

AS LICENCIATURAS NOS INSTITUTOS FEDERAIS: CONCEPÇÕES E PRESSUPOSTOS

Fernanda Bartoly Gonçalves de Lima

Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da Silva

RESUMO

Os Institutos Federais, criados pela lei nº 11.892 de 2008, devem ofertar o mínimo de 20% (vinte por cento) de suas vagas para os cursos de licenciaturas. A partir dessa prerrogativa levantam-se questões acerca dos pressupostos desses cursos, se há características diferenciadas de outras instituições superiores, ou se esse incentivo possui aspirações limitadas às demandas quantitativas. Destaca-se que os Institutos Federais são originários de escolas com características tecnocráticas, com fins de suprimento da classe operária. Para este artigo foi realizada uma análise documental de leis e propostas governamentais e uma apreciação dos trabalhos apresentados em eventos sobre as licenciaturas nos Institutos Federais: o Senalif e o Fonalifes. Procurou-se inferir quais foram os motivos que incentivaram essa normatização, e quais seriam as concepções de formação, bem como as características desses cursos, já que se trata de uma rede de educação profissional e tecnológica. Analisando os pressupostos trazidos no Senalif e no Fonalifes, assim com as concepções e diretrizes do MEC, percebe-se que a iniciativa para as criações de cursos de Licenciaturas decorrem da preocupação em suprir uma escassez de professores. Considera-se que, uma rede de educação baseada em experiências de suprimento emergenciais, de classe operária à formação de professores, deve atentar-se para não prosseguir com uma característica de serventia quantitativa, ampliando suas ambições para um espaço de qualidade. Os discursos para a concepção das licenciaturas consideram as especificidades da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, além de compreensões sobre trabalho e função docente. Ressalta-se que os ideais que circundam a concepção dos Institutos Federais não são garantias de uma prática de formação coerente.

Palavras-chave: Institutos Federais, licenciaturas, pressupostos pedagógicos, políticas públicas.

1. Introdução

Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs), criados pela lei 11.892 de 2008, são, como explicitados em seu artigo 2º, instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi. No primeiro parágrafo deste artigo elucida-se que “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”. A principal diferença, portanto, entre os IFs e as universidades é a não exclusividade de oferta de cursos superiores nos Institutos. Pois nos IFs há a possibilidade de ofertas de cursos educação profissional integrada ao ensino médio, cursos de formação inicial e tecnológica para trabalhadores, cursos superiores de tecnologia, cursos de licenciatura, cursos de

bacharelado e engenharia e cursos de pós-graduação *latu sensu* e *strictu sensu*. Para os cursos de licenciatura há a prerrogativa que

(...) 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; (Art. 7º, inciso VI, alínea *b*).

Além de criar os Institutos Federais, a lei 11.892/08 constitui a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica (RFEPT), a qual os IFs fazem parte. As instituições que formam hoje a RFEPT são originárias de escolas com objetivos que muito diferem dos atuais IFs.

As primeiras escolas de caráter profissional no Brasil, as Escolas de Aprendizes Artífices instituídas em 1909, refletem as considerações de Gramsci (2000): “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” (p.17).

As Escolas de Aprendizes Artífices 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. As motivações desse decreto consideram (BRASIL, 1909)

[*sic*] (...) 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 fazel-os 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 Republica formar cidadãos uteis á Nação

Para ser admitido nessas escolas, havia como pré-requisito [*sic*] “não soffrer o candidato molestia infecto-contagiosa, nem ter defeitos que o impossibilitem para o aprendizado de officio.” (BRASIL, 1909, Art. 6º, alínea *b*).

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. 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*). De acordo com Gramsci (2000) o desenvolvimento das escolas técnicas (profissionais, mas não manuais) está vinculado ao desenvolvimento da base industrial, que gerou a necessidade de um novo tipo de intelectual urbano.

