e de relacionamento humano;
- ser capaz de compreender, de forma reflexiva e crítica, o mundo do trabalho, seus objetos e sistemas tecnológicos, e as motivações e interferências das organizações sociais pelas quais e para as quais estes objetos e sistemas foram criados e existem;
- Analisar a evolução do mundo natural e social do ponto de vista das relações humanas com o progresso tecnológico, assim como os

produtos e processos tecnológicos são concebidos, fabricados e como podem ser utilizados;

- saber desenvolver comportamentos proativos e socialmente responsáveis com relação à produção, distribuição e consumo da tecnologia;
- dialogar sobre métodos de trabalho dos ambientes tecnológicos e das organizações de trabalho;

4. Desenho Curricular

4.1. Aspectos Gerais

A busca de um projeto para a educação básica que articule as suas diferentes etapas implica formação de seus professores de acordo com o perfil de egresso que se pretende construir, e ter como base uma proposta integrada. Nesse contexto, a proposta de Cursos de Licenciatura do IF's busca, baseada na transversalidade dos saberes, estabelecer uma estruturação curricular em Núcleos de Formação a partir dos conhecimentos comuns e específicos das áreas de conhecimento e das habilitações, do conhecimento pedagógico e de conhecimentos complementares. A idéia do Núcleo trabalha na perspectiva de que qualquer professor precisa perceber, para além do seu campo específico de atuação, a questão da Ciência de uma forma mais ampla.

Os Núcleos são articulados através de procedimentos didático-metodológicos que oportunizam ao cursista vivenciar situações de aprendizagem cujas transposições didáticas podem ser efetivadas, quando de sua atuação profissional na Educação Básica (ensino médio e quatro últimos anos do ensino fundamental), de maneira que oportunizem aos seus alunos a compreensão de que os modelos de Ciências são construções da mente humana que procuram manter a realidade observada como critério de legitimação e que a produção científico-tecnológica está a serviço da estrutura social que lhe dá suporte, estrutura essa que necessita revisar suas concepções analíticas, considerar o importante papel das interações existentes em sistemas complexos e propor modelos alternativos que, melhor representando o todo, possam senão resolver, pelo menos minimizar os dilemas da atualidade resultantes da visão de mundo cartesiana-newtoniana.

Dentro dessa perspectiva, prevê também o desenvolvimento de **projetos integradores** que, além de dinamizarem a relação ensino-aprendizagem, promovem a autonomia e a contextualização dos diversos saberes ao possibilitar a interação dos conhecimentos imprescindíveis à formação docente (conhecimentos específicos da área de formação e conhecimentos pedagógicos). Corroborando com a valorização de outros espaços de construção de conhecimento necessários à formação docente, a proposta dos IF's sugere a realização de atividades em **ambientes de aprendizagem** que favoreçam o estabelecimento de conexões e potencializem a qualidade da intervenção educativa por meio do desenvolvimento da sensibilidade, da imaginação e da possibilidade de produzir significados e interpretações do que se vive, dentro de um contexto cultural diversificado e inserido na realidade social do educando. Assim, sob essa ótica, alguns temas podem ser trabalhados transversalmente em todos os conteúdos previstos (os específicos do campo tecnológico, os de educação geral e os de fundamentação pedagógica). Esses temas deveriam trazer reflexões acerca das relações educação, trabalho e sociedade.

4.2. Organização Didático-Pedagógica

Em sua organização didático-pedagógica os cursos de licenciatura dos IF's buscam formar o futuro professor por meio do aprendizado na perspectiva da interface e da transversalidade possíveis de diversos campos de saberes e das tecnologias a eles correspondentes. Para tanto, sugere-se um desenho curricular (Figura 1) que compreenda:

- três Núcleos: o **Núcleo Comum** (composto pelo Núcleo Básico e pelo Núcleo Pedagógico), o **Núcleo Específico** e o **Núcleo Complementar**.
- **Prática Profissional** representada pela Prática Pedagógica e pelo Estágio Curricular Supervisionado e atividades acadêmico-científico-culturais. Essas atividades seriam desenvolvidas não só na Prática Profissional, mas também no Núcleo Complementar, perpassando todo o curso;

- **Monografia** de conclusão.

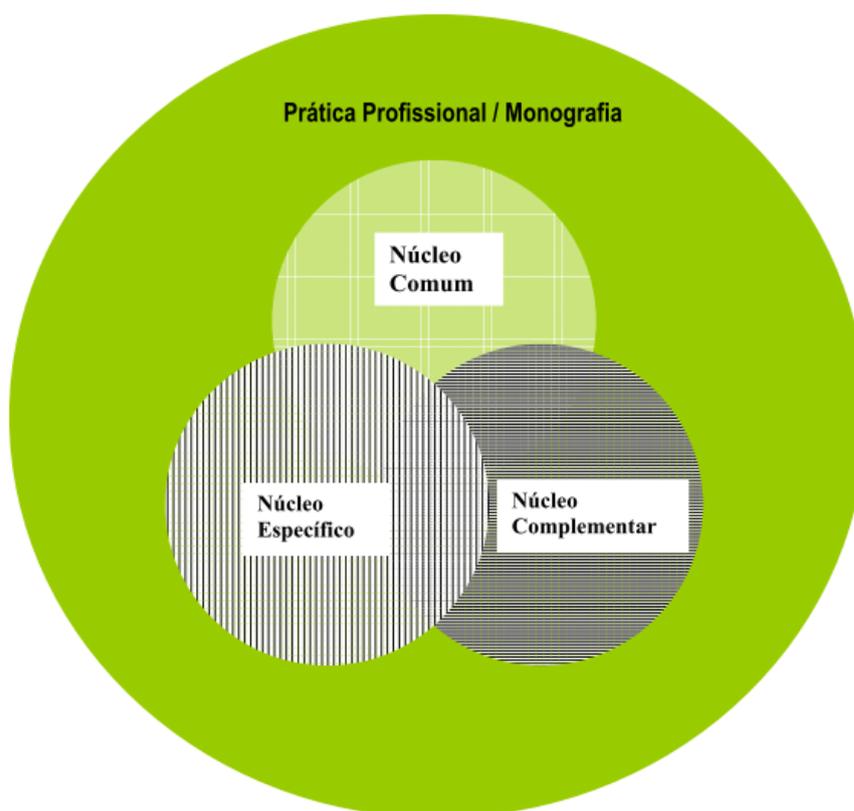


Figura 1. Desenho curricular proposto para as licenciaturas dos IF's.

Sem perder o diálogo imprescindível à garantia da unidade dos saberes que compõem a formação docente, o desenho curricular sugerido apresenta a flexibilidade necessária de modo a oferecer aos egressos mais de uma habilitação quando a estruturação curricular assim o permitir.

O **Núcleo Comum** é composto pelo Núcleo Básico e pelo Núcleo Pedagógico, desenvolvidos numa perspectiva integradora. O Núcleo Básico busca trabalhar conhecimentos fundamentais à formação docente na sua área de atuação, além daqueles que possibilitem o domínio de ferramentas básicas para a instrumentalização necessária à compreensão dessa área, dentro do possível, numa abordagem de transversalidade. O Núcleo Pedagógico busca desenvolver competências educativas necessárias à formação do profissional

da educação, objetivando fundamentar a sua prática pedagógica com um referencial teórico-prático voltado para o contexto social, contexto escolar e contexto da aula.

No **Núcleo Específico** desenvolvem-se os conhecimentos específicos da habilitação selecionada pelo cursista, bem como na perspectiva da transposição didática dos conteúdos. Assim, busca-se ampliar competências inerentes à formação do docente na perspectiva (a) de aprofundar os conhecimentos da área de atuação e suas respectivas metodologias de aprendizagem, conforme a opção de licenciatura do cursista e (b) de melhor fundamentar sua formação profissional desenvolvida no Núcleo Comum.

No **Núcleo Complementar** propõe-se desenvolver atividades que possibilitem o exercício da habilitação, numa perspectiva interdisciplinar e integradora, por meio do enriquecimento da formação do cursista com conhecimentos de áreas correlatas, bem como com atividades acadêmico-científico-culturais que possam contribuir para que o docente venha a tornar-se um pesquisador de sua própria prática. No Núcleo Complementar também estariam inseridos os conteúdos relativos aos campos de conhecimento em construção, pertinentes à área do curso, possibilitando atualizações permanentes na sua formação.

A **Prática Profissional**, sendo referência do espaço, tempo e saber relativos ao *locus* de atuação do profissional do magistério, é constituída de três elementos curriculares, quais sejam: (a) Prática Pedagógica (b) Estágio Curricular Supervisionado (c) atividades acadêmico-científico-culturais (que perpassariam não só a Prática Profissional, mas também o Núcleo Complementar. (CNE Resolução 2, 2002)). Sugere-se que esse componente curricular perpassasse toda a formação do futuro docente, propiciando a articulação entre os saberes pedagógico, da área de conhecimento (PCN, 2000) e da habilitação específica. O componente "Prática Pedagógica" poderá ser estruturado abordando-se três dimensões fundamentais: (i) o contexto social (no qual, além de outras questões sugere-se abordar a discussão da relação Educação-Trabalho); (ii) o contexto da escola (o qual possibilita compreender a relação escola-sociedade, assim como os arranjos institucionais

e organizacionais internos); e (iii) o contexto da aula (que trabalha os ambientes de aprendizagem e culmina no estágio curricular supervisionado, propriamente dito).

Não só a Prática Profissional, como também os Núcleos Comum, Complementar e Específico têm como parâmetro norteador das ações educativo-pedagógicas o objetivo primeiro dos Cursos de Licenciatura dos IF's, qual seja, a formação do professor inserido na discussão de educação emancipatória, do trabalho e da inclusão social.

4.3. Estrutura Curricular Sugerida: alguns cenários possíveis

Tendo em vista a proposta de um currículo que viabilize uma base comum de formação integrada à formação específica, apresentam-se a seguir alguns cenários que podem embasar o debate para a formulação de uma matriz curricular para os cursos de licenciatura nos IF's.

DESENHO CURRICULAR	CENÁRIO 1	CENÁRIO 2	CENÁRIO 3
C.H. Total (h)	2800	3200	3600
Prática Pedagógica	400*	400*	400*
Estágio	400*	400*	400*
Núcleo Comum	1050	1250	1450
Núcleo Específico	750	850	1050
Núcleo Complementar	200**	300	400

*Carga horária mínima, conforme estabelecido na Resolução 2 CNE/CP, 2002.

** Carga horária mínima, conforme estabelecido na Resolução 2 CNE/CP, 2002 para as atividades acadêmico-científico-culturais.

OBS: deve-se garantir no mínimo um quinto (1/5) da carga horária total para o desenvolvimento dos conteúdos relativos aos componentes didático-pedagógicos, conforme estabelecido na Resolução 1 CNE/CP, 2002.

5. Considerações Finais

O presente documento traduz não só reflexões, como também sintetiza formulações e experiências de cursos de licenciatura em desenvolvimento na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. Espera-se que essas contribuições venham a colaborar com o processo de implantação da formação de professores nos IF's, motivando-os a participar dessa construção coletiva que ora se inicia.

BIBLIOGRAFIA DE REFERÊNCIA

CNE/CP – Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP N 01/2002. D.O.U. de 09/04/2002. Brasília, DF.

