

**UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS – UNISINOS  
UNIDADE ACADÊMICA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
NÍVEL DOUTORADO**

**ÂNGELA FLACH**

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES NOS INSTITUTOS FEDERAIS: ESTUDO SOBRE  
A IMPLANTAÇÃO DE UM CURSO DE LICENCIATURA EM UM CONTEXTO DE  
TRANSIÇÃO INSTITUCIONAL**

**SÃO LEOPOLDO**

**2014**

Ângela Flach

FORMAÇÃO DE PROFESSORES NOS INSTITUTOS FEDERAIS: ESTUDO SOBRE A  
IMPLANTAÇÃO DE UM CURSO DE LICENCIATURA EM UM CONTEXTO DE  
TRANSIÇÃO INSTITUCIONAL

Tese apresentada como requisito parcial para a  
obtenção do título de Doutor, pelo Programa  
de Pós-Graduação em Educação da  
Universidade do Vale do Rio dos Sinos –  
UNISINOS  
Área de concentração: Educação

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Mari Margarete dos Santos Forster

São Leopoldo  
2014

F571f Flach, Ângela

Formação de Professores nos Institutos Federais: estudo sobre a implantação de um Curso de Licenciatura em um contexto de transição institucional / Ângela Flach; orientação Mari Margarete dos Santos Forster. – São Leopoldo, PPGEDU/UNISINOS, 2014.

210f.: il.

Tese (Doutorado) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos. Programa de Pós-Graduação em Educação. São Leopoldo, 2014.

1 Educação 2 Educação Profissionalizante 3 Formação de Professores I. Forster, Mari Margarete dos Santos. II. Título.

CDU 377

Ângela Flach

FORMAÇÃO DE PROFESSORES NOS INSTITUTOS FEDERAIS: ESTUDO SOBRE A  
IMPLANTAÇÃO DE UM CURSO DE LICENCIATURA EM UM CONTEXTO DE  
TRANSIÇÃO INSTITUCIONAL

Tese apresentada como requisito parcial para a  
obtenção do título de Doutor, pelo Programa  
de Pós-Graduação em Educação da  
Universidade do Vale do Rio dos Sinos –  
UNISINOS

Aprovada em 28 de agosto de 2014.

BANCA EXAMINADORA

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Mari Margarete dos Santos Forster (orientadora) – UNISINOS

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria Isabel da Cunha – UNISINOS

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Beatriz Terezinha Daudt Fischer – UNISINOS

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Carmem Lúcia Lascano Pinto – IFSUL

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Sônia Regina de Souza Fernandes – IFC

Dedico esta tese ao Arlan e ao Gabriel...  
dois grandes presentes que a vida me deu!!

## AGRADECIMENTOS

Concluída esta etapa tão importante na minha vida, não posso deixar de lembrar e de agradecer a pessoas muito especiais, que contribuíram de uma maneira ou de outra, para que esta jornada se tornasse menos árdua.

Primeiramente, preciso registrar minha gratidão à instituição onde atuo, o IFRS, que possibilitou esta importante qualificação profissional, não só através do financiamento do curso, mas também por meio da concessão da licença para capacitação.

À minha querida orientadora, professora Mari, por ser uma profissional tão competente e dedicada, mas sobretudo, por ser uma pessoa tão especial e cativante! A ela agradeço pelas valiosas contribuições ao trabalho e pela sua compreensão com as minhas limitações, tendo que dividir o tempo entre a redação de uma tese e os cuidados com um bebê!

Aos “sujeitos” entrevistados na minha pesquisa, que foram tão receptivos e aceitaram dividir comigo suas percepções sobre a criação das licenciaturas nos Institutos Federais.

Aos professores e professoras do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNISINOS, pela oportunidade de convívio e de aprendizados ao longo do curso.

Aos colegas da nossa turma de doutorado, que trilharam junto comigo esta jornada. Os almoços e cafés ao longo dos semestres foram muito importantes para refletir sobre o trabalho e compartilhar dúvidas e angústias!

Ao professor Sérgio Wortmann, que possibilitou minha participação na gestão do IFRS, o que acabou resultando no tema desta pesquisa! Agradeço ainda aos demais membros da equipe da PROEN, Alexandre, Greicimara, Margarete e Maria do Carmo, pelo agradável convívio e por fazerem do local de trabalho um ambiente harmonioso.

À Secretaria do PPGEDU – UNISINOS, em especial à Caroline e à Loinir, sempre tão receptivas e dispostas a nos auxiliar.

À minha “Grande Família”: meus pais, irmãos e irmãs, cunhadas e cunhados, sobrinhos e sobrinha, que sempre são um porto seguro para dividir alegrias e tristezas!

