



Noviembre 2017 - ISSN: 1989-4155

ANÁLISE DAS TESES E DISSERTAÇÕES SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA EDUCAÇÃO BÁSICA EM INSTITUTOS FEDERAIS

José Júlio César do Nascimento Araújo¹

Arminda Rachel Botelho Mourão²

Para citar este artículo puede utilizar el siguiente formato:

José Júlio César do Nascimento Araújo y Arminda Rachel Botelho Mourão (2017): "Análise das teses e dissertações sobre formação de professores para Educação Básica em Institutos Federais.", Revista Atlante: Cuadernos de Educación y Desarrollo (noviembre 2017). En línea:

<http://www.eumed.net/rev/atlante/2017/11/formacao-professores-basica.html>

Resumo

Apresenta o estado de conhecimento sobre a formação de professores em Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia no Brasil. A recente transformação da institucionalidade destas instituições impôs como tarefa legal o oferecimento de cursos de licenciatura em ciências naturais e matemática para atender a educação básica. O artigo mostra como estão sendo realizadas as discussões em todas as regiões brasileiras em torno desta questão e, também, apresenta os resultados, os problemas e as perspectivas destes cursos de licenciatura levantados por pesquisadores que se debruçaram sobre a temática em suas teses e dissertações. O estudo visualiza uma série de contradições que são apontados pelos pesquisadores na tarefa dos Institutos Federais em oferecer formação inicial para a educação básica.

Palavras – Chaves: Formação de professores. Institutos Federais. Formação inicial.

ESTADO DE CONOCIMIENTO SOBRE FORMACIÓN DE PROFESORES PARA EDUCACIÓN BÁSICA EN INSTITUTOS FEDERALES.

Resumen

Presenta el estado de conocimiento sobre la formación de profesores en Institutos Federales de Educación, Ciencias y Tecnología en el Brasil. La reciente transformación de la institucionalidad de estas instituciones impuso como tarea legal el ofrecimiento de cursos de licenciatura en ciencias naturales y matemática para atender la educación básica. El artículo

¹ Líder do *Observatório da Formação de Professores em Institutos Federais*. Doutorando do Programa de Pós-graduação em Educação (UFAM), Professor do Instituto Federal do Acre, Bolsista FAPEAM – RH- INTERIORIZAÇÃO. E-mail: jose.araujo@ifac.edu.br. Autor dos Livros: *Os Institutos Federais de Educação na Amazônia* (CRV, 2016); *Caminhos da Pesquisa na Amazônia* (Oficina de Livros, 2011), *Simbolismo e Imaginário* (Valer, 2007) *O homem falando no escuro* (Travessia/ Valer, 2003), Coautor: *Processos de Territorialização e identidades sociais* (RIMA, UFSCAR, 2012). Endereço para Correspondência: Travessa da Amizade, 191, Bairro Floresta. CEP.: 69.980-000. Cruzeiro do Sul –ACRE- Brasil.

² Professora do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas. Autora do Livro: *A fábrica como espaço educativo* (Scorteci, 2004) e de outras diversas obras.

muestra cómo están llevando a cabo las discusiones en todas las regiones brasileñas en torno de esta cuestión y, también, presenta los resultados, los problemas y las perspectivas de esos cursos de licenciatura planteada por los investigadores que estudiaron minuciosamente sobre la temática en sus tesis y disertaciones. El estudio visualiza una serie de contradicciones que son apuntadas por los investigadores en la tarea de los Institutos federales en ofrecer formación inicial para la educación básica.

Palabras – llaves: Formación de profesores. Institutos Federales. Formación inicial.

1 Introdução

Os Institutos Federais (IFs) – a concepção de sua institucionalidade e sua expansão regionalizada – se congregam no conjunto de políticas que tentam tonalizar socialmente políticas de desenvolvimento e renda pautadas pelas ideologias que dão corpo à superestrutura neoliberal.

A política implementada pelos IFs, a partir do governo Lula, está atrelada à “tentativa rejuvenescimento” dos princípios neoliberais, através do novo desenvolvimentismo, no retorno da teoria do capital humano, da crença no neoinstitucionalismo. Assim, focaliza nas políticas educacionais para amenizar os conflitos internos estabelecidos pelos circuitos produtivos e financeiros.

A respeito da formação de professores que, também, passa ser responsabilidade dos IFs, a Lei n. 11.892/2008 determina que sejam resguardadas 20% de suas vagas para este tipo de formação, privilegiando áreas das ciências exatas e biológicas. Essa formação é permeada por contradições, pois é fruto de um processo intenso de expansão que corresponderia às necessidades de formação capitalista de um Estado neoliberal.

Os IFs, salvo aqueles que se organizaram em torno de alguns CEFETs que possuíam experiência, não tinham expertise para trabalhar com a formação de professores e os processos internos próprios da carreira docente em EBTT geram dificuldades para se trabalhar com este tipo de formação. Por isso, este trabalho apresenta o estado de conhecimento sobre a formação de professores como uma prerrogativa dos IFs, estabelecida na Lei n. 11892/2008. O texto está dividido em três seções; na primeira, apresenta-se uma síntese dos procedimentos metodológicos; na segunda, discute-se brevemente o histórico da formação de professores em instituições de ensino técnico e, por fim, apresenta-se o estado de conhecimento sobre a formação de professores para a educação básica nestas instituições.