CNE/CP – Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP N 02/2002. D.O.U. de 04/03/2002. Brasília, DF.

MEC – Ministério da Educação. **Escassez de Professores no Ensino Médio: Propostas estruturais e Emergenciais**. Brasília: CNE/CEB, 2007.

MEC – Ministério da Educação. **Concepção e Diretrizes** – Instituto Federal de educação, Ciência e Tecnologia. Brasília: PDE/SETEC, 2008.

MACHADO, Lucília. **Diferenciais inovadores na formação de professores para a educação profissional**. (documento técnico encaminhado à SETEC/MEC). Brasília: MEC/SETEC, 2008).

Centro Federal de Educação Tecnológica de Campos. **Proposta do curso de formação de professores para a área de Ciências da Natureza**. Campos dos Goytacazes: CEFET Campos, 2005.

Centro Federal de Educação Tecnológica do Rio Grande do Norte. **Plano de curso da Licenciatura Plena em Física**. Natal: CEFET RN, 2006.

PCN – Parâmetros Curriculares do Ensino Médio. Brasília: MEC, 2000.

ANEXO F – Um novo modelo de educação profissional e tecnológica: concepção e diretrizes



INSTITUTO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA

UM NOVO
MODELO EM
EDUCAÇÃO
PROFISSIONAL
E TECNOLÓGICA.

CONCEPÇÃO E DIRETRIZES

2010



APRESENTAÇÃO

O Ministério da Educação criou um novo modelo de instituição de educação profissional e tecnológica. Estruturado a partir do potencial instalado nos atuais Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefet), Escolas Técnicas Federais, Agrotécnicas e Vinculadas às Universidades Federais, os novos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia permitirão que o Brasil atinja condições estruturais necessárias ao desenvolvimento educacional e socioeconômico.

O foco dos Institutos Federais será a justiça social, a equidade, a competitividade econômica e a geração de novas tecnologias. Responderão, de forma ágil e eficaz, às demandas crescentes por formação profissional, por difusão de conhecimentos científicos e tecnológicos e de suporte aos arranjos produtivos locais.

Os novos Institutos Federais atuarão em todos os níveis e modalidades da educação profissional, com estreito compromisso com o desenvolvimento integral do cidadão trabalhador; e articularão, em experiência institucional inovadora, todos os princípios formuladores do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE).

Este novo arranjo educacional abrirá novas perspectivas para o ensino médio, por meio de uma combinação do ensino de ciências naturais, humanidades e educação profissional e tecnológica.

Os fundamentos dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia estão aqui, nesta pequena publicação, de forma a que a sociedade brasileira possa entender e participar da construção do sólido caminho que estamos traçando em busca de um Brasil mais justo.

Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica



1

Institutos
Federais de
Educação,
Ciência e
Tecnologia

INSTITUTOS FEDERAIS

2010

O Ministério da Educação, ao apresentar o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), leva a público o seu compromisso com a educação brasileira com mais uma ação: a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia dentro da rede federal de educação profissional e tecnológica, o que se traduz, neste momento histórico, como um dos pilares de sua ação.

O documento que a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (Setec) do Ministério da Educação ora apresenta tem como objetivo colocar em destaque aspectos conceituais dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, ou simplesmente Institutos Federais, bem como os princípios norteadores que subsidiarão a sua implantação e implementação por todo o país. Preservado o dinamismo que este instrumento encerra, o documento será contributivo ainda para a elaboração do Plano de Desenvolvimento Integrado de cada Instituto Federal e para outros documentos desta nova institucionalidade.

Não resta dúvida de que, a partir de agora, o que se cumpre matiza definitivamente a função social dos Institutos Federais. Assim, é na definição de sentidos que devem ficar estabelecidas a natureza e a singularidade dessas instituições.

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

Nesse sentido, a concepção de Educação Profissional e Tecnológica (EPT) orienta os processos de formação com base nas premissas da integração e da articulação entre ciência, tecnologia, cultura e conhecimentos específicos e do desenvolvimento da capacidade de investigação científica como dimensões essenciais à manutenção da autonomia e dos saberes necessários ao permanente exercício da laboralidade, que se traduzem nas ações de ensino, pesquisa e extensão. Por outro lado, tendo em vista que é essencial à educação profissional e tecnológica contribuir para o progresso socioeconômico,

6

as atuais políticas dialogam efetivamente com as políticas sociais e econômicas, dentre outras, com destaque para aquelas com enfoques locais e regionais.

À luz dos elementos conceituais que subsidiaram a criação dos Institutos Federais, afirma-se a educação profissional e tecnológica como uma política pública.

Em política pública repousa um importante item da constituição da identidade institucional dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, tendo em vista que, aos olhos de muitos, pode parecer não existir nenhum movimento novo em relação a esse aspecto, afinal, desde que se estabeleceram como Escolas de Aprendizizes Artífices – sobrepostos os anúncios de, em diferentes momentos históricos, ser alterado o vínculo das instituições, transferindo-as para a esfera dos governos estaduais, ou mesmo para o setor privado –, essas instituições são federais, não apenas como expressão da presença em todo o território nacional, mas, acima de tudo, como entes mantidos pelo orçamento público central.

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

Recuperar, mesmo que de forma panorâmica, a história da rede federal de educação profissional e tecnológica é fundamental quando se busca a afinidade entre política de educação profissional e política pública. E é no enlace dessa trajetória centenária com o futuro que já se faz presente que os Institutos Federais assumem seu verdadeiro papel social, contribuindo para uma sociedade menos desigual, mais autônoma e solidária.

7

2010

INSTITUTOS FEDERAIS



2

Educação Profissional e Tecnológica em Perspectiva Histórica

De modo geral, a formação para o trabalho nas primeiras décadas do Brasil republicano foi um expediente largamente usado pela classe dirigente como meio de contenção do que ela considerava "desordem social"¹¹. Na verdade, sinais presentes em um cenário social dinâmico e em transição, moldado fortemente pelo processo de urbanização, com notável mobilização popular e classista em busca de melhores condições de vida e de trabalho¹².

A justificativa do Estado brasileiro, em 23 de setembro de 1909, para a criação de um conjunto de Escolas de Aprendizes Artífices era a necessidade de prover as classes proletárias de meios que garantissem a sua sobrevivência, isto é, prover os "desfavorecidos da fortuna", expressão contida no Decreto nº 7.566, assinado pelo então Presidente Nilo Peçanha no ato de criação dessas escolas, uma em cada capital federativa, com duas exceções apenas¹³. Nesse sentido, não há dúvida de que aos objetivos das Escolas de Aprendizes Artífices associavam-se a qualificação de mão de obra e o controle social de um segmento em especial: os filhos das classes proletárias, jovens e em situação de risco social, pessoas potencialmente mais sensíveis à aquisição de vícios e hábitos "nocivos" à sociedade e à construção da nação.

Na origem dessas instituições, fica claramente identificado o atributo a essas escolas de importante instrumento de governo no exercício de política de caráter moral-assistencialista.

No que pese o enfoque e os limites impostos diante da hegemonia dos aspectos econômicos, a educação profissional e tecnológica, por meio dessas escolas, desempenha papel relevante no enfrentamento dos desafios surgidos ao longo do processo de desenvolvimento econômico do país. Assim, o surgimento das escolas federais de educação profissional ocorre em um contexto ainda sob o domínio do capital agrário-exportador, porém em um tempo de industrialização vigejante¹⁴.

É no período de 1930 a 1945 que a economia brasileira altera definitivamente o seu eixo, deslocando-se da atividade agroexportadora para a industrial. É assim plantada a semente do capitalismo industrial nacional, com pesado apoio estatal.

A existência das escolas públicas profissionalizantes, de forma explícita, vai ao encontro dos interesses do capital industrial, segundo o novo modelo de desenvolvimento. Em decorrência do processo de mudança da sociedade, essas escolas vão se posicionando, de forma mais direta, vinculadas às políticas de desenvolvimento econômico, aspecto esse que consagrou sua mais visível referência: qualificar mão de obra tendo em vista o seu papel estratégico para o país, característica típica de governos no estado capitalista moderno no que concerne a sua relação com o mercado, objetivo que se complementa com a manutenção, sob controle social, dos excluídos dos processos de produção.

A partir de 1942, as Escolas de Aprendizes Artífices são transformadas em Escolas Industriais e Técnicas e com isso passam a oferecer a formação profissional em nível equivalente ao secundário. Desse ano em diante, inicia-se formalmente o processo de vinculação do ensino industrial à estrutura do ensino do país como um todo, uma vez que os alunos formados nos cursos técnicos ficavam autorizados a ingressar no ensino superior em área equivalente à da sua formação (Machado, 1982), direito até então não reconhecido.

Os anos de 1956 a 1961 imprimem a marca do aprofundamento da relação entre Estado e economia. Nesse período, a indústria automobilística surge como o grande ícone da indústria nacional e há investimentos nas áreas de infraestrutura (especialmente na produção de energia e no transporte) e na educação os investimentos priorizam a formação de profissionais orientados para as metas de desenvolvimento do país. Foi no ano de 1959 que se iniciou o processo de transformação das Escolas Industriais e Técnicas em autarquias. As instituições ganham autonomia didática e de gestão e passam a ser denominadas Escolas Técnicas Federais. Com isso, intensificam gradativamente a formação de técnicos: mão de obra indispensável diante da aceleração do processo de industrialização.

O período de 1964 a 1985 é caracterizado pela modernização da estrutura produtiva à custa do endividamento externo. Em 1971, surge o I Plano Nacional de Desenvolvimento Econômico (PNDE), que traz entre as suas prioridades a manutenção do alto nível do Produto Interno Bruto (PIB), o combate à inflação, o equilíbrio da balança comercial e uma melhor distribuição de renda. O I PNDE contém programas específicos e entre eles podemos citar a implantação de Corredores de Transportes, o Programa Petroquímico e o Programa de Comunicações, o que encaminha para a implantação de cursos técnicos em áreas afins.

Apesar da elevação dos preços internacionais do petróleo e da recessão econômica mundial nos anos de 1970, o Brasil faz opção pela aceleração do crescimento econômico consubstanciada no II PNDE, elaborado para o período de 1975 a 1979. Esse período é inegavelmente marcado por profundas mudanças na política de educação profissional, o que também se pode justificar pelo seu projeto de desenvolvimento.

Em 1971, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB) transforma, de maneira compulsória, todo currículo do segundo grau em técnico-profissional, reflexo desse momento histórico. Um novo paradigma estabelece-se: formar técnicos sob o regime da urgência. Nesse tempo, as Escolas Técnicas Federais aumentam expressivamente o número de matrículas e implantam novos cursos técnicos.

Em 1978, três Escolas Técnicas Federais (Paraná, Minas Gerais e Rio de Janeiro) são transformadas em Centros Federais de Educação Tecnológica. Essa mudança confere

àquelas instituições atribuição de atuar em nível mais elevado da formação, exigência já presente em função do padrão de produção. A essas instituições cabe formar engenheiros de operação e tecnólogos. O vínculo com o mundo da produção reafirmava-se. Essa prerrogativa só se estende às outras instituições anos mais tarde.