E, por fim, à minha “Pequena Família”, que tanto amo: Arlan e Gabriel, obrigada por compreenderem e me auxiliarem nesta etapa tão desafiadora da minha vida.

## RESUMO

O propósito desta pesquisa foi compreender como está ocorrendo o processo de consolidação dos cursos de licenciatura nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, tomando como objeto de análise as experiências desenvolvidas por um curso de licenciatura de um Instituto Federal situado no Rio Grande do Sul. A abertura de cursos desta modalidade representa uma novidade para muitas destas novas instituições, que não possuem ainda experiências consolidadas neste cenário de cursos. No que diz respeito aos aspectos metodológicos, esta pesquisa apropriou-se da utilização de um estudo de caso e da realização de entrevistas semiestruturadas. A análise dos dados foi desenvolvida tomando por referência os pressupostos da Análise de Conteúdo. Já com relação aos referenciais teóricos, pode-se mencionar os estudos de Tardif, Sacristán, Charlot, Cunha, Larrosa e Moura, que serviram de aporte para refletir sobre os elementos que estão imbricados no processo de formação de um docente, bem como nas reflexões que remetem mais especificamente à formação de docentes na rede federal de educação profissional e tecnológica. A análise dos dados demonstrou que ainda há fragilidades a serem superadas no que se refere à consolidação do curso aqui estudado e um desses elementos diz respeito à articulação com a Educação Básica. Os Institutos Federais possuem a oferta de cursos voltados a esta modalidade de ensino e as diretrizes para a formação de professores nestas instituições destacam que este aspecto é um dos diferenciais neste novo *locus* de formação de docentes, pois a própria instituição oferece a possibilidade de distintas aproximações entre estas duas modalidades de ensino. Contudo, neste estudo constatamos que o simples fato de possuir a oferta de cursos de Educação Básica não é uma garantia de que isto efetivamente se constitua em um diferencial, pois aqui foi percebida uma dificuldade de interlocução entre os cursos de licenciatura com aqueles voltados à Educação Básica na instituição. Outro elemento a ser destacado é o processo de consolidação do curso junto à comunidade, que está relacionado ao propósito de interiorização dos IFs. Neste estudo constatou-se que há distintas possibilidades de incremento na formação dos estudantes, mas percebe-se que a comunidade que recebe esta nova instituição ainda necessita aprimorar seu entendimento sobre a real dimensão que as oportunidades trazidas a partir do cenário de atuação dos IFs podem representar. De toda forma, as experiências desenvolvidas no curso aqui estudado, apesar das diversas dificuldades relatadas pelos sujeitos entrevistados, denotam que há possibilidades que se delineiam para esta modalidade de ensino, o que evidencia que as primeiras experiências que vêm sendo desenvolvidas estão sendo significativas e trazem diferenciais positivos, com uma formação pautada no profissionalismo dos futuros docentes.

Palavras-chave: Institutos Federais. Licenciatura em Física. Formação de professores para a Educação Básica. Formação inicial de professores.

## ABSTRACT

The purpose of this research was to comprehend how the consolidation process of undergraduate teacher training courses is taking place in Federal Institutes of Education, Science and Technology, considering, as object of analysis, the experiences developed by an undergraduate course in a Federal Institute in Rio Grande do Sul. The opening of this modality of courses represents a novelty to many of these new institutions, which do not have consolidated experiences in this scenario. Regarding methodological aspects, this research made use of a case study and semi-structure interviews. Data analysis was developed considering the theoretical basis of Content Analysis. As for the theoretical references, we may point out the studies of Tardif, Sacristán, Charlot, Cunha, Larrosa and Moura, whose work aided in the reflection on the elements imbricated in the process of teacher training as well as on the thoughts that relate more specifically to the training of teachers for the federal network of professional education and technology. Data analysis showed there are frailties to be overcome in what concerns the consolidation of the course herein studied and one of these elements refers to the articulation with basic education. Federal Institutes offer courses aimed at this kind of education and the guidelines to training new teachers in these institutions highlight that this aspect is one of the features of this new *locus* for teacher training, once the institution itself offers the possibility of different approaches between these two modalities of education. However, in this study we were able to note that simply offering a course dedicated to basic education does not guarantee that this will become an important feature, since we noticed a certain difficulty in the communication between teacher-training courses in undergraduate level and those aimed at basic education in the institution. Another element to be highlighted is the consolidation process of a course in its community, which is related to the purpose of making Federal Institutes available to regions outside the largest urban centers. In this study, we verified that there are distinct possibilities to increment students' education, but we notice that the community that receives this new institution still needs to develop its understanding of the real dimension that the opportunities brought by the scenario in which Federal Institutions work may represent. In any case, the experiences developed by the course herein analyzed, despite the several difficulties mentioned by the subjects interviewed, show that there are possibilities to this new modality of education. This shows that the first experiences being developed are meaningful and bring positive features, such as education based on the professionalism of future teachers.