2 Procedimentos metodológicos

Este trabalho é resultado parcial da pesquisa em desenvolvimento sobre a precarização da formação de professores em Institutos Federais. A Pesquisa foi aprovada no Conselho Nacional de Ética em Pesquisa (CAAE 46953115.1.0000.5020) em 30.07.2015 e tem como orientação a pesquisa bibliográfica. Esta se consistiu do contato direto com a literatura que favoreça o suporte teórico, com objetivo de conhecer e analisar as principais contribuições teóricas existentes sobre o tema apresentado.

No estado de conhecimento realizado, lemos e compilamos 20 teses, 23 dissertações e 38 artigos publicados no período de 2008 a 2016, que tratam de temas relacionados aos Institutos Federais, tais como: Expansão, implantação, formação de professores, pesquisa, implantação de licenciaturas, Proeja, expansão do ensino técnico e outras questões relacionadas aos IFs recuperadas em três bases digitais Banco de Teses e Dissertações da CAPES (<http://bancodeteses.capes.gov.br/banco-teses/#/>), Biblioteca digital Brasileira de Teses e Dissertações (<http://bdtd.ibict.br/vufind/>) e do Scielo Brasil (<http://www.scielo.br/?lng=pt>) realizadas em maio de 2014, em dezembro de 2015 e junho 2016, com os filtros de busca <IF>, <Institutos federais>, <Licenciatura no Instituto Federal>, <Implantação dos Institutos Federais>, <expansão dos Institutos Federais>, <Instituto Federal de Educação>.

A pesquisa assume os pressupostos do Materialismo histórico como forma de compreensão do objeto e da realidade. Entende-se que a pesquisa é a interpretação da realidade pelo movimento do pensamento, captando as contradições existentes e suas múltiplas relações. A compreensão das contradições do processo deve sempre levar em consideração o contexto histórico e as condições materiais em que este processo ocorre.

3 A criação da institucionalidade: Institutos Federais

A conjuntura político-econômica que impulsiona a criação/ invenção de uma nova institucionalidade que permeia-se na ideia que é preciso criar uma nova instituição de educação que pudesse corresponder ao “suposto” momento de crescimento e modernização que o país atravessa. A reestruturação da Rede e a transferência da responsabilidade da formação de professores para a mesma é, em parte uma tentativa de consolidar “as reformas” requeridas para o avanço econômico. Consequentemente, a flexibilização da formação para os IFs se mostra como “solução” para resolver uma suposta escassez de professores nas áreas de ciências e matemática para atender o ensino médio.

Para entender este momento, alguns documentos revelam o projeto institucional tecido pelo governo. Destaque merecem neste sentido o Decreto n. 6.095/07, a Chamada Pública MEC/SETEC n. 01/07, a chamada pública MEC/SETEC n. 2/07 e a Lei. 11.892/08. Estes documentos são balizadores do processo de reorganização das instituições federais de educação profissional e tecnológica pautado pelo modelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IFET³).

Esta é uma fase muito complexa. Em primeiro lugar, porque o tempo/espaço para a discussão do que seria a nova institucionalidade foi muito curto e atropelado. Em segundo lugar, esta não é simplesmente uma transformação de institucionalidade que se dá

³ Termo cunhado no artigo *Flexibilização da educação Profissional* de Maria Nadir S.A. Militão (1998). Usado em documentos oficiais a partir do PDE (2007), referente a Institutos Federais de Ciência e Tecnologia. Usa-se o termo para mostrar a transformação histórica do objeto, que em 2008 com a aprovação da Lei 11.892/08, passa ser denominado IF (Instituto Federal).

isoladamente é, também, um amplo programa de expansão, de oferta de ensino superior público e de construção de um novo locus de formação de professores para educação básica, como discutiremos no decorrer deste trabalho.

Segundo Otranto (2012) e Brotto (2013) havia o desejo de transformação da institucionalidade para cima, principalmente das agrotécnicas, em condição *sui generis* aos CEFETs. Destaca Brotto (2013) que:

Este cenário está descrito nas entrevistas com os diretores-gerais e com os reitores, pois havia, segundo eles, certo consenso em torno desta mudança. Mas, entretanto, com a lei de criação do Ifes, um novo cenário se desenhou e levou a comunidade a tomar uma atitude em aderir a esta nova institucionalidade, apesar das divergências e das diversas reuniões e negociações para se decidir pela adesão. No caso das Agrotécnicas, elas buscavam se tornarem Cefet para se expandirem. Com isso, cada uma delas deixaria de ter a condição de autarquia e passaria a pertencer ao Instituto como os demais campi. Deixar de ser autarquia também iria acontecer com o Cefetes, entretanto, ele já estava na condição de Cefet e era formado e estava ramificado através das UNEDs, o que não ocorria com as Agrotécnicas (BROTTO, 2013, p. 37).