Em 1978, três Escolas Técnicas Federais, do Rio de Janeiro, Minas Gerais e Paraná são transformadas em Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs) equiparando-se, no âmbito da educação superior, aos centros universitários. (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2010)

Durante a década de 90, várias outras Escolas Técnicas Federais tornam-se CEFETs, 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 direcionou essas instituições para a oferta predominante de cursos superiores e de ensino médio regular, remetendo a oferta de cursos técnicos à responsabilidade dos estados e da iniciativa privada. 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. Em 2005 inicia-se a reorientação das políticas federais para a educação profissional e tecnológica com a alteração na lei que vedava a expansão da rede federal. (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. De 1909 a 2002, foram construídas 140 escolas técnicas no país. Nos últimos nove anos, o Ministério da Educação entregou 214 escolas, previstas neste plano. 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 CEFETs, Escolas Técnicas e Agrotécnicas Federais criam-se os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs), podendo estes atuar em todos os níveis e modalidades da educação profissional. Atualmente todos os estados brasileiros possuem no mínimo um Instituto Federal. No total há 38 Institutos, cada um com seus diversos *campi*.

Essa nova situação coloca em evidência a necessidade 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.

Como objetivos dos Institutos Federais, a lei nº 11.892, em seu Art. 7º, garante a oferta de educação profissional integrada ao ensino médio, cursos de formação inicial e tecnológica, a realização de pesquisas aplicadas, o desenvolvimento de atividades de extensão, cursos superiores de tecnologia, cursos de licenciatura, cursos de bacharelado e engenharia e cursos de pós-graduação *latu sensu* e *strictu sensu*.

Segundo para o Art. 8º, é definido que cada Instituto Federal deve ofertar o mínimo de 20% (vinte por cento) de suas vagas para os cursos de licenciaturas.

Segundo Sousa e Beraldo (2009) essas normatizações sobre formação de professores nos IFs representam iniciativas para a solução do problema da escassez de professores, e reconhecem que o desafio imposto a essa nova institucionalidade pode 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 das instituições que compõem a RFEPT 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 tenha implicações no trabalho docente e pode comprometer a qualidade do ensino.

A partir dessas considerações, levantam-se questões acerca dos pressupostos desses cursos, se há características diferenciadas, ou se esse incentivo possui aspirações limitadas às demandas quantitativas. Procurou-se inferir quais foram os motivos que incentivaram essa normatização, e quais seriam as concepções de formação, bem como as características desses cursos, já que se trata de uma rede de educação profissional e tecnológica.

Para este artigo foi realizada uma análise documental de leis e propostas governamentais e uma apreciação dos trabalhos apresentados em eventos sobre as licenciaturas nos Institutos Federais: o Seminário Nacional das Licenciaturas dos Institutos Federais (Senalif) e o I Fórum Nacional das Licenciaturas dos Institutos Federais: “em busca de uma identidade” (Fonalifes).

2. A RFEPT e as licenciaturas: diretrizes e concepções

2.1. Pressupostos pedagógicos dos IFs

De forma geral, para as diferentes possibilidades de modalidades de cursos oferecidos nos Institutos Federais, algumas diretrizes são apontadas. Dentre elas destaca-se a necessidade de atuar no ensino, na pesquisa e na extensão, compreendendo as especificidades destas dimensões e as interpelações que caracterizam sua indissociabilidade; a compreensão da pesquisa ancorada nos princípios científicos, entendendo-a como essencial para a construção da autonomia intelectual e a concepção das atividades de extensão como forma de diálogo permanente e mais amplo com a sociedade. Além disso, há a defesa 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; a organização de itinerários formativos que permitam o diálogo entre os diferentes cursos da educação profissional e tecnológica (formação técnica de nível médio, de graduação e pós-graduação tecnológica), ampliando as possibilidades de formação vertical (elevação de escolaridade) e horizontal (formação continuada); e o reconhecimento do trabalho como experiência humana primeira, organizadora do processo educativo. (SILVA, 2009).