Os anos de 1980 caracterizam-se por uma nova configuração da economia mundial, reconhecida como globalização³ – processo que vem acoplado à intensificação da aplicação das telecomunicações, da microeletrônica e da informática. O cenário⁴ é de profundas e polêmicas mudanças: a intensificação da aplicação da tecnologia associa-se a uma nova configuração dos processos de produção. A linha de montagem com a robotização e a automação cede lugar à produção integrada. Há mudanças também nos processos produtivos no que se refere aos métodos de gestão e de manutenção. Nas relações comerciais, há abertura e desregulamentação dos mercados de praticamente todo o mundo atingido por esse fenômeno. No Brasil, esses anos oitenta e início dos anos noventa são também marcados pela disparada inflacionária, retração do crescimento e grande descontrolo da economia, cenário que vem contrariar as expectativas que se projetaram quando da divulgação da meta “formação de técnicos em grande escala”. A promulgação da Lei nº 7.044/827, que alterou dispositivos da Lei nº 5.692/71, referentes à obrigatoriedade da profissionalização, de certa maneira refletiu esse quadro de retração.

As políticas de desenvolvimento nesse período são inteiramente condicionadas às exigências dos organismos financeiros internacionais e, quase exclusivamente, as medidas intervencionistas estatais direcionaram-se para o controle da inflação.

Na segunda metade da década de 1990, o movimento das instituições federais de educação profissional e tecnológica também sinalizava para mudanças. Esse processo desencadeou-se, a princípio, em algumas instituições. O objetivo era promover uma reforma curricular que não se limitasse à elaboração apenas de novos currículos técnicos, mas que se construísse uma nova pedagogia institucional. O principal objetivo era alinhar as políticas e ações das instituições ao cenário, com destaque para aquele que demarcava as demandas sociais locais e regionais. As instituições federais de formação profissional e tecnológica revelam um movimento até então inédito, ou seja, incluir em seus debates as necessidades e aspirações do território em que estavam inseridas e o delineamento de princípios que pudessem nortear iniciativas comuns, potencializando o surgimento de uma rede, qual seja, a rede federal de educação profissional e tecnológica.

No ano de 1994, a Lei Federal nº 8.984 instituiu no país o Sistema Nacional de Educação Tecnológica. Essa medida anuncia a transformação das Escolas Técnicas Federais em Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefet) e abre caminho para que as Escolas Agrotécnicas Federais sejam integradas a esse processo. A implantação de novos Cefets só ocorre efetivamente a partir de 1999.

Em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, nº 9.394, é aprovada e, no ano seguinte, o Decreto nº 2.208 regulamenta os artigos da nova LDB que tratam especificamente da educação profissional. A chamada “Reforma da Educação Profissional” é implantada dentro do ideário de Estado Mínimo, com fortes reflexos nas escolas federais de educação profissional do país. As mudanças estabelecidas pela nova legislação são profundas e cortam pela raiz o movimento de redirecionamento desenhado pelas instituições federais.

Em 1999, o processo de transformação das Escolas Técnicas e Agrotécnicas Federais em Centros Federais de Educação Tecnológica, iniciado em 1978, é retomado⁵. Na esteira desse mesmo projeto educacional, o governo brasileiro à época assinou convênio com o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) para a implantação do Programa de Expansão da Educação Profissional (Proep).

No ano de 2003, com o governo federal, são editadas novas medidas para a educação profissional e tecnológica. Há a substituição do Decreto nº 2.208/97 pelo Decreto nº 5.154/04, que elimina as amarras estabelecidas por aquele⁶, que se traduziam numa série de restrições na organização curricular e pedagógica e na oferta dos cursos técnicos.

Em 2004, a rede federal de educação tecnológica (Centros Federais de Educação Tecnológica, Escolas Agrotécnicas Federais, Escola Técnica Federal de Palmas/TO e Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais)⁷ ganha autonomia para a criação e implantação de cursos em todos os níveis da educação profissional e tecnológica. Por sua vez, as Escolas



INSTITUTOS FEDERAIS

Agrotécnicas Federais recebem autorização excepcional para ofertar cursos superiores de tecnologia, em nível de graduação, fortalecendo a característica dessas instituições: a oferta verticalizada de ensino em todos os níveis de educação.

Cumpre destacar que, a partir do ano 2003, a política do governo federal já apontava em outra direção. Essas Instituições Federais, situadas por todo o território nacional, historicamente voltadas para a educação profissional e para o desenvolvimento econômico, criadas e mantidas com verbas públicas federais, defrontam-se com uma política de governo que traz em essência uma responsabilidade social – tradução das forças sociais que representa – como fio condutor de suas ações. A dimensão ideológica do atual governo, na verdade, faz aflorar um descompasso entre a trajetória das instituições federais de educação profissional e tecnológica e da própria educação profissional como um todo e o novo projeto de nação: se o fator econômico até então era o espectro primordial que movia seu fazer pedagógico, o foco a partir de agora desloca-se para a qualidade social.

As instituições federais de educação profissional e tecnológica, em sua forma estruturante, não traziam esse arcabouço como prioritário. Entretanto, o governo federal, reconhecendo a potencialidade estratégica das instituições de ensino técnico e tecnológico federais e sua capacidade e qualidade de trabalho, começa a dialogar intensivamente com essa rede de formação, na perspectiva da inversão da lógica até então presente.

Essas instituições passariam a ocupar-se, de forma substantiva, de um trabalho mais contributivo, intrinsecamente voltado para o desenvolvimento local e regional, aprendendo desenvolvimento local e regional como a melhoria do padrão de vida da população de regiões geograficamente delimitadas.

A expansão da educação profissional e tecnológica integra-se à agenda pública que prevê a presença do Estado na consolidação de políticas educacionais no campo da escolarização e da profissionalização. Assume, portanto, o ideário da educação como direito e da afirmação de um projeto societário que corrobore uma inclusão social emancipatória.

É evidente a atuação do governo federal no sentido da expansão da oferta pública e da melhoria do padrão de qualidade da educação brasileira, em especial da educação profissional e tecnológica em todo o território nacional, articulando-a com ações de desenvolvimento territorial sustentável e orientando-a para a formação integral de cidadãos-trabalhadores emancipados.

Nesse contexto, toma-se a decisão de ampliar o número de escolas federais de educação profissional e tecnológica, dando início a um processo de crescimento capaz de gerar reflexos mais amplos para a educação brasileira. A primeira fase dessa expansão, iniciada em 2006, teve como objetivo 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 trabalho¹¹.

Na segunda fase da expansão, iniciada em 2007, que veio sob o tema “Uma escola técnica em cada cidade-polo do país”, está prevista a implantação de 150 novas unidades de ensino, totalizando a criação de 180 mil vagas ofertadas na educação profissional e tecnológica¹². Com isso, projeta-se uma rede federal de educação tecnológica para 500 mil matrículas até 2010, quando a expansão estiver concluída e na plenitude de seu funcionamento.

Ao estabelecer como um dos critérios na definição das cidades-polo a distribuição territorial equilibrada das novas unidades, a cobertura do maior número possível de mesorregiões e a sintonia com os arranjos produtivos sociais e culturais locais, reafirma-se o propósito de consolidar o comprometimento da educação profissional e tecnológica com o desenvolvimento local e regional.

Considerando, portanto, o crescimento expressivo do número de instituições federais de educação profissional e tecnológica com a expansão, as novas possibilidades de atuação e as propostas político-pedagógicas que surgem intrinsecamente desse processo em que o caráter social é preponderante, a necessidade de uma nova institucionalidade emerge. Em decorrência, a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia representa a materialização deste novo projeto, reconhecendo-se como referendo do governo no sentido de colocar em maior destaque a educação profissional e tecnológica no seio da sociedade. Enfim, os Institutos Federais fundamentam-se em uma ação integrada e referenciada na ocupação e desenvolvimento do território, entendido como lugar de vida.



3

Os Institutos Federais: sua Institucionalidade

A criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia dá visibilidade a uma convergência de fatores que traduzem a compreensão do atual governo quanto ao papel da educação profissional e tecnológica no contexto social do Brasil e deve ser reconhecida como ação concreta das atuais políticas para a educação brasileira, com recorte especial para aquelas voltadas à educação profissional e tecnológica e à rede federal.

No governo federal, essa modalidade da educação vem sendo considerada fator estratégico não apenas na compreensão da necessidade do desenvolvimento nacional, mas também como um fator para fortalecer o processo de inserção cidadã para milhões de brasileiros.

Nesse contexto, o Instituto Federal aponta para um novo tipo de instituição identificada e comprometida com o projeto de sociedade em curso no país. Representa, portanto, um salto qualitativo em uma caminhada singular, prestes a completar cem anos. Trata-se de um projeto progressista que entende a educação como compromisso de transformação e de enriquecimento de conhecimentos objetivos capazes de modificar a vida social e de atribuir-lhe maior sentido e alcance no conjunto da experiência humana, proposta incompatível com uma visão conservadora de sociedade. Trata-se, portanto, de uma estratégia de ação política e de transformação social.

A intenção é superar a visão *althusseriana*¹³ de instituição escolar como mero aparelho ideológico do Estado, reproduzidor dos valores da classe dominante, e refletir em seu interior os interesses contraditórios de uma sociedade de classes. Os Institutos Federais reservam aos protagonistas do processo educativo, além do incontestável papel de lidar com o conhecimento científico-tecnológico, uma práxis que revela os lugares ocupados pelo indivíduo no tecido social, que traz à tona as diferentes concepções ideológicas e assegura aos sujeitos as condições de interpretar essa sociedade e exercer sua cidadania na perspectiva de um país fundado na justiça, na equidade e na solidariedade.

Da dimensão simbólica da nova institucionalidade¹⁴

O modelo dos Institutos Federais surge como uma autarquia de regime especial de base educacional humanístico-técnico-científica. É uma instituição que articula a educação superior, básica e profissional, pluricurricular e multicampi, especializada na oferta de educação profissional e tecnológica em diferentes níveis e modalidades de ensino.

Mais que se definirem por instituições que ofertam a educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, essas instituições consolidam seu papel social visceralmente vinculado à oferta do ato educativo que elege como princípio a primazia do bem social.

Os Institutos Federais trazem em seu DNA elementos singulares para sua definição identitária, assumindo um papel representativo de uma verdadeira incubadora de políticas sociais, uma vez que constroem uma rede de saberes que entrelaça cultura, trabalho, ciência e tecnologia em favor da sociedade.

Os Institutos Federais como política pública

Os Institutos Federais ressaltam a valorização da educação e das instituições públicas, aspectos das atuais políticas assumidos como fundamentais para a construção de uma nação soberana e democrática, o que pressupõe o combate às desigualdades estruturais de toda ordem. Nesse sentido, os Institutos Federais devem ser considerados bem público e, como tal, pensados em função da sociedade como um todo na perspectiva de sua transformação. Os Institutos Federais respondem à necessidade da institucionalização definitiva da educação profissional e tecnológica como política pública.

Os institutos são federais, não apenas como expressão da presença em todo o território nacional, mas, acima de tudo, como entes mantidos pelo orçamento público central. Porém, ainda que o financiamento e a manutenção a partir de fonte orçamentária pública representem condição indispensável, a política pública estabelece-se no compromisso de pensar o todo como aspecto que funda a igualdade na diversidade (social, econômica, geográfica e cultural) e ainda estar articulada a outras políticas (de trabalho e renda, de desenvolvimento setorial, ambiental, social e mesmo educacional, dentre outras).