Porém, no campo das mediações a voz que falou mais forte foi mesmo a do governo. Primeiro, porque impôs que as escolas que não aderissem ficariam fora do processo e também não chegariam a se tornar CEFET⁴. E, por outro lado, a expansão feita a toque de caixa abria novas escolas em período muito curto. Em alguns estados havia até promessa de mais de um Instituto Federal, como ocorreu em Minas Gerais, Bahia, Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Rio de Janeiro e Pernambuco. Brotto (2013) ainda destaca uma participação passiva dos dirigentes nas decisões sobre o modelo da institucionalidade.

O consenso passa a ser construído com naturalidade ou sem. Pois, não havia, também, entre sindicatos vozes fortes que se opusessem ao processo, e pela quase consciência de que não estava ocorrendo uma transformação e sim processo de agregação. Neste sentido, é na Lei n. 11.892/08, o principal aparato jurídico e consultivo da nova institucionalidade, que o modelo IFs se materializa definitivamente.

Os IFs possuíam em 2012, segundo levantamento de Lima (2012, p.54), 329 (trezentos e vinte e nove) cursos de formação docente. Em 2013 as licenciaturas já correspondiam à 6% das matrículas de toda a Rede com um total de 55.417 alunos (REDITEC, 2014). Dados mais atuais informam que o IFs ofertam 420 (quatrocentos e vinte) cursos de licenciatura por todo o Brasil (VERDUM, 2015). Esses dados, ilustram a capacidade deste novo locus, com alta capilaridade no país, pois possui com 562 *campi* em atividade

⁴ Segundo Otranto “ Em atas e vídeos de reuniões entregues pelos alunos do mestrado em anexo aos textos escritos, pude comprovar as ameaças dos representantes da Setec. Eles diziam que as Escolas que optassem por não aderir ao novo modelo, não se transformariam em Cefets e se manteriam como instituições de ensino médio, enquanto as demais seriam de educação superior. Informavam que o Instituto Federal passaria a ser o modelo de criação de novas instituições e, por esse motivo, teriam prioridade nos recursos, de obras e de atendimento às necessidades de reposição do corpo docente e de técnicos-administrativos”(Otranto, 2012, p. 210).

espalhadas em 512 municípios. Como se realiza a formação docente neste novo locus? é o que discutiremos na seção a seguir.

4 Estado de conhecimento sobre formação de professores para Educação Básica nos Institutos Federais

O artigo 8º da Lei n. 11.892/2008, estabeleceu o mínimo de 20% (vinte por cento) de vagas de matrícula de cada Instituto para atender exclusivamente a formação de professores, priorizando as áreas de ciências e matemática. Mas, também abrindo possibilidades para outras licenciaturas, desde que verificadas as necessidades locais para o oferecimento destas.

Sobre os motivos que levam a formação de professores para o interior dos Institutos Federais, autores, como Lima; Silva (2011) e Flach (2014), indicam que a principal razão defendida para essa iniciativa se relaciona à escassez de professores no Brasil. Em parte estas autoras reproduzem o discurso governamental expresso claramente no documento *Escassez de Professores no Ensino Médio: propostas estruturais e emergenciais* (MEC, 2007). Porém, nos interessa, neste momento, mostrar como que a formação de professores para educação básica é compreendida neste espaço.

Para iniciar, Lima (2012) analisou os pressupostos políticos que permeiam a consolidação dos IFs como *locus* de formação de professores. Segundo a autora sua pesquisa permitiu:

(...) inferir que a formação de professores nos IFs 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 (LIMA, 2012, p.09).

Flach (2014) ao analisar a formação de professores nos IFs, buscou compreender como está ocorrendo o processo de consolidação dos cursos de licenciatura e também enumera as dificuldades encontradas nestes cursos. O trabalho analisou como está sendo colocada em prática a formação de professores no IFRS. Flach (2014) concluiu que:

A oferta de licenciaturas é uma novidade para o conjunto de unidades que deram origem a este instituto, o que torna ainda mais complexa a tarefa de pensar em políticas específicas para esta modalidade de ensino, já que não há um ponto de partida seguro a partir do qual se possa focar esta experiência. [...] É possível inferir que a oferta deste curso de licenciatura vem sendo cumprida com êxito. As falas dos docentes entrevistados apresentam em diversos momentos as dificuldades existentes, de toda ordem, para levar a cabo este projeto. Contudo também fica implícito nas suas falas o propósito de fomentar o curso, através da participação em distintas ações e projetos, com o intuito de qualificar a formação destes estudantes que estão tendo acesso a formação de professores em instituições tradicionalmente voltadas ao ensino técnico (FLACH, 2014, p.176-167).