Esses pressupostos, ao guiar a estruturação e execução das diferentes modalidades que os Institutos Federais devem oferecer, também são amplamente utilizados na compreensão de suas licenciaturas. Mas entre os pressupostos e a concretização dessas concepções há uma série de implicações. É necessário levar em consideração as questões históricas das licenciaturas dentro da RFEPT.

2.2. As licenciaturas na RFEPT

Os CEFETs antigos já atuavam na formação de professores: o Decreto 3.462/2000 concede autonomia aos novos CEFETs para oferecer “(...) cursos de formação de professores para as disciplinas científicas e tecnológicas do Ensino Médio e da Educação Profissional” (Art. 1º).

Segundo Bonfim (2004), a formação de professores nos CEFETs 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 MEC; sem acervo bibliográfico específico, laboratórios

específicos, além do descumprimento, por parte do MEC, do compromisso de apoiar técnica e financeiramente implantação. O resultado disso foi vários cursos com duração e carga horária reduzida em relação às licenciaturas tradicionais, pouca articulação com as redes estaduais/municipais, pouca articulação com o MEC e com as universidades, pouca cultura de atuação na educação superior e sua inexistência no campo da formação de professores, dificuldades na articulação ensino, pesquisa e extensão, e em vários casos, as licenciaturas se tornaram corpo estranho dentro dos próprios CEFETs.

A partir de 2003 houve uma ampliação do número de cursos, do quadro docente, uma melhoria da infraestrutura, ampliação da duração dos cursos, alguns bons resultados nas avaliações de reconhecimento e do ENADE, porém nenhuma articulação entre as instituições no sentido de buscar uma identidade para as licenciaturas da RFEPT. (BOMFIM, 2004).

2.3. Senalif e Fonalifes: em busca de uma identidade

De forma a elucidar quais os objetivos e características das licenciaturas nos Institutos Federais, ocorreram, no ano de 2010, dois eventos: o Seminário Nacional das Licenciaturas dos Institutos Federais (Senalif), promovido pelo IFMG em maio, e o I Fórum Nacional das Licenciaturas dos Institutos Federais: “em busca de uma identidade” (Fonalifes) promovido pelo IFRN, em novembro.

Durante ambos os eventos houve palestras com representantes dos Institutos Federais e de pesquisadores da área. Em suas apresentações, buscavam esclarecer o papel das licenciaturas nos IFs, e quais pressupostos deveriam seguir. Analisando os materiais apresentados nestes eventos nota-se a intenção de tornar os Institutos Federais centros de excelência para as licenciaturas.

Como objetivo das licenciaturas nos IFs, Santos (não publicada)¹ destaca a formação de um professor destinado a atuar na educação básica e/ou profissional, alegando que grande parte dos professores formada pela RFEPT se destina à própria educação profissional e tecnológica. Com isso aprofunda a questão sobre a coerência entre o que se faz na formação com o que se espera do cursista como profissional, partindo do entendimento que o futuro professor aprende a profissão no lugar em que vai atuar. Essa concepção vai de encontro com Torres Santomé (1998),

¹ SANTOS, Consuelo Sielski. **Os Institutos Federais como centros de excelência em licenciatura: o desafio.** Trabalho apresentado no Seminário Nacional das Licenciaturas dos Institutos Federais, Ouro preto, 2010.

que conclui que um professor que teve em sua formação em um determinado modelo, com uma percepção sobre a docência, sua dinâmica de trabalho e sua forma de relação com os outros professores, terá essas concepções reproduzidas em sua atuação.