Keywords: Federal Institutes. Undergraduate degree. Teacher training for basic education. Initial teaching training.



## LISTA DE SIGLAS

AC	Análise de Conteúdo
ANFOPE	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEFET	Centro Federal de Educação Tecnológica
CEFET/BG	Centro Federal de Educação Tecnológica de Bento Gonçalves
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONCEFET	Conselho dos Dirigentes dos Centros Federais de Educação Tecnológica
CONDETUF	Conselho Nacional de Dirigentes das Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais
CONEAF	Conselho das Escolas Agrotécnicas Federais
CONIF	Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica
CRE	Coordenadoria Regional de Educação
CTI-FURG	Colégio Técnico Industrial Prof. Mário Alquati
EAF	Escola Agrotécnica Federal
EAF-Sertão	Escola Agrotécnica Federal de Sertão
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
ETAJ	Escola Técnica Alto Jacuí
ETC-UFRGS	Escola Técnica da UFRGS
ETFAR	Escola Técnica de Farroupilha
ETFC	Escola Técnica Federal de Canoas
EV	Escola Técnica vinculada a uma Universidade Federal
FURG	Universidade Federal do Rio Grande
IF	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia
IFRS	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul
IFTM	Instituto Federal do Triângulo Mineiro
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
MEC	Ministério da Educação
PARFOR	Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PIBID	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PPI	Projeto Pedagógico Institucional
PROEJA	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos
PROEP	Programa de Expansão da Educação Profissional
PROUNI	Programa Universidade para Todos
REUNI	Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SERES	Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior
SESu	Secretaria de Educação Superior
SETEC	Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
SiSU	Sistema de Seleção Unificada
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UNED	Unidade de Ensino Descentralizada
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UT	Universidade Tecnológica

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1. Cursos de licenciatura atualmente existentes no IFRS .....	29
Quadro 2. Dimensões de análise formuladas a partir das entrevistas .....	38
Quadro 3. Demanda hipotética de docentes para o Ensino Médio no Brasil.....	48
Quadro 4. Escolas Técnicas que se desvincularam de Universidades .....	64
Quadro 5. Número de autarquias a partir das quais se originaram os IFs.....	68
Quadro 6. Diferenças entre CEFETs e Institutos Federais .....	73
Quadro 7. Cursos oferecidos no Câmpus Bento Gonçalves .....	98
Quadro 8. Cursos superiores atualmente existentes no IFRS .....	113
Quadro 9. Número de inscritos para o processo seletivo para o 1º semestre de 2014 .....	118
Quadro 10. Motivos de substituição na coordenação do curso de Licenciatura em Física.....	126

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Mapa das unidades que compõem a rede federal de educação profissional e tecnológica .....	67
Figura 2 - Início da trajetória das instituições que compõem o IFRS.....	97
Figura 3 - Unidades que integram atualmente o IFRS .....	106