Arantes (2013), também, mostrou diversos problemas: formação inadequada do corpo docente que atuam nestas licenciaturas, projetos pedagógicos que destoam das matrizes curriculares, cursos com aspectos de bacharelado, pouca ênfase no ensino das disciplinas didáticas e currículos que, em parte, reproduzem a legislação em vigor. Além disso, a análise da proposta curricular:

(...) demonstram uma certa concentração nas disciplinas de área específica em detrimento das questões relacionadas as necessidades formativas de professores, apresentando ainda uma formação curricular muito próxima do modelo conhecido como "3+1", isto é, aquele que apenas acrescenta às disciplinas do curso de bacharelado um conjunto de disciplinas pedagógicas e atividades de estágio, uma espécie de suplemento, sem a articulação necessária para a formação docente, uma vez que há uma fragmentação da produção do conhecimento para o objetivo do curso de licenciatura: formar professores. Os cursos se estruturam em perspectivas diferentes. No caso da licenciatura em matemática observamos avanço na proposta de formação no que tange ao equilíbrio na oferta de disciplinas específicas em relação as disciplinas pedagógicas, podemos dizer que sua matriz encontra-se em um estágio intermediário. As licenciaturas em ciências biológicas demonstraram a maior concentração de disciplinas específicas, e a menor formação específica para a docência. (...) Daí a forte preocupação com a acumulação de conhecimento específico, dando-se pouca importância à formação didática da própria disciplina. Essa situação não é diferente nos cursos de licenciatura em química, mesmo tendo apresentado a menor concentração de disciplinas específicas entre os cursos analisados. Os professores que atuam nos cursos são em sua maioria licenciados, 78%, de forma que, em tese, possuem formação para lidar com formação de professores, mas apenas dois professores possuem pós-graduação *strictu sensu* nas áreas de ensino de matemática e ciências e educação matemática. (...) Os Projetos Pedagógicos de Cursos analisados destoam, seus objetivos não se relacionam com suas matrizes, na grande maioria, pois não apresentam disciplinas que atendam ao que está proposto. Existe ainda uma forte desconexão entre as habilidades que se esperam de um professor em detrimento do profissional bacharel na medida em que supervalorizam a formação do matemático, biólogo ou químico (...) (ARANTES, 2013, p.121-122).

Em outra linha teórica, Guerra (2013) investigando a adequação das Licenciaturas em Matemática do IFMG às atuais Diretrizes Curriculares Nacionais do Conselho Nacional de Educação, concluiu que a licenciatura é pragmática e que tem muitas falhas em sua organização, principalmente no desenvolvimento de competências profissionais. O autor aponta que:

(...) o principal ponto que surge para reflexão é sobre como uma instituição que historicamente se concentra na formação profissionalizante, técnica e tecnológica tem assumido a missão de formar professores, algo que além da dimensão científica apresenta uma forte dimensão humanista. No entanto, a marca registrada da educação tecnológica, uma abordagem conteudista, tecnicista e quantitativa, foi assimilada pelas licenciaturas em Matemática dos IF do Estado de MG, ou seja, uma visão simplista de formação de

professores. Profissionais de outras áreas são aproveitados como formadores de professores de Matemática (GERRA, 2013, p.211).

Souza (2011) na análise do processo de criação do curso de licenciatura em Biologia, no IFRO do campus Colorado do Oeste, identificou sinais de recontextualização da política para formação de professores nos institutos.

Bavaresco (2014) ao analisar a política de formação de professores nos IFs mostrou que esta política é ineficaz na medida em que os alunos indicam não ter como perspectiva profissional a docência, afastando-se assim dos propósitos de criação do curso. A pesquisadora verifica que:

Em relação à inserção da formação de professores nos IFs, os pressupostos dessa política convergem com as novas configurações que se desenham para a nação mediante crescimento econômico e desenvolvimento tecnológico e que vem demandando investimentos e definições políticas para o desenvolvimento de ciência básica voltada a inovações tecnológicas. Desse modo, as áreas definidas como prioritárias para a formação de professores nos IFs passam a deter elevado nível de importância, sendo consideradas estratégias para o desenvolvimento de ciências e tecnologia. Além disso, a formação de professores nos IFs insere-se, sobretudo, no aumento do contingente de docente para áreas que vem apresentando acentuada carência desses profissionais e ameaçando os projetos de desenvolvimento do país. **No entanto, as estratégias dos estudantes que buscam formação superior na licenciatura em matemática no IFRS-BG apresentam tensionamentos com os propósitos dessa política, uma vez que seus interesses e perspectivas profissionais, com raras exceções, não contemplam a carreira docente na Educação Básica.** O que esta pesquisa mostrou é que os jovens que ingressaram neste curso tem como objetivo principal a formação no Ensino Superior, como forma de investimento em capital humano (...) (BAVARESCO, 2014, p.208, grifo nosso)

Para Uglar (2014), reafirmando o que já tinha mencionado Arantes (2013), verificou que embora os projetos dos cursos estejam adequados as orientações e normas legais, ainda salta aos olhos é a primazia dos conteúdos específicos. Segundo o autor:

(...) quando verificamos as matrizes curriculares e as ementas das disciplinas, percebemos implicações dessa orientação mercadológica. Em termos de currículo, deparamo-nos de uma forma geral, com a primazia dos conteúdos específicos com reduzidos conhecimentos advindos da prática docente, em detrimento de conhecimentos mais amplos voltados à compreensão do homem e da sociedade. (...) Essa mercantilização do ensino superior promove distorções entre ensino, pesquisa e na identidade profissional dos professores, no processo de aprendizagem dos estudantes e na medida em que prioriza os conhecimentos e inovações dos âmbitos científicos e tecnológicos pretere a formação docente, daí entendemos a secularização dos cursos de licenciatura no IFSP-SP, fazendo com que estes cursos se tornem um “corpo estranho” no interior da instituição (UGLAR, 2014, p.213).