2.3.1. O problema da escassez

Percebe-se que as licenciaturas na RFEPT possuem incentivos relacionados à escassez de professores, principalmente em relação a professores para a educação profissional e tecnológica (EPT). França (não publicada)², reforçando a demanda de professores para a educação profissional e tecnológica, afirma que os professores das disciplinas específicas da EPT são originariamente leigos, oriundos da engenharia e de cursos técnicos. Essa peculiaridade se deve do fato dos cursos técnicos profissionalizantes estarem incluídos dentro de áreas de conhecimento não cobertas por cursos de licenciaturas. Para cobrir essa demanda, abrem-se concursos para professores sem a exigência de uma formação em licenciatura. Demonstrando a frequência disto, 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. (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE BRASÍLIA, 2010, p.2).

Além da preocupação com a educação profissional, também foi citada a problemática da demanda de professores para a educação básica. Citando dados do INEP, Moura (2010) afirmou que há uma demanda de 235 mil professores para o ensino médio no Brasil, particularmente em Física, Química, Matemática e Biologia, sendo 55 mil só para a disciplina de Física (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2007). Santos (não publicada)³, de forma mais geral, alega que 30% dos docentes da educação básica não têm curso superior completo.

Porém a falta de professores para a educação básica possui raízes mais profundas, considerando a questão histórica da educação brasileira. É preciso considerar o fato de que só em meados do século XX é que realmente começa o processo de expansão da escolarização básica no país, e de que seu crescimento real, em termos de rede pública de ensino, vai se dar em fins dos

² FRANÇA, Sérgio Luiz Alves de. **Os Institutos Federais e a missão de torná-los centro de excelência em licenciaturas**. Trabalho apresentado no Seminário Nacional das Licenciaturas dos Institutos Federais, Ouro preto, 2010.

³ Idem à nota de número 2.

anos 1970 e início dos anos 1980. Isto ocorre porque a escolarização no Brasil 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, p.11). A formação de professores nesse período era dividida entre as licenciaturas, que tinham como função formar professores para ensinar disciplinas específicas (Português, Matemática, História) nas escolas secundárias (equivalente às séries finais do ensino fundamental e ao ensino médio), e os cursos de Pedagogia se destinava a formar professores para lecionarem nas escolas normais, já que estas preparavam os professores que atuavam na escola primária (equivalente ao ensino fundamental do 1º ao 5º ano).

Este foi o modelo de formação que perdurou de 1972 até 1996 quando a LDB definiu como exigência o nível superior para a formação de professores de todos os níveis de ensino. Porém, segundo Saviani (2005) a reforma da LDB em 1996 poderia ter sido decisiva “representado pela a elevação da formação dos professores de todos os graus e ramos de ensino ao nível superior”, portanto devido o texto ser ambíguo e falho a mudança não pode de fato ocorrer o que contribuiu para que em muitos estados e municípios do país, ainda hoje, a formação dos professores se reduza, muitas vezes, ao ensino médio.

Após quase 15 anos da última reforma da LDB a situação da formação de professores no Brasil parece não apresentar o melhor cenário. De acordo com Gatti e Barreto (2009) em torno de 54% dos professores que atuam na educação infantil e 47% dos que atuam nas quatro primeiras séries do ensino fundamental possuem apenas formação de nível médio. Para séries finais do ensino fundamental, que desde muito antes da reforma da LDB já se exigia formação superior (licenciatura plena ou curta), a situação mostra-se também preocupante tendo em vista os números apresentados por Gatti e Barreto (2009) em sua pesquisa que revelam que 14,5% dos professores ainda atuam sem formação de nível superior.

Portanto, como aponta Freitas (2007)

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. (p. 1207)

Assim sendo, 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. Ao questionar essa falta de qualidade e responsabilizar os professores, não é lembrado que estes também são produto de uma formação desqualificada historicamente. (p. 135)

Essas considerações trazem a tona que preocupar-se com a formação não deve se limitar em elevar a quantidade de profissionais, mas atentar-se para a qualidade dessa formação, como essa formação é oferecida, com quais objetivos e embasada em quais pressupostos.