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	<b>12</b>
<b>2 CONTEXTUALIZANDO O PROBLEMA DE PESQUISA</b> .....	<b>14</b>
<b>2.1 Envolvimento pessoal e profissional com o tema</b> .....	<b>16</b>
<b>2.2 Propósitos do trabalho</b> .....	<b>20</b>
<b>2.3 Questões metodológicas</b> .....	<b>28</b>
2.3.1 A análise documental .....	32
2.3.2 As entrevistas .....	35
2.3.3 A análise de conteúdo .....	39
<b>3 FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UMA ETERNA EMERGÊNCIA</b> .....	<b>41</b>
<b>3.1 Aportes teóricos</b> .....	<b>41</b>
<b>3.2 Políticas de formação de professores no Brasil: algumas reflexões</b> .....	<b>47</b>
<b>4 A CRIAÇÃO DOS INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA: DESDOBRAMENTOS DE UMA NOVA CONFIGURAÇÃO DA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA</b> .....	<b>51</b>
<b>4.1 Políticas públicas que levam à criação dos Institutos Federais</b> .....	<b>51</b>
<b>4.2 Instituições anteriores</b> .....	<b>55</b>
4.2.1 Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs) .....	55
4.2.2 Escolas Agrotécnicas Federais (EAFs) .....	60
4.2.3 Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais (EVs) .....	63
<b>4.3 E surgem então os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia!</b> .....	<b>65</b>
4.3.1 Institutos Federais: futuras Universidades Tecnológicas? .....	70
4.3.2 Primeiros anos de atuação dos Institutos Federais: desafios, dificuldades e possibilidades .....	72
<b>4.4 Experiências de formação de professores antes da criação dos IFs</b> .....	<b>81</b>
4.4.1 Formação de professores para a educação profissional .....	81
4.4.2 Formação de professores para a educação básica .....	84
<b>4.5 Políticas de formação de professores no contexto de criação dos Institutos Federais</b> .....	<b>88</b>
<b>5 A CRIAÇÃO DO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO SUL: DIVERSIDADES, SINGULARIDADES E DESAFIOS INSTITUCIONAIS</b> .....	<b>96</b>
<b>5.1 Instituições que deram origem ao IFRS</b> .....	<b>96</b>
5.1.1 Centro Federal de Educação Tecnológica de Bento Gonçalves .....	97
5.1.2 Escola Agrotécnica Federal de Sertão .....	98
5.1.3 Escola Técnica Federal de Canoas .....	99
5.1.4 Escola Técnica da UFRGS .....	100
5.1.5 Colégio Técnico Industrial Prof. Mário Alquati .....	101
5.1.6 Escola de Educação Profissional de Farroupilha .....	102
5.1.7 Escola Técnica do Vale do Caí .....	104
5.1.8 Escola Técnica Alto Jacuí .....	104
<b>5.2 Novas unidades implantadas após a criação do IFRS</b> .....	<b>105</b>
<b>5.3 O IFRS em seus primeiros anos de atuação</b> .....	<b>106</b>
5.3.1 Documentos norteadores da implementação do IFRS .....	108
5.3.2 Investindo na educação superior .....	113
5.3.2 Desafios institucionais .....	116
<b>5.4 Formação de professores no IFRS</b> .....	<b>119</b>
<b>6 DIALOGANDO COM/SOBRE UM CURSO DE LICENCIATURA NO IFRS</b> .....	<b>121</b>
<b>6.1 A criação do curso</b> .....	<b>121</b>
<b>6.2 Processo de consolidação do curso junto à instituição e junto à comunidade</b> .....	<b>123</b>
<b>6.3 Organização curricular</b> .....	<b>129</b>
6.3.1 Interlocução entre disciplinas específicas e disciplinas pedagógicas .....	132
6.3.2 Organização do curso de acordo com as diretrizes propostas para a formação de professores .....	135
<b>6.4 A avaliação externa do curso</b> .....	<b>137</b>
<b>6.5 Perspectivas para os discentes do curso</b> .....	<b>139</b>

<b>6.6 Possíveis diferenciais do curso .....</b>	<b>144</b>
<b>7 LIMITES, DESAFIOS, TENSÕES E POSSIBILIDADES DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA .....</b>	<b>149</b>
<b>7.1 Licenciaturas nos Institutos Federais e licenciaturas nas Universidades.....</b>	<b>149</b>
7.1.1 A pouca atratividade dos cursos de licenciatura .....	154
<b>7.2 Desvinculação das instituições anteriores .....</b>	<b>158</b>
<b>7.3 Construção de uma identidade para os cursos .....</b>	<b>161</b>
<b>7.4 A questão da verticalidade do ensino .....</b>	<b>165</b>
<b>7.5 Desafios e possibilidades da formação de professores na rede federal.....</b>	<b>169</b>
<b>8 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>175</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>183</b>
<b>APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO DAS ENTREVISTAS .....</b>	<b>193</b>
<b>APÊNDICE B - ROTEIROS DAS ENTREVISTAS.....</b>	<b>194</b>
<b>ANEXO A - CARTA DE NATAL .....</b>	<b>197</b>
<b>ANEXO B - MATRIZES CURRICULARES DO CURSO DE LICENCIATURA EM FÍSICA202</b>	

## 1 INTRODUÇÃO

O trabalho aqui apresentado insere-se na linha de pesquisa “Formação de Professores, Currículo e Práticas Pedagógicas”, do curso de Doutorado em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos.

Este trabalho propõe-se a discutir acerca do processo de implantação dos cursos de formação de professores nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs), analisando os principais aspectos envolvidos nesse processo, os desafios enfrentados e as possibilidades de atuação nesse novo cenário de oferta de cursos. Para tanto, foi desenvolvido um estudo de caso que privilegiou a análise acerca de um curso de licenciatura criado no período de implantação do Instituto Federal do Rio Grande do Sul (IFRS). Através da análise documental e de entrevistas realizadas com sujeitos atuantes no referido curso, buscou-se compreender como as políticas de formação de professores propostas para os Institutos Federais estão sendo colocadas em prática, em um determinado câmpus e, mais especificamente, em um determinado curso de licenciatura.

A oferta de cursos na área de formação de professores é uma experiência relativamente nova no vasto campo de atuação da rede federal de educação profissional e tecnológica. Para tanto, justificam-se os estudos que abordem este tema, de modo a compreender este novo processo ora em andamento nestas novas instituições, doravante denominadas de “Institutos Federais”, ou IFs.