Uglar (2014) também levantou a tese já defendida por Flach (2014) que não se prova uma articulação da formação de professores do IF com a educação básica e nem com as outras modalidades ofertadas. Para a autora:

Assim, a inserção da formação docente nos IFs mostra-se adequada as necessidades do sistema capitalista e a uma política neoliberal, sendo que algumas de suas características poderiam se reverter em uma melhor formação para estudantes. Um exemplo disso, como vimos, é o subaproveitamento da presença, no IFSP-SP, de diferentes níveis e modalidades de ensino, pois não há um projeto que vise a articulação entre estas modalidades, nem o aproveitamento para a construção de saberes através do emprego de ambientes de aprendizagem, o que faz com que as modalidades apresentem-se de maneira fragmentada (UGLAR, 2014, p.212).

Verdum (2015), por outro lado, defendeu que a verticalização do ensino, que possibilitaria esta articulação entre as diversas modalidades e níveis nos institutos criticados por Uglar (2014). Para a autora, é uma característica positiva destas instituições e pode ser um diferencial para os cursos de licenciatura. Segundo a pesquisadora:

Os IFs, com sua estrutura verticalizada de ensino e com a formação baseada na tríade *ensino, pesquisa e extensão*, são instituições que têm condições de ofertar a formação inicial de professores para uma educação básica de qualidade, se concebidas e planejadas ações estratégicas que considerem as características das licenciaturas e o seu contexto institucional. Acredita-se que a estrutura verticalizada seja um dos grandes diferenciais deste modelo de instituição, pois permite que os docentes dos IFs tenham uma vivência pedagógica mais rica, já que deverão interagir com alunos e currículos de diferentes níveis e contemplar os nexos possíveis entre os diversos campos do saber, aliando ensino, pesquisa e extensão e desenvolvendo propostas curriculares inovadoras (VERDUM, 2015, p. 25).

A posição assumida por Verdum (2015) destoa de todos os pesquisadores que, até este momento (2016), se propuseram a pensar a formação de professores nos IFs, por acreditar na possibilidade da verticalização como instrumento capaz de produzir inovações curriculares e dos projetos formativos no interior do próprio IF. Para chegar a esta afirmação, a autora se propõe a construir indicadores de qualidade para a formação de professores nos IF, elencando as dimensões currículo, práticas pedagógicas, gestão, e formação dos formadores. Para a dimensão formação de professores. A autora destacou como indicadores:

- 1) A formação ocorre por meio de redes interativas que favorecem a interlocução entre pares, promovendo práticas pedagógicas inovadoras.
- 2) A formação está fundamenta num paradigma inovador, que busca a superação da fragmentação, e a reprodução do conhecimento.
- 3) A formação aborda aspectos específicos da educação profissional, e das características dos IFs, como a verticalização do ensino.
- 4) A formação acontece por meio de uma política institucional, que promove espaços para o desenvolvimento profissional docente, favorecendo ao bem-estar e a realização profissional.
- 5) A formação pedagógica é o foco dos processos formativos desenvolvidos.

6) A formação dos formadores tem como referência a cultura digital, em que os seus licenciandos, e os alunos futuros professores estão imersos.

7) A formação dos formadores está voltada para a reconstrução do conhecimento profissional, a partir de uma reflexão prática e deliberativa.

8) A formação dos formadores ocorre, também, por meio da experiência de desenvolver projetos de pesquisa e extensão, relacionados à docência.

(VERDUM, 2015, p. 207)

O trabalho de Verdum (2015) ignora muitos desafios e questões que envolvem a formação de professores como se observa nos seus indicadores. Ignora a autora que a verticalização já era prerrogativa da rede de escolas técnicas nos CEFETs (MOURA, 2005) e, nem por isso visualizamos grandes mudanças e projetos educativos demasiadamente inovadores.