2.3.2. Os pressupostos trazidos nos Senalif e Fonalifes

Um pressuposto alvo de preocupação em ambos os eventos, foi a indissociabilidade entre o ensino a pesquisa e a extensão. Esse assunto, já abordado nas concepções e diretrizes para os IFs (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2010), foi reforçado pelos palestrantes Machado (não publicada)⁴, França (não publicada)⁵, Moura (2010) e Schroeder (2010) que, em suas apresentações, apostam neste princípio.

Moura (2010) assume a pesquisa como fundamento pedagógico e crucial para a autonomia intelectual do docente. O palestrante aborda um importante tópico já que a pesquisa é inerente ao trabalho do professor, a partir do momento em que seu objeto de trabalho é o conhecimento, não em sua reprodução, mas em sua produção (GIROUX, 1997).

As atividades de ensino, pesquisa e extensão, como característica fundamental de uma universidade (Decreto nº 3.860, Art. 8º, 2001), não pode deixar de estar presente nos Institutos Federais, sob o risco deste oferecer cursos de menor qualidade. No entanto, muitos fatores implicam para que além do ensino, ocorram pesquisa e extensão dentro do Instituto. Dentre eles, a disponibilidade do corpo docente. Considerando que a política de contratação de professores

⁴ MACHADO, Lucília Regina de Souza. **O perfil das Licenciaturas nos Institutos Federais**. Trabalho apresentado no Seminário Nacional das Licenciaturas dos Institutos Federais, Ouro preto, 2010.

⁵ Idem à nota de número 3.

dos IFs segue as mesmas lógicas das universidades federais, há a preferência de se manter professores de tempo integral, incentivando inclusive a carreira de dedicação exclusiva. O tempo integral solicita do docente essas três funções características da universidade (PIMENTA; ANASTASIOU, 2010). Ressaltando esta questão, Schroeder (2010), durante o Fonalifes, advertiu a necessidade de regulamentar as atividades docentes, tendo em vista a distribuição adequada do tempo do professor para ensino, pesquisa e extensão. Portanto cabe a gestão do Instituto não considerar o tempo de trabalho do professor apenas pelas horas/aula ministradas. Considerando que grande parte dos pró-reitores e diretores dos IFs estavam presentes no Fonalifes, esta preocupação deve fazer parte da administração dos Institutos.

As palestras de Diniz-Pereira (não publicada)⁶ e de Schroeder (2010), trazem a necessidade da união entre teoria e prática. Afirmam como indispensável explicitar a interação teórico-prática dos saberes, e que a união entre teoria e prática deve ocorrer desde o início do processo de formação. Deve-se atentar que, ao tentar sair de uma concepção conteudista, onde se considera que a teoria fundamenta a prática, corre-se o risco de se criar um pragmatismo, se enveredando por uma epistemologia da prática. Desta forma a teoria ganha um caráter utilitarista, diminuindo o embasamento para uma reflexão crítica da prática (MORAES, 2003). Para Silva (2008) a unidade entre teoria e prática existe quando se revela teoricamente a prática, a partir da qual se pode transformar a realidade. “Quando se fica na aparência, tendo a realidade como verdade, é a consciência comum que prevalece (...)” (p. 97). Alerta ainda que para diminuir o risco de se guiar por uma concepção viciada, é importante uma discussão aprofundada do que seria a união entre teoria e prática.

Schroeder (2010) traz mais questões, tais como adequar a oferta de cursos às demandas da educação básica, em especial no que se refere à implementação de currículos, trabalhando as relações étnico-raciais, indígenas, quilombolas, educação de jovens e adultos, pessoas com necessidade educacionais especiais, e a inclusão da disciplina Letras-Libras (Decreto nº 5626 de 2005). Além disso, levanta a temática da incorporação das tecnologias de informação e comunicação ao trabalho pedagógico. Machado (2010) considera que o contexto atual é de expansão do uso das tecnologias de informação e comunicação, o que não deve ser desconsiderado na formação de professores.