Esta tese foi estruturada em seis capítulos. O primeiro deles, denominado “Contextualizando o problema de pesquisa” tem o propósito de delimitar os elementos que influenciaram na escolha por este tema, juntamente com o detalhamento dos propósitos da pesquisa. Para tanto, apresento as diretrizes essenciais que sintetizam a proposta de cursos de licenciatura nos IFs, as referências de estudos produzidos sobre o tema e explico quais foram os aportes metodológicos que serviram como base para a construção desta tese, dentre estes, a análise documental, as entrevistas e a análise de conteúdo.

O capítulo seguinte tem a finalidade de dialogar com teóricos cujas produções serviram de aporte para este estudo, buscando compreender os múltiplos elementos que permeiam a constituição da profissionalidade de um docente. Neste capítulo também são apresentadas algumas reflexões a respeito das políticas de formação de professores no Brasil, especialmente as que objetivam combater a escassez de docentes para atuação na Educação Básica. Nesse sentido, procurei analisar como o desenvolvimento das ações ao longo do

tempo caracteriza a “eterna emergência” das políticas que visam fomentar esta modalidade de formação no país.

Na sequência, passo a apresentar as instituições que despertaram meu interesse nesta pesquisa. Primeiramente, as diversas instituições que deram origem aos IFs, com a pretensão de explicar de que forma as políticas públicas desencadeadas ao longo dos últimos anos culminaram com a criação dos IFs, como estes vem atuando em seus primeiros anos de existência e, finalmente, quais as perspectivas que se delineiam para a área de formação de professores (para a Educação Básica e para a Educação Profissional) nestes novos espaços. Já no capítulo seguinte, busco apresentar a multiplicidade de trajetórias institucionais que originaram o IFRS, refletindo sobre os desafios de construção de uma identidade em um cenário permeado por realidades institucionais tão distintas e já tradicionalmente arraigadas nas comunidades em que estão inseridas, juntamente com a necessidade de tornar conhecida a proposta do IFRS nas novas comunidades que passaram a sediar um câmpus desta nova instituição.

Os dois últimos capítulos foram dedicados à reflexão acerca dos cursos de licenciatura, tomando como ponto de partida os elementos sinalizados nas entrevistas realizadas. Inicialmente foram desenvolvidas reflexões que objetivaram, tal como sugere o título do capítulo, dialogar sobre aspectos presentes em um curso de licenciatura no IFRS, compreendendo como ocorre o processo de criação e consolidação deste curso em um cenário de transição institucional. Buscou-se ainda analisar aspectos da organização curricular deste curso, seus possíveis diferenciais e as perspectivas que esta nova proposta traz para os discentes que frequentam o curso.

No último capítulo procurei apresentar sistematizações referentes aos limites, desafios, tensões e possibilidades que a oferta de cursos de licenciatura propicia aos IFs. Estes apontamentos foram elaborados a partir da análise de relatos dos sujeitos entrevistados no presente trabalho, juntamente com outras reflexões elaboradas seja por teóricos que estudam a respeito deste tema, seja dialogando com os documentos oficiais produzidos ao longo do processo de criação dos IFs.

Já nas considerações finais, retomo os elementos essenciais desenvolvidos ao longo do trabalho, refletindo acerca das perspectivas que se delineiam para a oferta de cursos de licenciatura neste novo *locus* que passa a atuar na área de formação de professores.

## 2 CONTEXTUALIZANDO O PROBLEMA DE PESQUISA

Dentre as premissas que envolvem a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, constata-se a necessidade de destinar determinados percentuais de vagas para distintas modalidades de ensino. De acordo com a Lei nº 11.892/2008, os institutos devem destinar, no mínimo, 50% das vagas para educação profissional técnica de nível médio e, no mínimo, 20% das vagas para “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, art. 7º, inciso VI, item b). Dessa forma, assume especial relevância o fato de analisar os múltiplos aspectos que permeiam o processo de implantação de cursos de formação de professores, visto que este é um dos objetivos primordiais, que envolve a própria concepção dos IFs.

O Instituto Federal do Rio Grande do Sul foi criado em dezembro de 2008, a partir da união de quatro unidades em efetivo funcionamento (Centro Federal de Educação Tecnológica de Bento Gonçalves, Escola Agrotécnica Federal de Sertão, Escola Técnica da Universidade Federal do Rio Grande do Sul e Colégio Técnico Industrial da Universidade Federal do Rio Grande), juntamente com novas unidades que viriam a iniciar suas atividades nos anos seguintes (Câmpus Canoas<sup>1</sup>, Caxias do Sul, Erechim, Osório, Restinga e Câmpus Avançados de Feliz, Farroupilha e Ibirubá)<sup>2</sup>. Dentre as unidades já em funcionamento quando da criação dos institutos, o CEFET de Bento Gonçalves (atual Câmpus Bento Gonçalves) era o único que já havia implantado cursos na área de formação de professores: um curso de Licenciatura em Matemática e o Curso de Formação de Professores para os componentes curriculares da Educação Profissional. Após a criação dos Institutos Federais, o Câmpus Sertão também passou a ofertar estes cursos, com a implantação da Formação Pedagógica de Docentes para a Educação Básica e Profissional e do curso de Licenciatura em Ciências Agrícolas. No segundo semestre de 2010, o Câmpus Porto Alegre (antiga Escola Técnica da UFRGS) implantou a Licenciatura em Ciências da Natureza, com habilitação em Biologia e Química; o Câmpus Caxias do Sul iniciou a Licenciatura para a Educação Profissional e