Enquanto política pública, os Institutos Federais assumem o papel de agentes colaboradores na estruturação das políticas públicas para a região que polarizam, estabelecendo uma interação mais direta junto ao poder público e às comunidades locais. Nesse sentido, cada Instituto Federal deverá dispor de um observatório de políticas públicas como espaço fundamental para o desenvolvimento do seu trabalho.

Contudo, essa nova institucionalidade fomenta a criação de outra representação, distanciada daquela construída por quase um século de existência, que trazia, por vezes, reações severas quanto a sua finalidade. Em vários momentos, ao longo da sua existência, questionamentos em relação à rede federal de educação profissional e tecnológica aconteceram, no que se refere à sua condição de ser mantida pelo orçamento público federal, sobretudo quando, no limite de sua função, estava a formação de técnicos de nível médio. Em tempos recentes, a educação profissional e tecnológica também se viu arguida no que se referia à pertinência da oferta pública. Esse foi um tempo em que também se acentuava, em relação à educação profissional e tecnológica, uma concepção de caráter funcionalista, estreito e restrito apenas

a atender aos objetivos determinados pelo capital, no que diz respeito ao seu interesse por mão de obra qualificada.

De fato, as instituições federais, em períodos distintos de sua existência, atenderam a diferentes orientações de governos. Em comum, a centralidade do mercado, a hegemonia do desenvolvimento industrial e um caráter pragmático e circunstancial para a educação profissional e tecnológica. No entanto, é necessário ressaltar, neste contexto, uma outra dimensão associada à rede federal de educação profissional e tecnológica e que diz respeito à competência de instituições de tecerem em seu interior propostas de inclusão social e de construírem "por dentro delas próprias" alternativas pautadas nesse compromisso, definidas pelo seu movimento endógeno e não necessariamente pelo traçado original de política de governo.

Nessa perspectiva, a educação profissional e tecnológica no Brasil ganha o reconhecimento de que dentro dela se estabelecia uma correlação de força entre setores que sempre a tomaram como um braço a favor da acumulação capitalista e um movimento interno que vislumbrava no trabalho educativo importante instrumento de política social, assumida como aquela voltada para a criação de oportunidades, para a redistribuição dos benefícios sociais, visando à diminuição das desigualdades.

Pensar os Institutos Federais do ponto de vista político representa a superação desses contrapontos e a instituição de uma política pública que concorra para a concretização



de um projeto viável de nação para este século. Significa, portanto, definir um lugar nas disputas travadas no âmbito do Estado e da sociedade civil e esse "lugar" é o território. Falar em território significa estar sempre transpondo as fronteiras geopolíticas. Seria recorrer ao local e ao regional para conciliar a antinomia local versus global na perspectiva da sua superação.

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

Em síntese, esse novo desenho constituído traz como principal função a intervenção na realidade, na perspectiva de um país soberano e inclusivo, tendo como núcleo para irradiação das ações o desenvolvimento local e regional. O papel que está previsto para os Institutos Federais é garantir a perenidade das ações que visem a incorporar, antes de tudo, setores sociais que historicamente foram aliados dos processos de desenvolvimento e modernização do Brasil, o que legitima e justifica a importância de sua natureza pública e afirma uma educação profissional e tecnológica como instrumento realmente vigoroso na construção e resgate da cidadania e da transformação social.

Da relação entre o desenvolvimento local e regional e os Institutos Federais

Atuar no sentido do desenvolvimento local e regional na perspectiva da construção da cidadania, sem perder a dimensão do universal, constitui um preceito que fundamenta a ação do Instituto Federal. O diálogo vivo e próximo dos Institutos Federais com a realidade local e regional objetiva provocar um olhar mais criterioso em busca de soluções para a realidade de exclusão que ainda neste século castiga a sociedade brasileira no que se refere ao direito aos bens sociais e, em especial, à educação. No local e no regional, concentra-se o universal, pois nada no mundo seria em essência puramente local ou global. A interferência no local propicia alteração na esfera maior. Eis por que o desenvolvimento local e regional deve vir no bojo do conjunto de políticas públicas

que transpassam determinada região e não como única agência desse processo de desenvolvimento.

Não seria suficiente, pois, perceber que os Institutos Federais estão situados numa determinada área geográfica e associados a projetos e programas mais amplos e globais. É preciso estabelecer o vínculo entre o local e o global. É necessário que suas ações conduzam à construção de uma cultura que supere a identidade global a partir de uma identidade sedimentada no sentimento de pertencimento territorial.

Pensar o local, ou seja, pensar o uso do espaço geossocial, conduz à reflexão sobre a territorialidade humana¹⁵. O território, na perspectiva da análise social, só se torna um conceito a partir de seu uso, isto é, a partir do momento em que é pensado juntamente com atores que dele fazem uso. São esses atores que exercem permanentemente um diálogo com o território usado, diálogo esse que inclui as coisas naturais e socioculturais, a herança social e a sociedade em seu movimento atual.

Ocorre que o conceito de território adquiriu maior destaque no contexto do capitalismo globalizado em virtude de um de seus traços mais marcantes: a competitividade. Ao levar a uma desesperada busca da produtividade, a competitividade torna-se dependente das condições oferecidas nos lugares. Tal fato foi possível, tendo em vista que a informação circula com uma velocidade nunca observada antes, tornando os lugares e o mundo conhecidos. Assim, o lugar passa a desempenhar um papel até então inédito em relação ao que vinha cumprindo, tornando-se um elemento proeminente do processo produtivo. No jogo de lugar, instala-se uma simbiose: a globalização ressignifica o valor do lugar e o lugar potencializa a globalização. Da simbiose existente entre a globalização e o lugar privilegia-se a competitividade. Da relação entre o lugar com seu novo papel e a globalização tal como sempre se apresentou institui-se uma relação de causalidade em que os atores hegemônicos são os mais beneficiados. Ledo engano, contudo, pensar que esse cenário então descrito constitui uma via de mão única, um caminho sem volta.

Os Institutos Federais constituem um espaço fundamental na construção dos caminhos com vista ao desenvolvimento local e regional. Para tanto, devem ir além da compreensão da educação profissional e tecnológica como mera instrumentalizadora de pessoas para o trabalho determinado por um mercado que impõe seus objetivos. É imprescindível situá-los como potencializadores de uma educação que possibilita ao indivíduo o desenvolvimento de sua capacidade de gerar conhecimentos a partir de uma prática interativa com a realidade. Ao mergulhar em sua própria realidade, esses sujeitos devem extrair e problematizar o conhecimento, investigar o desconhecido para poder compreendê-lo e influenciar a trajetória dos destinos de seu lócus de forma a tornar-se credenciados a ter uma presença substantiva a favor do desenvolvimento local e regional.

Os Institutos Federais revelam-se valiosos instrumentos para a mudança da qualidade de vida de brasileiros quando reconhecem que o desenvolvimento local, regional ou nacional não pode prescindir do domínio e da produção do conhecimento. Revelam-se, portanto, espaços privilegiados para a construção e democratização do conhecimento.

A comunicação entre os Institutos Federais e seu território torna-se imprescindível na definição de rumos a ser construídos a partir de uma concepção endógena, sob o ponto de vista de projetos locais. Por outro lado, a proposta traz em seu bojo não o autoritarismo de implantação e implementação, mas a crença de que, ao entrar em contato com a cultura de um território, ela altera-se a partir do processo iterativo instaurado.

Assim, cada Instituto Federal deve ter a agilidade para conhecer a região em que está inserido e responder mais efetivamente aos anseios dessa sociedade, com a temperança necessária quando da definição de suas políticas para que seja verdadeiramente instituição alavancadora de desenvolvimento com inclusão social e distribuição de renda. É essa concepção que dá suporte à delimitação da área de abrangência dos Institutos Federais, qual seja, as mesorregiões. A razão de ser dos Institutos Federais, como instituições voltadas para educação profissional e tecnológica, comprometidas com o desenvolvimento local e regional, está associada à conduta articulada ao contexto em que está instalada; ao relacionamento do trabalho desenvolvido; à vocação produtiva de seu lócus; à busca de maior inserção da mão de obra qualificada neste mesmo espaço; à elevação do padrão do fazer de matriz local com o incremento de novos saberes, aspectos que deverão estar consubstanciados no monitoramento permanente do perfil socioeconômico-político-cultural de sua região de abrangência.

Entretanto, um dos desafios a ser enfrentados pelos Institutos Federais é tornar-se espaços de referência do estar junto, do coletivo, da troca de sentidos, enfim, de relações de negociações de sentidos que, estendendo-se para além do espaço institucional, constituem o cerne de uma vivência mais democrática. Ao ver-se como lugar de diálogo entre negociadores, cada instituto amplia seu campo de atuação ao espaço do território geográfico no qual se insere e que passa a ser o campo de negociação entre o local e o global, de construção de uma rede de solidariedade intercultural.

Dos Institutos Federais como rede social

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

Sem dúvida, o século XX viveu soluções racionais quando "peritos convencidos de trabalhar para a razão e para o progresso e de não identificar mais que superstições nos costumes e nas crenças das populações empobreceram ao enriquecer, destruíram ao criar"¹⁴. Tal paradoxo possibilitou o atrofamento da compreensão, da reflexão e da visão, acarretando grandes problemas para a humanidade. Isto porque:

(...) o parcelamento e a compartimentação dos saberes impedem apreender "o que está tecido junto". (...) Trata-se de entender o pensamento que separa e que reduz no lugar do pensamento que distingue e une. Não se trata de abandonar o conhecimento das partes pelo conhecimento da totalidade, nem da análise pela síntese; é preciso conjugá-los. Existem desafios da complexidade com os quais os desenvolvimentos próprios de nossa era planetária nos confrontam inelutavelmente¹⁵.



Assim, a partir do entendimento de que o conhecimento é um dos elementos constituintes da cidadania, a reflexão acerca do sentido e da dimensão do poder dos saberes que circula na rede social passa necessariamente pelo seu direito de acesso a eles. Nessa ética, se por um lado a circulação da informação tem condições de atingir todos os Institutos Federais; por outro, é imperativo ficar atento para a tendência em se hegemonizarem determinadas trocas de saberes, quer dizer, em limitá-las para alguns e disponibilizá-las para outros. O monopólio da informação e sua consequente exclusão cerceiam o direito de todos ao exercício da cidadania. A perspectiva do compartilhamento do real não pode e não deve ser contraposta com a simulação dessa vivência, exige postura dialógica e reestruturação de laços humanos que, ao longo das últimas décadas, vêm se diluindo. Além do mais, traz em seu seio o comprometimento de todos com o exercício da cidadania. Articular e organizar os saberes instauram-se como grandes preocupações dos Institutos Federais como rede social. Estabelecer o vínculo entre a totalidade e as partes constitui premissa fundamental para apreender os objetos em seu contexto, em sua complexidade.