⁶ DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. Desafios da formação docente na contemporaneidade. Trabalho apresentado no Seminário Nacional das Licenciaturas dos Institutos Federais, Ouro preto, 2010.

A centralidade do trabalho como princípio educativo é considerada nas palestras de Schroeder (2010) e Moura (2010). Silva (2008) concorda que o trabalho é o princípio educativo que orienta a escola, mas ressalva que “não a partir de uma visão estreita, de caráter economicista, ligado a uma função meramente industrial, mas, sim, tomando a dimensão ontológica do trabalho” (p. 96). Dessa forma o trabalho é entendido como capacidade criadora do homem, que contém intencionalidade e ação. O trabalho é princípio ontológico por que molda o homem com homem. (MARX; ENGELS, 1984). Logo, não se trata de uma referência ao trabalho no sentido de empregabilidade, e sim de práxis.

Diniz-Pereira (não publicada)⁷, em sua apresentação, computa como desafio superar a visão das licenciaturas como apêndices dos bacharelados, o que chama de fórmula “3+1”, ou seja, trabalham três anos do seu curso para uma formação centrada no conteúdo da formação específica e mais um ano centrada na formação essencialmente pedagógica. Outro palestrante, que defendeu o rompimento desse modelo, foi Moura (2010) ao afirmar que este ainda é ainda hegemônico. Dessa forma, defende a efetiva integração, desde o primeiro período letivo, entre os conhecimentos da disciplina objeto da licença e o núcleo de formação pedagógica. Gatti e Barreto (2009) revelam que esta situação é remanescente da década de 80:

Quanto às licenciaturas em geral, resoluções do então Conselho Federal de Educação estipulavam o currículo mínimo a ser cumprido em cada uma delas, definindo as disciplinas obrigatórias. A estrutura curricular desses cursos privilegiava, sobretudo, a formação em área específica, com uma complementação pedagógica ao final do curso. (p. 41)

Santos (não publicada)⁸ traz em sua apresentação a questão dos itinerários formativos, demonstrando que os Institutos Federais têm flexibilidade para instituir estes itinerários, o que permite um diálogo diversificado em seu interior, que possibilita a integração das diferentes etapas da educação básica, do ensino superior e da educação profissional e tecnológica, instalando possibilidade de educação continuada, ocorrendo uma verticalização em seu interior. Eliezer Pacheco⁹, secretário de educação profissional e tecnológica do Ministério da Educação, ressalta que essa organização pedagógica verticalizada, da educação básica a superior, é um dos fundamentos dos Institutos Federais. Afirma que ela permite que os docentes atuem em diferentes níveis de ensino e que os discentes compartilhem os espaços de aprendizagem, incluindo os

⁷ Idem à nota de número 7.

⁸ Idem à nota de número 2.

⁹ Disponível em <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/insti_evolucao.pdf>

laboratórios, possibilitando o delineamento de trajetórias de formação que podem ir do curso técnico ao doutorado. Observação similar se encontra na descrição do Senalif¹⁰, ao citar, como diferencial dos IFs, o fato destes conjugarem o ensino superior e a formação básica num mesmo espaço, tendo, inclusive, seu corpo docente atuando em ambas. No entanto, os professores atuarem em diferentes níveis de ensino implica que não se tenha um corpo docente especializado para as licenciaturas.

3. Considerações finais

Analisando os pressupostos trazidos no Senalif e no Fonalifes, assim com as concepções e diretrizes do MEC, 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).

Os documentos oficiais sobre os Institutos Federais demonstraram que a iniciativa para as criações de cursos de Licenciaturas decorrem da preocupação em suprir uma escassez de professores. Porém, vale lembrar que os discursos consideram as especificidades da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, além de concepções sobre trabalho e função docente.