Continuando a análise, a dissertação de mestrado de Cechinel (2012) se propõe a investigar as concepções de formação de professores no Instituto Federal de Santa Catarina. A pesquisadora concluiu que há disparidades entre o enunciado pelos projetos pedagógicos do curso de ciências da natureza e aquilo que os professores sustentam como teoria para a formação. Segundo a Cechinel (2012):

O que ficou evidente, na pesquisa, foi uma **mistura de perspectivas pedagógicas**. Nesta mescla, incluem-se as que foram apresentadas no referencial teórico e outras, como o construtivismo e aprendizagem significativa, não tratadas neste estudo. Uma nova análise poderia, ainda, manifestar influências de outras. Deste modo, **conclui-se que o curso não possui clareza quanto a sua direção em termos de perspectiva de formação de professores**. Isso porque nele há uma variação de perspectivas tanto nas visualizadas no projeto pedagógico do curso - prova disso está nas referências bibliográficas básicas e complementares sugeridas - quanto na fala dos professores formadores. Às vezes, os próprios professores formadores se confundem, dizem seguir determinada tendência, mas suas falas remetem a concepções diferentes de educação, escola e conhecimento (CECHINEL, 2012, p. 73. Grifo nosso).

Para Motta (2015), os IFs como *locus* de formação não apresentam condições de uma formação de educadores na perspectiva de inclusão. Além disso, as unidades, principalmente as mais afastadas dos grandes centros, trabalhem em condições precárias sem estrutura mínima para o funcionamento. Segundo o autor:

[Como] *loci* de formação de professores, os IFs apresentam dimensões políticas, culturais e de práticas pouco favoráveis a uma formação para a perspectiva inclusiva, ou seja, pouco se avança nas formações realizadas nestes *loci* em relação aos principais entraves já identificados por outros estudos na formação para a inclusão em cursos superiores no Brasil. (...) Ao propalar um rompimento com a visão instrumental com que a educação brasileira se delineou em sua história, o Estado parece não objetivar esse rompimento na prática, gerando inclusões no macro, por meio do aumento da oferta de vagas e a interiorização da rede, porém, gerando exclusões no micro, ao

permitir que Institutos sejam abertos em condições mínimas estruturais. A experiência cotidiana em vários Institutos, marcadamente nas unidades afastadas dos grandes centros urbanos, vem registrando a falta de bibliotecas e/ou laboratórios; salas de aula inadequadas para a relação espaço/quantidade de alunos; número reduzido de docentes e/ou técnicos administrativos; e cursos de licenciatura em funcionamento com parte dos seus professores atuando sem a habilitação para o magistério (MOTTA, 2015, p. 20-21).

Assis (2013) ao analisar a formação de professores nos *campus* Bento Gonçalves e Porto Alegre do IFRS ratifica as questões levantadas por Motta (2015) e, concluiu que nos IFs:

As políticas de formação de professores ainda necessitam de qualificada infraestrutura e que as relações com as concepções de interação e interdisciplinares, a desfragmentação da organização curricular, ainda com privilégio de disciplinas, compõem dificuldades na formação de professores (ASSIS, 2013, p.11).

As questões levantadas acima desmontam algumas teses que se construíram em torno da ideia responsabilizar os IFs pela formação de professores. Ao considerar a licenciatura é um “corpo estranho” dentro do IF (UGLAR, 2014), a autora desmonta a ideia propagada pelo governo e por seus ideólogos de que o processo de construção da institucionalidade foi democrático-participativo.

Nesta perspectiva, questiona-se a verticalização. Pois, segundo Flach (2014) e Uglar (2014), não há relação ou articulação entre as licenciaturas e as escolas de educação básica e nem das modalidades no interior do próprio IF. Este fato descaracteriza a tese da Verticalização como processo normal, integrador dos diversos níveis e modalidades de ensino como anunciado no legislação em vigor. Por outro lado, não discute que a verticalização do ensino ao mesmo tempo força a verticalização do trabalho do professor.

Por outro lado, Bavaresco (2014) levanta a questão que os interesses e perspectivas profissionais dos licenciados não contempla a carreira docente na educação básica. Neste sentido, questiona-se a finalidade da criação destes cursos de licenciatura e, também, põe em cheque a tese que há uma escassez de professores.

A respeito da qualidade da formação, as questões levantadas mostram que a licenciatura é pragmática e tem falhas em sua organização. Esta não desenvolve competências profissionais pois, são os cursos de licenciatura com face de bacharelado. Estes dados questionam o pressuposto da criação desta institucionalidade fundada na concepção que as escolas técnicas por sua expertise construída secularmente poderiam pela agregação de suas experiências desenvolver projetos de formação de professores de qualidade, como destacava o documento oficial:

Os compromissos institucionais que os IFs 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 (BRASIL/ MEC. Contribuições para o processo de construção dos cursos de licenciatura dos institutos federais..., s/d, p.2).**

Além desses problemas, Verdum (2015) acredita que a estrutura verticalizada de ensino dos IFs permitem a ofertar formação inicial de professores para uma educação básica de qualidade. Porém, não compreende, a autora, que a verticalização, em tese, permite nos IFs a individualização das opções de formação e dos projetos formativos de cada um, ao mesmo tempo que possibilita a dualização do sistema educativo. Posto que a formação ocorre instituições híbridas únicas – que não deixam de escamotear e/ou esconder velhas fórmulas de indução discriminatórias e classista – ao responsabilizar individualmente o sujeito à supostas escolhas e opções em seu percurso de escolarização.