A era dos Institutos Federais exige que seus atores, em seu caminhar, conheçam-se em sua humanidade comum e, ao mesmo tempo, venham a reconhecer-se em sua diversidade cultural. Como construtores de si, esses atores precisam criar seu próprio ambiente não apenas se adaptando ao mundo existente, mas acima de tudo construindo um novo mundo; precisam carregar dentro de si a realidade de ser, ao mesmo tempo, parte da sociedade e parte da espécie, envolvidos por uma ética que "necessita do controle mútuo da sociedade pelo indivíduo e do indivíduo pela sociedade, ou seja, a democracia"¹⁶.

Para tanto, devem esses atores mobilizar o que sabem do mundo, superar as antinômias dos conhecimentos especializados, identificar a falsa racionalidade e estabelecer a correlação entre a mobilização dos conhecimentos de conjunto e a ativação da inteligência geral dos indivíduos. Nesse sentido, é necessário que percebam não apenas os dados e concebam as ideais na sua troca com o mundo, mas interpretem-nos numa permanente troca com os demais membros da sociedade, o que exige que estejam situados no universo e não dele separados.

Do desenho curricular da educação profissional e tecnológica nos Institutos Federais

Pensar a proposta curricular dos Institutos Federais com a singularidade que os envolve não seria possível sem destacar alguns aspectos que devem concorrer para sua operacionalização. Nesse sentido, para que a coerência da proposta não se dilua na concretude das ofertas da formação, sugere-se que haja a preocupação de pensar uma arquitetura que, embora diversa,

INSTITUTOS FEDERAIS

2010

agregue nexos de convergência, considerando como ponto de partida para a tessitura a quebra dos limites dos campos de saber, na perspectiva da transversalidade possível.

Os Institutos Federais validam a verticalização do ensino na medida em que balizam suas políticas de atuação pela oferta de diferentes níveis e modalidades da educação profissional e tecnológica, tomando para si a responsabilidade de possibilidades diversas de escolarização como forma de efetivar o seu compromisso com todos.

Como princípio em sua proposta político-pedagógica, os Institutos Federais deverão ofertar educação básica, principalmente em cursos de ensino médio integrado à educação profissional técnica de nível médio; ensino técnico em geral; cursos superiores de tecnologia, licenciatura e bacharelado em áreas em que a ciência e a tecnologia são componentes determinantes, em particular as engenharias, bem como programas de pós-graduação *lato* e *stricto sensu*, sem deixar de assegurar a formação inicial e continuada do trabalhador e dos futuros trabalhadores.

Exatamente por esse grau de abrangência, os Institutos Federais têm condições de estabelecer uma singularidade em sua arquitetura curricular: a flexibilidade para instituir itinerários de formação que permitam um diálogo rico e diverso em seu interior e a integração dos diferentes níveis 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.

O espaço que se estabelece a partir da oferta múltipla de formação proporciona uma ambiência em que as multifacetadas do processo educativo evidenciam-se e trazem a possibilidade de se estabelecerem nexos internos e promover a inter-relação de saberes, o que concorre para um tratamento mais adequado à natureza da ciência que é multi e interdisciplinar.

Na proposta dos Institutos Federais, agregar à formação acadêmica a preparação para o trabalho (sem deixar de firmar o seu sentido ontológico) e a discussão dos princípios e tecnologias a ele concernentes dão luz a elementos essenciais para a definição de um propósito específico para a estrutura curricular da educação profissional e tecnológica: uma formação profissional e tecnológica contextualizada, banhada de conhecimentos, princípios e valores que potencializam a ação humana na busca de caminhos mais dignos de vida.

Considera-se que os Institutos Federais, na construção de sua proposta pedagógica, façam-no com a propriedade que a sociedade está a exigir e transformem-se em instrumentos sintonizados com as demandas sociais, econômicas e culturais, permeando-se das questões de diversidade cultural e de preservação ambiental, o que estará traduzindo um compromisso pautado na ética da responsabilidade e do cuidado.

26

INSTITUTOS FEDERAIS

27

Qualquer que seja a proposta dentro dessa perspectiva, sem dúvidas, vem facilitada pela infraestrutura existente na rede federal de formação profissional e tecnológica. Os espaços constituídos – no tocante às instalações físicas dos ambientes de aprendizagem, como salas de aula convencionais, laboratórios, biblioteca, salas especializadas com equipamentos tecnológicos adequados, as tecnologias da informação e da comunicação e outros recursos tecnológicos – são fatores facilitadores para um trabalho educativo de qualidade, de acesso de todos.

Essa organização curricular dos Institutos Federais traz para os profissionais da educação um espaço ímpar de construção de saberes, por terem esses profissionais a possibilidade de dialogar simultaneamente e de forma articulada, da educação básica até a pós-graduação, trazendo a formação profissional como paradigma nuclear, o que faz que essa atuação acabe por sedimentar o princípio da verticalização. Esses profissionais¹⁹ têm a possibilidade de, no mesmo espaço institucional, construir vínculos em diferentes níveis e modalidades de ensino, em diferentes níveis da formação profissional, buscar metodologias que melhor se apliquem a cada ação, estabelecendo a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

Esse lidar, pois, com o conhecimento de forma integrada e verticalizada exige outra postura que supere o modelo hegemônico disciplinar. Significa pensar um profissional da educação capaz de desenvolver um trabalho reflexivo e criativo e promover transposições didáticas contextualizadas que permitam a construção da autonomia dos educandos.

Para efeito de compreender o avanço no sentido da verticalização, é importante destacar a proposta curricular que integra o ensino médio à formação técnica (entendendo-se essa integração em novos moldes). Essa proposta, além de estabelecer o diálogo entre os conhecimentos científicos, tecnológicos, sociais e humanísticos e conhecimentos e habilidades relacionadas ao trabalho e de superar o conceito da escola dual e fragmentada, pode representar, em essência, a quebra da hierarquização de saberes e colaborar, de forma efetiva, para a educação brasileira como um todo, no desafio de construir uma nova identidade para essa última etapa da educação básica.

Essa concepção curricular cria perspectivas favoráveis quando se trata da formação dos profissionais da educação. Na história da educação brasileira, a formação desses profissionais esteve quase sempre no plano dos projetos inacabados ou de segunda ordem, seja por falta de concepções teóricas consistentes, seja pela ausência de políticas públicas contínuas e abrangentes. A fragilidade nas ações de valorização da carreira concorre para agravar esse quadro, haja vista a grande defasagem de profissionais habilitados em determinadas áreas.

No tocante à formação de professores para o conteúdo da formação geral (com destaque para as ciências da natureza: Química, Física, Biologia e mesmo a Matemática), essa

2010

opção é crucial, tendo em vista a falta de professores. O relatório recente do Conselho Nacional de Educação (CNE), que estimou essa demanda em 272.327 professores, apenas no campo das ciências da natureza, reforça essa tese. Ressalta-se ainda que esse total apresenta-se em perspectiva crescente em face da expansão expressiva da educação profissional e tecnológica. Os Institutos Federais apontam, quando na plenitude de seu funcionamento, para um número estimado de 100 mil matrículas em cursos de licenciaturas, que em grande parte poderão se destinar a essa área.

A realidade brasileira no que tange à necessidade de professores nucleia uma série de pontos quando se trata da formação de profissionais da educação. A frágil representação construída da dignidade profissional precisa estar fortalecida. À exigência primordial da excelência na formação, que precisa ser compatível também com a atual complexidade do mundo, somam-se outras exigências. Há necessidade de se estabelecerem marcos mais concretos da profissão, o que visceralmente está relacionado à determinação de plano de carreira digno, investimento público para a capacitação continuada dos profissionais na perspectiva de qualificação adequada à atual complexidade dos mundos do trabalho, carga horária que considere o novo perfil do professor-pesquisador, infraestrutura escolar rica em recursos, dentre outros aspectos. Os Institutos Federais, assim como os Cefets que já oferecem licenciaturas, reúnem uma série dessas condições.

Em se tratando da rede federal, medidas previstas no bojo das políticas para a educação profissional e tecnológica já se fazem visíveis. No caso específico da valorização dos profissionais das instituições federais, essas medidas configuram-se no plano de carreira já em andamento, além de um conjunto de ações que alcançam especificamente a formação continuada, materializada na concessão de bolsas de pós-graduação (parceria Setec/Capes), no convênio com universidades públicas para atender aos professores da rede federal em seus programas de pós-graduação, além das políticas nessa mesma direção, que sabemos hoje fortes, encaminhadas pelas próprias instituições que compõem a rede. Atualmente, na rede federal, mais de 70% de seus profissionais são mestres e doutores.

No que tange aos docentes para as disciplinas do currículo voltadas para a profissionalização, historicamente as iniciativas de implantação de programas de formação pedagógica que se estabeleceram em diferentes períodos foram fragmentadas e não trouxeram resposta satisfatória como se fazia necessário.

Em verdade, desde as primeiras iniciativas de formar o professor, como o curso de aperfeiçoamento de professores do ensino industrial (1947) e os cursos especiais de educação técnica, para habilitar professores para disciplinas dos cursos técnicos, previstos no art. 59 da Lei nº 4.024/61 e tantos outros dispositivos legais que se ocupavam de estabelecer normas para a formação de professores para as disciplinas técnicas específicas do currículo da educação profissional e tecnológica, essa missão jamais teve uma estrutura consistente e apropriada²⁰.

Diversos dispositivos legais sucederam-se ocupados dessa questão, entretanto, na memória histórica das instituições, as imagens mais fortes prendem-se aos chamados Cursos Emergenciais Esquema I e Esquema II. 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.

Se, a princípio, os dispositivos legais davam autorização para que esses profissionais fossem capacitados em programas especiais, a transformação das três primeiras escolas técnicas (Minas Gerais, Paraná e Rio de Janeiro) em Centros Federais de Educação, em cumprimento à Lei nº 6.545/78, traz a questão para dentro desses centros, uma vez que um de seus objetivos era "oferecer ensino superior de licenciatura plena e curta, visando à formação de professores e especialistas para as disciplinas especializadas do 2º grau e dos cursos de tecnólogos". Desse tempo até nossos dias, normas e programas de formação sucederam-se sem, contudo, mais uma vez, resolver em definitivo a carência de pessoal qualificado para o exercício da função, uma das dificuldades mais fortes com que a educação profissional e tecnológica no país esbarra.

Na esfera mais palpável, o que se apresenta referendado em lei é a possibilidade de ingressarem para a docência das disciplinas profissionalizantes, oriundos de diferentes formações com pouco conhecimento do trabalho em educação, principalmente subestimando de certa forma o saber pedagógico, intrínseco ao ato educativo. Nesse universo bastante diversificado,



o que se tem historicamente é a predominância da atuação de técnicos e bacharéis nos mais variados campos; e, na última década, maciçamente, a presença dos tecnólogos na função docente. Torna-se, portanto, necessária e urgente a instituição preceitual de licenciaturas para as disciplinas profissionalizantes.

O trabalho educativo, em qualquer nível, requer um conjunto de exigências. Principalmente em se tratando da educação profissional e tecnológica, há uma complexidade maior, uma vez que, mais que o trabalho puramente acadêmico, acentua a exigência de formadores com domínio de conteúdos e técnicas laborais e de metodologias de aprendizagem que estejam sintonizados com a realidade concreta, o que reúne conhecimento, apropriação das tecnologias, desenvolvimento nacional, local e regional sustentável e incita os sujeitos da educação profissional para que se coloquem verdadeiramente como sujeitos da reflexão e da pesquisa, abertos ao trabalho coletivo e à ação crítica cooperativa, o que se traduz como um lidar reflexivo que realmente trabalhe a tecnociência.