Da mesma forma, as iniciativas da criação das Escolas de Aprendizes Artífices, surgiram de demandas quantitativas, só que de classe operária. As pressões para transformar o Brasil de um modelo econômico agrário-exportador para uma nação de base econômica fundada na produção industrial encontraram na educação a viabilização dessa mudança. Além disso, era necessário um regime político republicano respeitado e consolidado, com cidadãos organizados, ordeiros, obedientes às regras estabelecidas e trabalhadores para não enveredarem ao mundo improdutivo. (KUNZE, 2006)

Deve se considerar que, uma rede de educação baseada em experiências de suprimento emergenciais, de classe operária à formação de professores, deve atentar-se para não prosseguir com uma característica de serventia quantitativa, ampliando suas ambições para um espaço de qualidade.

¹⁰ Disponível em <http://senalif.cefetop.edu.br/index.php?view=article&id=9:i-seminario-nacional-das-licenciaturas-dos-institutos-federais&format=pdf>

Dante (informação verbal)¹¹ argumenta que a superação das dificuldades de atuação do professor na educação básica não se restringe apenas à ampliação de vagas em licenciaturas nos Institutos Federais. Adverte que se devem considerar as dificuldades para que se tenha a real dimensão da capacidade dos IFs, pois, de outra forma, permanece-se no discurso. Lembra que nos Institutos há falta de laboratórios específicos, acervo bibliográfico insuficiente, duração e carga-horária reduzidas das licenciaturas ministradas em relação às licenciaturas tradicionais e a falta de um corpo docente específico, o que acarreta um professor ter que ministrar várias disciplinas no mesmo curso, como algumas das debilidades dessa oferta na Rede Federal de Educação Profissional.

Isso revela que mesmo considerando que as orientações governamentais apontam para uma formação de qualidade, os discursos não são garantias de uma prática coerente. Inclusive, segundo Nóvoa (1999), o excesso dos discursos revela uma pobreza das práticas políticas. Sem uma política de implantação, os discursos que visam a qualidade na formação se tornam jargões pedagógicos.

É necessário destacar que a qualidade desejada não é sinônimo de qualidade total – termo derivado do Programa Qualidade Total, instalado no Brasil na segunda metade da década de 80 – o que desloca o eixo do debate sobre a qualidade do ensino como direito dos cidadãos para uma articulação com as questões associadas à produtividade e à competitividade, limitando-se aos domínios de técnica. Segundo RIOS (2010) “O que se deseja para a sociedade não é uma educação de qualidade total, mas uma educação da melhor qualidade (...)” (p. 74). Para a autora, longe de se limitar ao ensino de técnicas, a formação de professores deve contemplar, também, as dimensões política, estética e moral. De acordo com Silva (2007) essas são as dimensões que definem um professor competente, esclarecendo que:

A dimensão técnica, a do saber fazer, se refere aos domínios do conteúdo de que o sujeito necessita para desempenhar seu papel, articulado com o domínio das técnicas, das estratégias que permitam a ele realizar seu trabalho. A dimensão política interfere sobre a direção que é dada a este trabalho, orientada pelas questões: Para quê? Para quem? Por quê? Como? Já a dimensão ética da competência refere-se dialeticamente à orientação da ação, fundada no princípio do respeito e da solidariedade, na realização de um bem coletivo e a dimensão estética diz respeito à

¹¹ Informação concedida na conferência de abertura do Fonalifes. Disponível em <http://portal.ifrn.edu.br/natalcentral/noticias/conferencista-diz-que-e-preciso-formar-professores-que-aproximem-a-ciencia-do-mundo_-do-trabalho/?searchterm=None>

presença da sensibilidade e sua orientação numa perspectiva criadora. (p. 05)