---

<sup>1</sup> É importante destacar que o Câmpus Canoas origina-se da Escola Técnica Federal de Canoas, criada através da Lei nº 11.534, de 25 de outubro de 2007.

<sup>2</sup> Atualmente todas estas unidades já estão em efetivo funcionamento, com significativo número de alunos matriculados e ofertando, em sua maioria, cursos de formação inicial e continuada, cursos técnicos e superiores. Neste momento, há quatro novos câmpus que estão em processo de implantação, a saber: Alvorada, Rolante, Vacaria e Viamão. Com essa nova configuração, o IFRS passará a contar com um total de dezesseis câmpus, atendendo a diversas regiões do Estado.



Tecnológica e o curso de Licenciatura em Matemática e o Câmpus Rio Grande, igualmente, iniciou sua Licenciatura para a Educação Profissional e Tecnológica. Em 2011, os Câmpus Osório e Farroupilha passaram a ofertar a formação pedagógica de docentes e o Câmpus Ibirubá iniciou a oferta de Licenciatura em Matemática. Em 2014, iniciou ainda a primeira turma do curso de Licenciatura em Matemática, ofertado pelo câmpus Canoas.

Além destes cursos já implantados, há outros câmpus do IFRS realizando estudos e avaliando a viabilidade para a abertura de cursos de formação de professores que contemplem não só a área de ciências da natureza, mas também visando oferecer formação voltada à qualificação de docentes para atuar na educação profissional, dado que há um número significativo de docentes que ingressaram recentemente sem possuir habilitação para a docência e, por essa razão, há a necessidade de oferta de cursos nessa área para suprir também uma demanda interna da instituição.

Pelo exposto, percebe-se que este é um momento muito peculiar na trajetória da rede federal de educação profissional e tecnológica e, particularmente, dos Institutos Federais recentemente criados. Nos últimos anos, têm sido realizados diversos concursos públicos para dar provimento aos servidores que irão atuar nas novas unidades que foram recentemente inauguradas e nas que estão em processo de implantação. Junto a isso, surge a necessidade de criar estratégias de aproximação junto às comunidades nas quais estão sendo instalados os novos câmpus, no intuito de promover o diálogo e o desenvolvimento de parcerias entre o Instituto Federal e estas comunidades e respectivas regiões.

Pode-se dizer que os servidores do IFRS estão vivenciando a experiência de serem protagonistas da criação de uma nova instituição, e isso certamente traz muitos desafios e responsabilidades, uma vez que é necessário rediscutir e, às vezes, deixar de lado práticas que vinham sendo desenvolvidas nas instituições antigas, de modo a poder buscar não somente a coesão de suas práticas, mas principalmente consolidar uma nova identidade que precisa ainda ser aprimorada.

Há, portanto, uma nova institucionalidade criada. Seus objetivos e áreas de atuação estão muito claros nos documentos norteadores de sua criação. Contudo, esta nova instituição ainda busca construir a si própria, de modo a que a comunidade (docentes, discentes, gestores e comunidade externa) tenha clareza dos propósitos definidos para esta nova instituição da qual é parte integrante, pois este entendimento também faz parte de um processo de construção pelo qual deverão passar.

## 2.1 Envolvimento pessoal e profissional com o tema

Ao buscar elementos de aproximação do tema de pesquisa aqui proposto com a minha trajetória pessoal e profissional, posso afirmar que esta escolha certamente está associada mais diretamente à minha trajetória profissional da atualidade. É claro que é praticamente impossível separar estas duas categorias, afinal, os aspectos *pessoais* em tantos momentos acabam se confundindo com os aspectos ditos *profissionais*, e vice-versa, em especial se o pesquisador tem muita satisfação com sua vida profissional, como é o meu caso.

Por outro lado, estudar uma temática relacionada à formação de professores, sempre vai me oportunizar reflexões de tempos passados, de estudos e vivências realizados em diferentes contextos e realidades e que remetem à constituição de minha própria docência, iniciada no curso de Magistério e aprimorada posteriormente no curso de Licenciatura em História. Quero dizer com isso, que há bastante tempo venho atuando com os múltiplos aspectos que envolvem a docência, e esta característica certamente está presente de diversas formas na constituição da minha trajetória profissional dos últimos sete anos, desde que passei a atuar especificamente na Educação Profissional.