Isto significa a superação de dicotomias entre ciência/tecnologia, entre teoria/prática; a superação da visão compartimentada de saberes; e a apropriação com maior profundidade do conhecimento, hoje em ritmo cada vez mais acelerado de construção e desconstrução. É esse lidar com a tecnociência, em acelerada superação, que traz para dentro do processo de construção do conhecimento a necessidade de definitivamente instalar a pesquisa como princípio educativo, além do científico.

Diante desse universo, não se poderia prescindir do traçado de um paradigma para a formação pedagógica que ultrapassasse as propostas de licenciaturas até então ofertadas. A necessidade é a construção de uma proposta que ultrapasse o rígido limite traçado pelas disciplinas convencionais e que se construa na perspectiva da integração disciplinar e interdisciplinar; um currículo que articule projetos transdisciplinares e ações disciplinares, considerando ainda o modelo rizomático²³ de rede de saberes como horizonte. Além disto, é necessário fortalecer o sentimento crítico a respeito do lugar e da história que se constrói e de que projeto de sociedade se pretende.

Diante dessa conjuntura, não se pode pensar no crescimento e desenvolvimento da educação profissional e tecnológica sem a implementação de políticas permanentes para os cursos de licenciatura. Enfim, vislumbra-se com os Institutos Federais, a possibilidade de repensar a educação superior de forma consistente, na perspectiva de superação de distorções históricas.

A discussão de propostas de licenciaturas força a reprojecção do olhar a tantas outras áreas de formação que se estabelecem nesses Institutos Federais. É coerente imaginar, pois, que seja pertinente a esses institutos, pela sua própria conformação e o vínculo estreito com o universo da produção do conhecimento e sua aplicabilidade quando da intervenção humana no mundo social, a possibilidade de construção de propostas de formação que

encerrem uma base comum de conhecimento acadêmico-científico constitutiva de um primeiro patamar da formação.

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. Por sua vez, esse segundo momento estaria estabelecendo um elo mais estreito com os cursos de pós-graduação lato e stricto sensu, como forma imediata e subsequente para a formação. Vale ressaltar que esse modelo seria capaz de desfazer barreiras criadas em relação aos cursos superiores de tecnologia quando da sua vinculação à mera aplicação técnico-científica do conhecimento, em detrimento da ciência.

O fazer pedagógico desses institutos, ao trabalhar na superação da separação ciência/tecnologia e teoria/prática, na pesquisa como princípio educativo e científico, nas ações de extensão como forma de diálogo permanente com a sociedade, revela sua decisão de romper com um formato consagrado, por séculos, de lidar com o conhecimento de forma fragmentada.

Educação, trabalho, ciência e tecnologia nos Institutos Federais

O Brasil de hoje participa do ciclo de revolução tecnológica com grau relevante de conhecimento no processo de transformação da base científica e tecnológica. Ao revisitar a trajetória histórica da produção, pode-se perceber que, quando da descoberta do tear mecânico, da ferrovia e do motor a vapor, o Brasil, então colônia de Portugal, encontrava-se fora do processo. Em outro marco histórico, no fim do século XIX e início do século XX, o Brasil, na passagem do Império para a República, estava, grosso modo, prisioneiro do trabalho escravo. Hoje, frente às questões da inovação tecnológica, uma oportunidade singular se assenta para o Brasil, oportunidade da qual não se pode furtar de tomar parte. Eis uma forte razão pela qual a educação profissional e tecnológica passa a exercer um papel, não único, porém fundamental neste crescimento que o país vivencia.

O universo do trabalho do Brasil contemporâneo é bastante complexo e heterogêneo. Nas últimas décadas, ao lado do modelo de produção taylorista/fordista (ainda não extinto), um novo paradigma instala-se, decorrente das mudanças na base técnica, com ênfase na

microeletrônica, e vai provocando novas demandas para a formação dos trabalhadores. É principalmente para essas novas demandas que se volta uma questão de especial relevância que atinge a educação brasileira e particularmente a educação profissional e tecnológica: a carência de trabalhadores qualificados.

A pesquisa realizada pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea) "Demanda e perfil dos trabalhadores formais do Brasil em 2007" mostra o quadro de carência de profissionais qualificados para a realidade hoje. A indústria é o setor que concentra a maior demanda por trabalhadores com experiência e qualificação profissional. Entretanto, de 1,592 milhão de novos empregos com carteira assinada que serão criados no país, 35,4% devem se concentrar no setor de serviços, seguido da indústria extrativista e de transformação, com 28% do total. A pesquisa revela ainda que somente 18,3%³² do total das pessoas que procuram por trabalho no Brasil têm qualificação adequada para imediatamente atender ao perfil dos empregos atualmente abertos. O perfil da escolaridade média da mão de obra em falta no Brasil concentra-se nos trabalhadores com escolaridade média de 9,3 anos de estudos, o que se traduz em trabalhadores que estejam cursando, no mínimo, o ensino médio. Por outro lado, ainda é tímida a formação de profissionais pela modalidade de educação profissional e tecnológica, considerando as 170 mil vagas ofertadas atualmente por essa modalidade.

Segundo Pochmann et al. (2007), o Brasil está convivendo atualmente com uma nova "geoeconomia do emprego", com as regiões Norte e Centro-Oeste, que tradicionalmente não demandavam em grande quantidade e qualidade mão de obra, hoje comandando na contratação de trabalhadores de maior qualificação. Acrescenta ainda que há uma "desconexão" entre a realidade do mundo de trabalho e a realidade do sistema de formação.

Ainda nesse contexto, dados estatísticos do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) apontam que, apesar dos avanços do Brasil na cobertura do ensino fundamental e médio nas últimas décadas, a parcela de jovens com baixa instrução ainda é expressiva, quase 30% dos brasileiros entre 18 e 25 anos não têm sequer oito anos de estudo. Esses dados criam um descompasso em relação à tendência que já se observa na realidade produtiva, de estabelecer como exigência mínima de qualificação o ensino médio completo (atualmente 12 anos de estudo). Cumpre ressaltar, também, que o Brasil possui a quinta maior juventude no mundo, sendo que aproximadamente apenas 50% estudam e, destes, 56% apresentam defasagem idade/série.

A realidade atual não pode ser assimilada como um problema insuperável, mas apreciada na perspectiva da possibilidade de mudança: o Brasil, além de ser um país novo, possui potencial de crescimento e desenvolvimento³³.

O cenário de carência de mão de obra, em outros momentos históricos, sempre foi o mais forte elemento balizador da educação profissional e, portanto, definidor de política de ampliação de vagas para essa modalidade de educação. Sem dúvida, a formação do trabalhador exige que se estabeleça uma articulação entre a educação profissional e o mundo da produção e do trabalho. Entretanto, no momento histórico atual, as políticas para a educação profissional e tecnológica colocam-se para além do fator econômico. Daí a relevância de buscar relacionar, no caso específico, as variáveis educação e trabalho, em busca de novas políticas de inclusão social, já em curso no país.

O trabalho constitui, por definição, um fenômeno total da sociedade, revelando-a em todos os aspectos. Pelo trabalho, visando à produção em si, o conjunto social apresenta-se formando a verdadeira totalidade humana, e logo se desenham as relações dialéticas de implicações mútuas que ligam todas as fases. Se compreendermos que a tecnologia é função do Estado de desenvolvimento de trabalho social e não efeito do desenvolvimento imaginário do espírito ou da cultura, vemos logo não poder estar naquele aspecto particular a explicação do conjunto; é o conjunto da sociedade que explica as técnicas nela existentes (Pinto, 2005, p. 301)³⁴.

Nesse ponto, entende-se que a educação precisa ser tomada numa dimensão muito maior. "Ela deve incorporar todas as dimensões educativas que ocorrem no âmbito das relações sociais que objetivam a formação humana nas dimensões social, política e produtiva" (Paraná, 2006). Isto representa tomar o trabalho como princípio educativo e como categoria orientadora das políticas da educação profissional e tecnológica.

Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, sem ignorar o cenário da produção, tendo o trabalho como seu elemento constituinte, propõem uma educação em que o domínio intelectual da tecnologia, a partir da cultura, firma-se. Isto significa dizer que as propostas de formação estariam contemplando os fundamentos, princípios científicos e linguagens das diversas tecnologias que caracterizam o processo de trabalho contemporâneo, considerados em sua historicidade.

Entende-se que essa formação do trabalhador seja capaz de tornar esse cidadão um agente político, para compreender a realidade e ser capaz de ultrapassar os obstáculos que ela apresenta; de pensar e agir na perspectiva de possibilitar as transformações políticas, econômicas, culturais e sociais imprescindíveis para a construção de outro mundo possível. A referência fundamental para a educação profissional e tecnológica é o homem, daí compreender-se que a educação profissional e tecnológica dá-se no decorrer da vida humana, por meio das experiências e conhecimentos, ao longo das relações sociais e produtivas. A educação para o trabalho nessa perspectiva entende-se como

potencializadora do ser humano, enquanto integralidade, no desenvolvimento de sua capacidade de gerar conhecimentos a partir de uma prática interativa com a realidade, na perspectiva de sua emancipação. Na extensão desse preceito, trata-se de uma educação voltada para a construção de uma sociedade mais democrática, inclusiva e equilibrada social e ambientalmente.

Com essa dimensão, seria equivocado e reducionista, pois, imaginar que a necessidade da formação para ocupar os postos de trabalho seja a razão exclusiva e definidora para a educação profissional.

As políticas públicas e inclusivas para a educação, em especial para a educação profissional e tecnológica, representam a intensificação da luta pela construção de um país que busca sua soberania e a decisão de ultrapassar a condição de mero consumidor para produtor de ciência e tecnologia, essencial nessa busca.

Os Institutos Federais, em sua concepção, amalgamam trabalho-ciência-tecnologia-cultura na busca de soluções para os problemas de seu tempo, aspectos que necessariamente devem estar em movimento e articulados ao dinamismo histórico da sociedade em seu processo de desenvolvimento.



Entende-se que as novas formas de relação entre conhecimento, produção e relações sociais demandam o domínio integrado de conhecimentos científicos, tecnológicos e sócio-históricos e nessa tessitura de saberes materializa-se também a formação profissional.

Por sua identidade, à educação, em sentido macro, cabe o dever de produzir e democratizar o conhecimento, na função precípua do estabelecimento do diálogo, objetivando devolver à sociedade o conhecimento acumulado pela humanidade. A ciência deve estar a serviço do homem e a comunicação da produção do seu conhecimento é premissa básica para o progresso. Em seu perfil mais específico, da formação profissional, cabe-lhe principalmente o dever de traduzir o conhecimento científico sob o aparato das tecnologias – aqui também entendidas como manifestação da essência do homem, porquanto contribui em configurá-lo para o meio e este para ele. Entende-se, portanto, que as tecnologias são produtos da ação humana, historicamente construídos, expressando relações sociais das quais dependem, mas que também são influenciadas por eles.