Nessa suposta originalidade, advinda da verticalização, é a visível atuação do capitalismo flexível sobre os IFs que não se limita a estruturação de cursos e ao projetos formativos. Mas, que pode ver visto abraçando quase toda dinâmica institucional se mostrando como intensificação e precarização do trabalho dos professores e dos técnicos e acomodação das classes subalternas pela possibilidade da formação para o não trabalho. A verticalização, dessa forma, produz este agigantamento do trabalho docente uma vez que ele deve atuar, por prerrogativa da função, em níveis e modalidades diferentes.

Por fim, Lima e Silva (2014) fazem uma crítica da concepção de formação presente nos IFs, que em síntese não possibilitaria aos professores a profissionalização docente, em uma perspectiva crítico emancipatória. As autoras destacam que:

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. Analisando os discursos, encontram-se expressões que ditam a primazia em prol da formação *crítica, emancipatória*, compreendendo o *trabalho* em seu sentido *ontológico*. Mas, ao aprofundar sobre as diferenciações que a formação de professores no Instituto Federal deve desenvolver, a preocupação com o trabalho surge vinculada à necessidade de suprir as necessidades do sistema capitalista. Portanto, nesta concepção de formação de professores, parece haver a ideia de que cabe, a essa formação, a preocupação com a manutenção e/ou adaptação do sistema produtivo. O sentido ontológico não aparece nos discursos. Apenas a expressão *sentido ontológico*, esvaziada de significado, objeto de enfeite discursivo (LIMA; SILVA, 2014, p. 06).

Ao analisar a formação de professores nos IFs estes autores mostram pistas sobre a origem destes problemas que em parte são oriundos da concepção dos Institutos e, também, do seu processo de implantação.

Considerações finais

Os resultados demonstrados pelos pesquisadores aqui elencados, mostram diversas percepções da formação de professores neste novo *locus*. Tais questões estão sintetizadas abaixo:

- A licenciatura é um “corpo estranho” dentro do IF;
- Não há relação/ articulação entre as licenciaturas e as escolas de educação básica e nem das modalidades no interior do próprio IF;
- A licenciatura é pragmática e tem muitas falhas em sua organização, principalmente no desenvolvimento de competências profissionais;
- Os interesses e perspectivas profissionais dos licenciados não contempla a carreira docente na educação básica;
- Os cursos de formação apresentam diversos problemas. O maior deles são os cursos de licenciatura com face de bacharelado – Isso se torna visível quando se analisa os currículos e projetos de formação;
- São *locus* de formação tradicionalmente voltados ao ensino técnico e tecnológico que significa uma formação de professores em instituições especializadas na oferta de educação profissional e tecnológica que produz uma concepção pragmática da formação de professores, com incentivo a uma pesquisa aplicada voltada para os problemas do cotidiano da prática profissional;
- As propostas curriculares dos cursos de licenciatura são recontextualizadas;
- Os IFs com sua estrutura verticalizada de ensino produzem impactos merecedores de reflexão sobre a formação inicial de professores;
- Como *locus* de formação de professores, os IFs estão atuando Institutos sem condições estruturais mínimas;
- Não apresentam dimensões políticas, culturais e de práticas pouco favoráveis a uma formação para a perspectiva inclusiva;
- As políticas de formação de professores nos IFs precisam de adequada infraestrutura;

Portanto, cabe uma reflexão mais aprofundada dessas políticas de formação de professores nos Institutos Federais. O Estado, ao estabelecer uma normativa quantitativa e a indicação para a formação de professores se voltar para determinadas áreas do conhecimento - ciências da natureza, da matemática e para educação profissional - flexibilizou o processo de formação docente e ao mesmo tempo impõe estatalmente políticas de diversificação e diferenciação institucional que trazem riscos a qualidade destes cursos de formação inicial de professores.

Referências

ARANTES, Fabiano José Ferreira. **Formação de professores nas licenciaturas do Instituto Federal Goiano: políticas , currículos e docentes.** Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Goiás, 2013.

ASSIS, Maria Celina de. **Licenciaturas nos IFsde Educação, Ciência e Tecnologia: implantação e desafios.** 2013. 84 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

BAVARESCO, Delair. **Política de formação de professores nos IFse a licenciatura em Matemática do IFRS- Campus Bento Gonçalves.** Tese (Doutorado em Educação). São Leopoldo: Unisinos, 2014.

BRASIL. **Decreto n. 2.406, de 27 de novembro de 1997.** Regulamenta a Lei nº 8.948, de 8 de dezembro de 1994, e dá outras providências. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/dec2406.pdf> Acesso em 10 mai. 2015

_____. **Decreto n. 2.406, de 17 de maio de 2000.** Dá nova redação ao art. 8º do Decreto Federal nº 2.406/97. Disponível em http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/DF3462_00.pdf Acesso em 10 de mai. 2015.

_____. **Decreto n. 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 IFsde Educação, Ciência e Tecnologia (IFET), no âmbito da Rede Federal de Educação Tecnológica. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6095.htm Acesso em 15 de agost. de 2015.