Meu ingresso no mundo da Educação Profissional e Tecnológica ocorreu no início de 2007, na então denominada Escola Técnica da UFRGS. A vaga de concurso para a qual me candidatei era para ministrar aulas no Curso Técnico em Biblioteconomia, um curso recém-criado e que tinha bastante proximidade com o curso de Graduação em Biblioteconomia: toda a proposta de implantação do curso foi planejada em conjunto com os professores dessa área na Universidade, havia cedência de uma professora que atuava no curso de graduação em Biblioteconomia para ministrar aulas no curso técnico, ou seja, havia uma interlocução muito grande com a respectiva área na graduação. Essa característica era semelhante à de outro curso novo que também havia sido implantado recentemente na Escola Técnica: o curso Técnico em Meio Ambiente<sup>3</sup>. Essa interlocução, ressalte-se, é muito salutar, mas foi necessário um grande esforço no sentido de estabelecer, nesse período inicial de implantação do novo curso, quais as diretrizes que delimitariam as distinções entre o que é ser técnico e o que é ser bacharel em Biblioteconomia. Ao longo dos anos esta questão foi melhor compreendida e hoje já não é mais causadora de tantos equívocos. Mas foi necessário um certo tempo para a construção dessa identidade para um novo curso que se apresentava e creio

---

<sup>3</sup> Creio que isso se devia ao fato de que nessa época havia muita dificuldade para conseguir vagas para contratação de professores efetivos e por essa razão, para abrir um novo curso técnico, era necessário contar com o apoio e participação dos docentes da referida área na graduação da Universidade.

que um “fenômeno” de certo modo semelhante ocorre atualmente com a criação dos cursos de licenciatura nos Institutos Federais.

No momento em que ingressei nessa instituição, ainda tinha pouquíssimo conhecimento a respeito das políticas que estavam sendo implementadas para a rede federal de Educação Profissional, mas como isso ocorreu em um período de grande efervescência sobre os rumos da Escola Técnica, em pouco tempo já busquei me inteirar a respeito dessas novas questões que estavam na agenda de discussões do governo federal.

Penso que este foi um período que pode ser considerado um “divisor de águas”, pois no mês de março de 2007, quando cheguei na Escola Técnica da UFRGS, pensava que iria iniciar uma carreira em uma escola vinculada a uma Universidade.<sup>4</sup> No entanto, para minha surpresa, poucos dias após a minha chegada na nova instituição tive que participar, juntamente com os demais servidores, da tomada de decisão pela permanência ou pela desvinculação da Escola enquanto unidade acadêmica da UFRGS. Decisão difícil para uma professora como eu, recém-chegada, e que trazia consigo não só a satisfação pela aprovação no concurso público, mas também a satisfação e as boas lembranças do tempo em que havia cursado a Licenciatura e o Bacharelado em História nesta Universidade... me sentia retornando a um espaço que havia sido fundamental para minha formação acadêmica, e que havia exercido uma enorme influência na minha vida profissional e pessoal.

Contudo, em pouco tempo na casa nova, pude perceber que havia distinções entre as carreiras de “professor de 1º e 2º graus” (na época era esta a denominação da nossa carreira) e a de “professor de Magistério Superior”, pois toda a estrutura da Universidade é planejada a partir do funcionamento de cursos de graduação e de pós-graduação, e isso acabava por trazer a sensação de que ser uma escola técnica vinculada, significava ser uma espécie de apêndice da Universidade. As normas e a própria burocracia muitas vezes impediam que professores e alunos da Escola Técnica pudessem aproveitar as diversas oportunidades oferecidas pela Universidade no tocante, por exemplo, à participação em projetos e editais.<sup>5</sup> Aliado a esse fato, também havia uma queixa recorrente de que a Universidade dificultava a liberação de recursos financeiros para viabilizar a instalação da estrutura necessária aos diversos cursos técnicos oferecidos. Creio que de modo geral, foram essas as questões que motivaram os

---

<sup>4</sup> É importante reiterar que a Escola Técnica, justamente pelo fato de ser uma escola vinculada a uma Universidade, acabava por refletir em suas práticas muitas das rotinas e concepções da Universidade e o seu funcionamento estava ligado de forma inseparável ao funcionamento da Universidade.