Aos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, verdadeiros fomentadores do diálogo dentro de seu território, cabe provocar a atitude de curiosidade frente ao mundo e dialogar com este mundo numa atitude própria de pesquisa. Na relação com a pesquisa, o ato de pesquisar, nos Institutos Federais, deve vir ancorado em dois princípios: o princípio científico, que se consolida na construção da ciência; e o princípio educativo, que diz respeito à atitude de questionamento diante da realidade.

O desafio colocado para os Institutos Federais no campo da pesquisa é, pois, ir além da descoberta científica. Em seu compromisso com a humanidade, a pesquisa, que deve estar presente em todo o trajeto da formação do trabalhador, deve representar a conjugação do saber e de mudar e se construir, na indissociabilidade da pesquisa, ensino e extensão. E mais: os novos conhecimentos produzidos pelas pesquisas deverão estar colocados a favor dos processos locais e regionais numa perspectiva de seu reconhecimento e valorização no plano nacional e global.

Da autonomia dos Institutos Federais

A palavra *autonomia* (do grego *autos*, por si só, mais *nomós*, que pode ser duas coisas: lei e território) pode ser abordada sob diversos enfoques. Numa primeira acepção, seu conceito confunde-se com o de liberdade, consistindo na qualidade de um indivíduo de tomar suas próprias decisões, com base em sua razão individual. Em ciência política, é a qualidade de um território ou organização de estabelecer com liberdade suas próprias leis ou normas.

Numa outra perspectiva, a compreensão do que pode significar a noção de autonomia vem como ideia inseparável da noção de dependência, que por sua vez é inseparável da noção de auto-organização. Foerster¹³ diz que "a auto-organização significa obviamente autonomia, mas um sistema auto-organizador é um sistema que deve trabalhar para construir e reconstruir sua autonomia, o que, portanto, dilapida energia", energia que é extraída do mundo exterior. Logo, para ser autônomo, é necessário depender do mundo exterior. O homem extrai também do mundo exterior informações e sua organização. Assim, na autonomia, existe dependência energética informativa e organizativa a respeito do mundo exterior.

Em Paulo Freire¹⁴, preparar para a autonomia significa educar para a liberdade. A reflexão de Paulo Freire sobre autonomia eleva-se a questões relacionadas ao campo da política e ao fato de o homem ser dotado do dom da ação – potencialidades e capacidades da vida humana impossíveis de ser concebidas sem a admissão da existência da liberdade. É a liberdade que possibilita aos homens conviver de forma politicamente organizada – espaço concreto de ação para sua inserção – e a consciência ou não da liberdade exige como requisito o relacionamento dos homens, uns com os outros. Arendt acrescenta que "la raison d'être da política é a liberdade e (...) essa liberdade é vivida basicamente na ação"¹⁵. A ação, por sua vez, surge de princípios que se inspiram no exterior, manifestam-se somente no próprio ato realizador, daí serem inexauríveis. A liberdade ou o seu contrário, conforme afirma ainda Arendt, aparece no mundo todas as vezes que esses princípios são atualizados. Daí afirmar: o aparecimento da liberdade "coincide sempre com o ato em realização. Os homens são livres – diferentemente de possuírem o dom da liberdade – enquanto agem, nem antes, nem depois; pois ser livre e agir são uma mesma coisa"¹⁶. Afirma ainda a filósofa que somente os homens, "por terem recebido o duplice dom da liberdade e da ação, podem estabelecer uma realidade que lhes pertence de direito"¹⁷.

Torna-se prioritário perguntar-se, permanentemente: liberdade (autonomia) para quê? Esta postura reflexiva permite ao homem dar sustentação às ações. A autonomia é por excelência uma necessidade política. Somente um indivíduo autônomo possui condições de entender as contradições que permeiam o mundo em que vive, questioná-las e agir no sentido de canalizar as oportunidades dessa sociedade para mudanças qualitativas e apresentar alternativas aos desafios e às ameaças.

A fim de incorporar a reflexão iniciada acima ao movimento de implantação e implementação dos Institutos Federais, ressalta-se que esses Institutos são concebidos como instituições de natureza jurídica de autarquia, detentoras da autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-científica e disciplinar, entendendo-se que tudo o que possa ser referido ao maior alcance possível dessa autonomia administrativa, patrimonial, financeira,

didático-científica e disciplinar deverá ser realizado a partir do conjunto daquilo que a consciência jurídica geral entende – ainda que indiretamente – como pertinente a tais matérias.

Está prescrito também que, para efeito da incidência das disposições que regem a regulação, avaliação e supervisão das instituições e dos cursos da educação superior, os Institutos Federais são equiparados às universidades federais. No tocante a esse ponto, confere-se-lhes uma autonomia que se constitui prerrogativa de autogoverno e autônomação, vinculada aos fins e aos interesses dessa institucionalidade de ensino, pesquisa e extensão que se define como instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializadas na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos às suas práticas pedagógicas.

É importante realçar a distinção entre autonomia e soberania. Esta é prerrogativa da nação, emanada do povo, como expressão maior da democracia. Assim, a autonomia deve ser exercida nos limites de um projeto de nação esculpido democraticamente pela população. É a esse devem estar submetidos os interesses específicos de qualquer representação, por mais legítimos que sejam.

Ao estabelecer uma estrutura multicampi em que todos os campi possuem um elevado e isonômico grau de autonomia, afirma-se o território como dimensão essencial de sua função. Consequentemente, na configuração dessa esfera exterior (os limites do território), estabelecem-se os princípios para sua ação comprometida com o desenvolvimento local e regional, não cerceadores de sua autonomia. Essa circunscrição do local e do regional vem, sobretudo, enriquecida do sentido maior da construção da autonomia dessas regiões; e, tomando como base suas identidades, estabelece formas de diálogo permanente, na perspectiva da superação de limites que favoreçam a exclusão. Tal preceito visa a responder à necessidade de se forjar e fomentar o desenvolvimento de uma educação profissional e tecnológica pública a partir de uma demanda socialmente plena, que considera as diversas representações sociais, desde as oriundas da chamada produção elaborada até os médios e pequenos empreendimentos e os movimentos sociais.

Se for defensável que as políticas para a educação profissional e tecnológica devem ter como preceitos os interesses da sociedade e se for defensável também que é função precípua dos Institutos Federais atuar a favor dos arranjos produtivos, sociais e culturais locais, qualquer que seja a esfera delimitada para atuação dos Institutos Federais, a relação dialógica e democrática de seu fazer pedagógico possibilitará ganhos sociais expressivos e a superação de contradições existentes.

A sociedade como um todo vive um novo estágio de desenvolvimento e essa modernidade não pode prescindir do "conhecimento reflexivo". Nesse aspecto, a autonomia tem assento

especial. A educação na sociedade contemporânea traz o compromisso de preparar um homem autônomo para viver e participar de uma cultura que, reconhecida em seu local, constrói nexos capazes de ampliar espaços, tendo o mundo como sua localidade e o seu lugar, configurando-se assim a ampliação da consciência humana na conquista do espaço cultural mundializado.

É nessa direção que a política do Estado assume a educação profissional e tecnológica, distanciando-se de vieses conservadores. A proposta de educação nos Institutos Federais deve ser pensada segundo as exigências do mundo atual, colocadas na perspectiva da modernidade que não prescinde do conhecimento reflexivo, vem no conjunto de ações que concorrem para alterar a realidade brasileira. Para tanto, o Estado não se nega aos investimentos, esforço também que representa assumir a concepção da educação como bem público. Em outra perspectiva, traduz-se no esforço de instrumentalizar seus sujeitos para lidar com um conhecimento voltado para a construção da autonomia do país.

Considerações finais

Sem deixar de reconhecer que o texto é, em si, um diálogo constituído entre sujeitos, certamente este documento vai suscitar uma série de outras reflexões, pertinentes e necessárias, sobre a educação profissional e tecnológica no Brasil. Portanto, a intenção primeira deste documento é trazer à luz aspectos identitários dessa nova institucionalidade que surge dentro da rede federal de educação tecnológica: os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.

Os Institutos Federais, com uma proposta singular de organização e gestão, passam a fazer parte indissociável da educação nacional. Na autonomia que lhes é conferida, traduzem a realidade com que dialogam, regional e localmente, considerados em sintonia com o global, na perspectiva de um crescimento sustentável.

Ao se constituírem como rede social, dialogam com os sujeitos que constroem a realidade socioeconômico-cultural brasileira para construir formas próprias de educação que respondam às demandas de grupos sociais.

Alimentados de princípios e valores, que colhem da cidadania e da ética, o papel central desses Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, em seu fazer pedagógico, no tratamento estreito que travam com ciência-tecnologia-cultura, pode estabelecer interlocução permanente com setores difusores da tecnologia e colaborar significativamente com áreas estratégicas para o desenvolvimento do país.

A realidade que se vislumbra com esses Institutos Federais é que eles constituam um marco nas políticas para a educação no Brasil, pois revelam uma dimensão da educação profissional alinhada com as políticas de inclusão e com um projeto de nação.

Na esquina do tempo, essas instituições federais públicas podem representar o desafio a um novo caminhar na produção e democratização do conhecimento, trazendo colaboração substantiva para todos os níveis e modalidades de ensino de que se ocupam.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