A complexidade exigida na formação de professores não será atendida se a criação dos cursos de licenciaturas forem resultados apenas da preocupação do cumprimento de uma normatização. Ao se criar cursos apenas com a finalidade de atingir uma meta quantitativa, corre-se o risco de uma precarização das licenciaturas. Para tanto, esses eventos promovidos pelos próprios IFs revelam um grande potencial para a formação de um conceito conciso sobre a formação de professores, além de possibilitar um espaço de trocas de experiências frutíferas que atentam para uma formação da melhor qualidade. Por intermédio da reflexão coletiva, com embasamento teórico provenientes das produções sobre a área, é possível delinear os caminhos que se deseja traçar dentro de uma formação docente, com uma visão mais apurada para não se bastar na superficialidade dos discursos políticos, e sair do propósito inicial tecnocrático e utilitário das escolas profissionalizantes do início do século passado. Mas essa possibilidade só existe considerando que a maioria dos professores, principalmente os atuantes em sala de aula, tenham a oportunidade de participar desses eventos.

Referências:

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

_____. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005.** Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasília, 2005.

_____. **Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909.** Crêa nas capitães 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/ListaNormas.action?numero=7566&tipo_norma=DEC&data=19090923&link=s> Acesso em 03 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 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.

_____. **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.

BONFIM, Maria Inês (coord.). **A formação docente nos centros federais de educação tecnológica:** diagnóstico sobre a oferta das licenciaturas nos CEFETS. Brasília: MEC/SETEC, 2004

FREITAS, Helena C. L. de. A (nova) política de formação de professores a prioridade postergada. In: **Educação e Sociedade.** Campinas, vol. 28, n.100-Especial, p. 1203-1230, out. 2007.

GATTI, Bernardete A. e BARRETTO Elba S. de S.(Coords.). **Professores do Brasil: impasses e desafios.** Brasília: UNESCO, 2009.

GIROUX. Henry. **Os professores como intelectuais:** rumo a uma pedagogia crítica. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

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

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.

KUNZE, Nádia Cuiabano. **A escola de aprendizes artífices de Mato Grosso (1909-1941)**. Cuiabá: CEFETMT, 2006.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**: teses sobre Feurbach. São Paulo: Moraes, 1984.

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

_____. **Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia: um novo modelo em educação profissional e tecnológica**: concepção e diretrizes. Brasília: MEC, 2010.

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

MOURA, Dante Henrique. **A Licenciatura nos IFs em busca de uma Identidade**. Natal, 2010. Disponível em <http://www.ifrn.edu.br/fonalifes/trabalhos/Dante%20Henrique%20Moura.pdf/at_download/file> Acesso em 15 jan. 2011.

NÓVOA, António. Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. **Revista Educação e Pesquisa**. São Paulo, V. 25, n.1, p. 11-20, jan-jun.1999.

PACHECO, Eliezer. **Os Institutos Federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica**. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/insti_evolucao.pdf> Acesso em 26 jan. 2011.

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

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

SCHROEDER, Nilva. **Política nacional de formação de profissionais da educação**. Natal, 2010. Disponível em <[http://www.ifrn.edu.br/fonalifes/trabalhos/Nilva%20 Schroeder.pdf/at_download/file](http://www.ifrn.edu.br/fonalifes/trabalhos/Nilva%20Schroeder.pdf/at_download/file)> Acesso em 15 jan. 2011.

SILVA, Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da. **Professores com formação stricto sensu e o desenvolvimento da pesquisa na educação básica da rede pública de Goiânia: realidade, entraves e possibilidades**. 2008. 292f. Tese de doutorado (Programa de Pós-Graduação em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2008.

SILVA, Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da. Competência e relação teoria/prática na formação de professores: em busca da significação dos conceitos. In: ENCONTRO ESTADUAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 2, 2007, Anápolis. Disponível em: <http://www.ceped.ueg.br/anais/IIedipe/pdfs/competencia_e_relacao_teorica.pdf> Acesso em 23 mar. 2011.

SILVA, Caetana Juracy Rezende (org). **Institutos Federais: Lei 11.892, de 29/11/2008: comentários e reflexões**. Natal: IFRN, 2009.

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, 2009, Paraná. **Anais...** Paraná: PUCPR, 2009. p. 10169-10182

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