_____. **Lei n. 8.711, de 28 de setembro de 1993.** Dispõe sobre o tratamento tributário das operações de arrendamento mercantil e dá outras providências. Disponível em <http://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/109881/lei-8711-93> Acesso em 10 jan. 2015.

_____. **Lei n. 8.948, de 08 de Dezembro de 1994.** Dispõe sobre a instituição do Sistema Nacional de Educação Tecnológica e dá outras providências. Disponível em <http://www.jusbrasil.com.br/busca?q=Lei+8948%2F94> Acesso em 10 jan. 2015.

_____. **Lei n. 11. 892, de 29 de Dezembro de 2008.** Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os IFsde Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. MEC, 2008. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11892.htm Acesso em 29 de set. de 2014.

_____. **Contribuições para o processo de construção dos cursos de licenciatura dos IFsde Educação, Ciência e Tecnologia.** Brasília, MEC/SETEC, s/d. Disponível em http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/licenciatura_05.pdf Acesso 10 de jan.2014.

_____. **Chamada Pública MEC/SETEC n.º 001/2007 - Chamada pública de propostas para apoio ao Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Tecnológica – Fase II.** MEC, 2007c. Disponível em http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/chamada_publica_assinatura2304.pdf

_____. **Chamada Pública MEC/SETEC n.º 002/2007 - Chamada pública de propostas para apoio ao Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Tecnológica – Fase II.** MEC, 2007d. Disponível em http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/chamada_publica_pdf Acesso em 15 de agost. 2015.

_____. 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 jan. de 2015.

_____. A concepção de formação de professores nos institutos federais: um estudo dos discursos políticos. **HOLOS**, Ano 30, Vol. 02, 2014.

BROTTO, C. V. de Paula. **O processo de expansão do IFES: democracia, participação e função social**. Dissertação de Mestrado - Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação. 2013.

CASTELO, Rodrigo. **O social – liberalismo; auge e crise da supremacia burguesa na era Neoliberal**. São Paulo: Expressão popular, 2013.

CECHINEL, Edice. **Formação de professores: perspectivas de formação do curso de licenciatura em ciências da natureza do IF-SC - Campus Araranguá**. 2012.. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade do Extremo Sul Catarinense, Santa Catarina. 2012.

FLACH, Ângela. **Formação de professores nos Institutos Federais: Estudo sobre a implantação de um curso de licenciatura em um contexto de transição institucional**. Tese (Doutorado em Educação). São Leopoldo: UNISINOS, 2014.

GOMES, Daniela Fernandes. **Implementação de licenciaturas para a formação de professores da educação básica nos IFsde educação, ciência e tecnologia**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Brasília, Brasília, 2013.

GUERRA, Miguel Fernando de Oliveira. **A licenciatura em Matemática nos IFsdo Estado de Minas Gerais**. Tese de doutorado. Programa de Pós Graduação em Educação Matemática. São Paulo: Universidade Bandeirante de São Paulo: São Paulo, 2013.

KUENZER, A reforma do ensino técnico no Brasil e suas consequências. In: FERRETI, Celso J.; SILVA JUNIOR, João dos R.; OLIVEIRA, Maria R. N. (Orgs.). **Trabalho, formação e currículo: para onde vai a escola?** São Paulo: Xamã, 1999.

LIMA, Fernanda Bartoly G. **A formação de professores nos IFsde Educação, Ciência e Tecnologia: Um estudo da concepção política**. Dissertação (mestrado em Educação) Brasília: UNB, 2012.

MOTTA, Gláucio Rodrigues. **Formação de professores para o contexto da educação inclusiva: o Instituto Federal do Espírito Santo e os fatores atuantes sobre seus espaços formativos**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio de Janeiro: Rio de Janeiro, 2015.

NOGUEIRA, Sílvia C. C. **II Fase da política de expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica no Amazonas: acesso ampliado e precarizado à educação pública**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Amazonas, 2016.

OTRANTO, Celia Regina. .Reforma da Educação Profissional no Brasil: marcos regulatórios e desafios. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 42, n. 28, p. 199-226, jan./abr. 2012. Disponível em <http://www.periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/4058>

SAVIANI, Demerval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 14 n. 40 jan./abr. 2009. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a12.pdf> Acesso 10.05.2014.

SOUSA, Aparecida Gasquez de. **Políticas de Formação de Professores da Área de Ciências da Natureza: Uma Análise do Processo de Criação e Implementação da**

Licenciatura em Biologia No IFRO, Campus Colorado Do Oeste. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação). UFMT, 2011.

UGLAR, Andréa Monteiro. **Formação inicial de professores: um estudo das disciplinas filosóficas do curso de Licenciatura em Geografia do Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia de São Paulo -Campus São Paulo.** Tese ([doutorado em educação] Faculdade de Educação. USP, 2014.

VERDUM, Priscila de Lima. **Formação inicial de professores para educação básica no contexto dos IFs: Propondo indicadores de qualidade a partir de um estudo de caso no IFRS.** Tese (Doutorado em Educação). Porto Alegre: PUCRS, 2015.