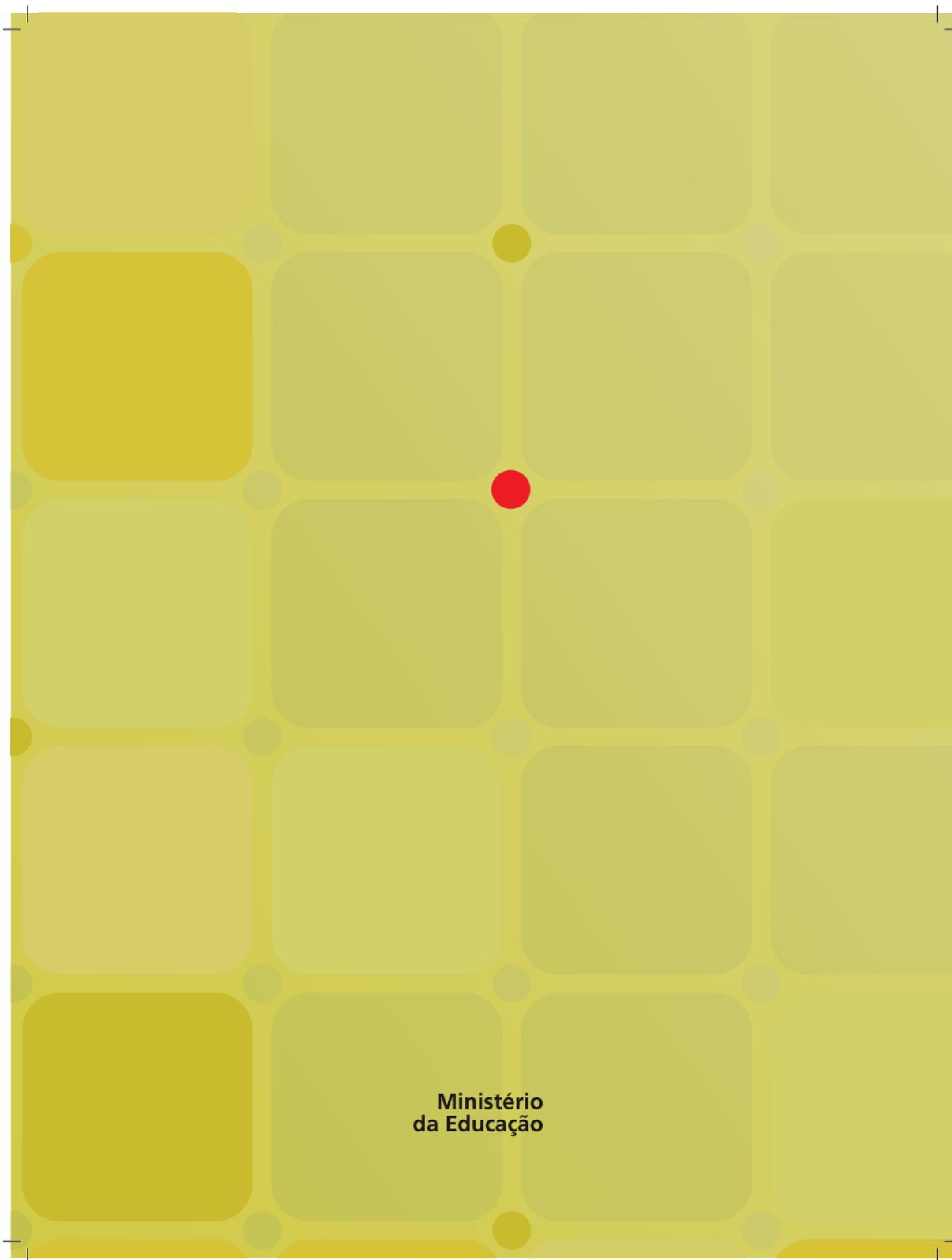
- ARENDE, Hannah. *Entre o passado e o futuro*. São Paulo: Perspectiva, 1997.
- BOURDIEU, Pierre. *La distinction*. Paris: PUF, 1979.
- CUNHA, Luiz Antônio. *O ensino de ofícios artesanais e manufatureiros no Brasil escravocrata*. São Paulo: Unesp, Brasília, DF: Fiaco, 2000.
- FOERSTER, Heinz von. "On self-organizing systems and their organization". In: CAMERON, S. e YOVITS, M. C. *Self organizing systems*. Londres: Pergamon Press, 1960.
- FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1971.
- HOLANDA Ferreira, AB. *Novo Dicionário Eletrônico Aurélio*. Versão eletrônica. Versão 5.0. Positivo by Regis Ltda.; 2004.
- MACHADO, Lucília R. de Souza. *Educação e divisão social do trabalho: contribuição para o estudo do ensino técnico industrial brasileiro*. São Paulo: Autores Associados, 1982.
- MACHADO, Lucília. Diferenciais Inovadores na formação de professores para a educação profissional. In: *Primeira Reunião do Ciclo de Palestras para a Discussão das Licenciaturas nos Institutos Federais de Educação*. 2008, Brasília. Texto digitado. Brasília: [s.n.], 2008. p. 1-22.
- MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo, Cortez, 2000.
- PEREIRA, Luiz Augusto Caldas. *Educação Profissional e Desenvolvimento Local*. 2003. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Regional e Gestão de Cidades). Universidade Cândido Mendes. Campos dos Goytacazes, RJ, 2003.
- PINTO, Álvaro Vieira. *Sete lições sobre educação de adultos*. São Paulo, SP: Cortez, 2003.
- PINTO, Álvaro Vieira. *O conceito de tecnologia*. Vol. I. Rio de Janeiro: Contraponto, 2005.
- PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. Departamento de Educação Profissional. *Educação profissional na rede pública estadual: Fundamentos políticos e pedagógicos*. Versão Preliminar. Paraná, 2006. 49 pp. Disponível em: <www.seed.pr.gov.br/portals/portal/semana/fundamentos_politicos_pedagogicos.pdf>. Acesso em: 7 mar. 2008.
- POCHMANN, Marcio (Coord.); CAMPOS, André; AMORIM, Ricardo. *Demanda e perfil dos trabalhadores formais no Brasil em 2007*. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA). Brasília: nov. 2007. Disponível em <www.ipea.gov.br/sites/000/2/destaque/mapadoemprego.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2008.
- RIZOMA. In: WIKIPÉDIA, a enciclopédia livre. Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/w/index.php?title=Rizoma_%28filosofia%29&action=edit>. Acesso em: 7 mar. 2008.

SANDRONI, Paulo. *Novíssimo Dicionário de Economia*. Rio de Janeiro: Best Seller, 2000.

SANTOS, Milton e SILVEIRA, Maria Laura. *O Brasil: território e sociedade no início do século XXI*. Rio de Janeiro: Record, 2001.

LISTA DE SIGLAS

- BID** – Banco Interamericano de Desenvolvimento
Cefet – Centro Federal de Educação Tecnológica
CNE – Conselho Nacional de Educação
EAD – Educação a Distância
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
Ipea – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
PIB – Produto Interno Bruto
PNDE – Plano Nacional de Desenvolvimento Econômico
Proep – Programa de Expansão da Educação Profissional
Setec – Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica



**Ministério
da Educação**

ANEXO G – Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia

Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia

*Luiz Augusto Caldas Pereira
Diretor de Políticas da Setec/MEC*

A criação dos Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia tem sido tema recorrente nos debates sobre educação por todo o território nacional. Nesta fase que antecede a sua implantação, julgo necessário o destaque para alguns itens que, do meu ponto de vista, podem contribuir para a construção da identidade dessas instituições e, de certa maneira, suscitar reflexões, aprofundando os debates.

Como premissa, julgo de essencial valor que as análises sobre a criação dos Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia – IFET estejam alocadas no interior das atuais políticas para a Educação Brasileira, com recorte especial para aquelas voltadas à Educação Profissional e Tecnológica e a Rede Federal. Neste sentido, o surgimento dos Institutos Federais estabelece vínculo com a **valorização da educação e das instituições públicas**, aspectos centrais nas atuais políticas e assumidos como fundamentais para a construção de uma nação soberana e democrática, o que pressupõe o combate às desigualdades estruturais de toda ordem, daí a imprescindibilidade do fortalecimento das ações e das instituições públicas.

Os investimentos públicos ao longo da existência da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica (para cuja direção aponta a criação dos Institutos Federais) concorrem sobremaneira para a conquista da excelência e denotam comportamento típico de governos no Estado Capitalista Moderno no que diz respeito à adoção de políticas e programas sociais a fim de qualificar a mão-de-obra para o mercado de trabalho, objetivo que se complementa com a manutenção sob controle de parcelas da população não inseridas nos processos de produção. Assim, a Rede Federal, em períodos distintos de sua existência, atendeu a diferentes orientações de governos; em comum a centralidade do mercado, do desenvolvimento industrial e do **caráter pragmático e programático da EPT**. Por outro lado, é necessário ressaltar neste contexto, uma outra dimensão associada à reconhecida excelência da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica e que diz respeito à inesgotável competência dessas instituições de, mesmo em tempo de ações de governo descomprometidas com os aspectos sociais, de colocar em primeiro plano a inclusão social, construindo “por dentro delas próprias” alternativas pautadas neste compromisso.

A criação dos Institutos Federais responde à necessidade, num país como o nosso, da **institucionalização definitiva da Educação Profissional e Tecnológica como política pública**; isto significa à Rede Federal de Educação e Tecnológica o exercício de **maior função de Estado e menor ação de Governo**. Estado como o instituto do que é permanente e Política Pública do que se estabelece no compromisso de pensar o todo enquanto aspecto que funda a

igualdade na diversidade (social, econômica, geográfica, cultural, etc). E ainda, Política Pública como resultado de ações providas com recursos próprios (financeiros e humanos), que esteja articulada a outras políticas (de trabalho e renda, de desenvolvimento setorial, ambiental, social e mesmo educacional e outras) e que, portanto produza impactos sobre as mesmas.

É importante, neste momento, lançar luz sobre algo nem sempre muito visível. Em vários momentos, ao longo da sua existência, assistimos a questionamentos em relação à Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica no que refere à sua condição de ser mantida pelo orçamento público federal, sobretudo quando, no limite de sua função, estava a formação de técnicos de Nível Médio. Em tempos recentíssimos, a Educação Profissional e Tecnológica viu-se argüida no que se refere à pertinência da oferta pública; este é um tempo em que também se acentua, em relação à EPT, uma concepção de caráter funcionalista, estreito e restrito apenas a atender aos objetivos determinados pelo mercado e a Rede Federal decresce em igual proporção à aplicação de recursos públicos.

Em resumo, a Educação Profissional no Brasil é fruto da correlação de força entre setores que sempre a tomaram como um braço a favor da acumulação capitalista e outros que a concebem como importante instrumento de política social, aqui assumida como aquelas voltadas para a redistribuição dos benefícios sociais visando à diminuição das desigualdades.

Que sentido político associar à criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia? Aponto dois: um primeiro, presente na expansão da Rede Federal e um outro, na concepção da Educação Profissional e Tecnológica em curso.

A expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, cujo critério na Fase II toma como base a identificação de cidades-pólo, elevará a contribuição da rede federal no desenvolvimento sócio-econômico do país e concorrerá, sobretudo com a interiorização, para uma mais justa ordenação da oferta de EPT, ao incluir locais historicamente postos à margem das políticas públicas voltadas para esta modalidade. Ao estabelecer que todas as unidades vinculadas aos Institutos Federais (inclusive as novas) têm elevado e isonômico grau de autonomia, **afirma o território** como uma dimensão essencial a sua função e insere na pauta regimental dessas instituições o seu compromisso com um desenvolvimento sócio-econômico que perceba antes o seu "lôcus". Isto implica uma **atuação permanentemente articulada e contextualizada a sua região de abrangência**. A autonomia dos campi dos Institutos Federais responde à necessidade de se forjar e fomentar o desenvolvimento de uma Educação Profissional e Tecnológica (Pública) a partir de uma demanda que seja socialmente plena, que considere as diversas representações sociais, desde as oriundas da chamada produção elaborada (grandes firmas), os médios e pequenos empreendimentos e os movimento sociais. É, pois, função precípua dos Institutos Federais atuar a favor dos arranjos produtivos, sociais e culturais locais.

O que está em curso afirma uma concepção de **Educação Profissional e Tecnológica como potencializadora do indivíduo** no desenvolvimento de sua capacidade de gerar conhecimento a partir de uma prática interativa com a realidade em lugar de uma outra que toma a EPT apenas como modalidade instrumentalizadora do ser humano. Assim, a implantação dos IFET guarda estrito vínculo com o objetivo de desenvolvimento de uma educação profissional cidadã, comprometida com a construção de um país mais digno e ético, uma educação que alcance diferentes grupos e espaços sociais.

Em síntese, o papel que está previsto para os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia é o de garantir a perenidade das ações que visem incorporar, antes de tudo, setores sociais que historicamente foram alijados dos processos de desenvolvimento e modernização do Brasil, o que legitima e justifica a importância de sua natureza pública e afirma uma Educação Profissional e Tecnológica como instrumento realmente vigoroso na construção e resgate da cidadania e transformação social.