<sup>5</sup> No ano de 2008, por exemplo, obtive aprovação em um projeto de extensão custeado pela Universidade. Porém, meus alunos do curso técnico não puderam participar do projeto, pois as bolsas de extensão (assim como as de pesquisa) eram direcionadas somente a alunos de graduação.

servidores da Escola Técnica a aceitarem a proposta feita pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC) no ano de 2007, para serem protagonistas da implantação de um Instituto Federal. Dessa forma, pouco tempo após o meu ingresso na Escola Técnica, a comunidade da Escola foi convocada para discutir e decidir sobre a proposta de sua desvinculação da Universidade. A decisão parecia fácil para a maioria dos servidores, que aprovaram a proposta. Para mim, no entanto, como já foi ressaltado, esta decisão foi tomada de forma um tanto difícil, uma vez que eu realmente não havia acompanhado o andamento prévio desse processo.

No ano de 2007, a proposta apresentada era de que a Escola Técnica pudesse gerenciar o processo de implantação de um Instituto Federal, que reuniria diferentes unidades, com sede em Porto Alegre. Mas para tanto, seria necessário conseguir aprovar a desvinculação da Escola junto ao Conselho Universitário da UFRGS. O processo que desencadeou esta desvinculação encontrou bastante resistência em algumas esferas da Universidade e como a aprovação desta medida ocorreu de forma um tanto tardia<sup>6</sup>, a alternativa apresentada (e aceita) para a Escola Técnica foi de participar da composição do Instituto Federal juntamente com o então Centro Federal de Educação Tecnológica (CEFET) de Bento Gonçalves, nesse momento já oficialmente designado pela SETEC para gerenciar o processo de implantação do Instituto Federal do Rio Grande do Sul. Ao longo dos anos de 2007 e 2008, essas discussões acerca da criação do Instituto Federal estiveram muito presentes e, especialmente para alguns servidores e para os estudantes, percebia-se que havia insegurança em relação aos rumos da nova instituição<sup>7</sup>.

Finalmente, com a criação dos IFs, o ano de 2009 trouxe consigo o desafio de iniciar o processo de transição para a organização da nova instituição à qual hoje pertencemos: o IFRS. Imediatamente houve a liberação de um grande quantitativo de novas vagas para servidores, e era necessário organizar o concurso público para contratação desse novo quadro. Aliado a isso, estava em discussão o arranjo inicial da Reitoria do IFRS, sendo que a primeira composição foi efetivada com a participação de servidores de todas as instituições que deram

---

<sup>6</sup> A desvinculação da Escola Técnica vinha sendo pleiteada desde 2007, mas esta só foi aprovada pelo Conselho Universitário da UFRGS através da Decisão nº 778, de 18 de julho de 2008.

<sup>7</sup> Posteriormente, na transição para o Instituto Federal, diversos servidores (docentes e técnico-administrativos) optaram por permanecer na UFRGS. Quanto aos estudantes, apesar das reuniões realizadas para esclarecer como se daria a transição para essa nova instituição, havia estudantes que não aceitavam de bom grado o fato de deixarem de *"pertencer à UFRGS"*. Recordo de uma aluna que ameaçava inclusive ingressar com uma ação na Justiça, caso no seu diploma não constasse a informação de que ela havia concluído o curso pela *"Escola Técnica da UFRGS"*. Estas questões, no entanto, devem ser compreendidas em um contexto de transição específico, pois deixaríamos de pertencer a uma instituição profundamente consolidada, para passar a compor uma instituição totalmente nova.

origem ao IFRS: além da nomeação de pró-reitores que eram docentes do CEFET de Bento Gonçalves, também foram convidados outros servidores, oriundos do antigo Colégio Técnico Industrial, vinculado à FURG (CTI-FURG), da Escola Agrotécnica Federal de Sertão (EAF-Sertão) e da Escola Técnica da UFRGS. Durante todo o primeiro semestre de 2009, o quadro de servidores da Reitoria do IFRS resumia-se à Reitora e mais quatro Pró-Reitores (cinco a partir do segundo semestre), além de alguns poucos servidores cedidos pelo Câmpus Bento Gonçalves! A partir de setembro de 2009, foram designados mais servidores para atuarem junto à Reitoria. Nessa ocasião, aceitei o convite do Pró-Reitor de Ensino para auxiliar no trabalho de organização da Pró-Reitoria de Ensino do IFRS.

Ao aceitar este desafio, sabia que esta decisão implicaria em grandes mudanças na minha trajetória profissional, com o desempenho de uma função administrativa, ligada à gestão central do IFRS, e pessoal, com a mudança de endereço, pois a nova função não permitiu mais que eu continuasse residindo na cidade de Porto Alegre, sendo necessária uma mudança para a cidade de Bento Gonçalves. Desde então, são incontáveis as demandas que têm surgido, pois ainda há grande carência de servidores técnico-administrativos para atuarem nos diversos setores que uma Pró-Reitoria de Ensino necessita atender, mas estas carências estão sendo minimizadas com o passar do tempo. A título de ilustração, no segundo semestre de 2009, a Pró-Reitoria de Ensino do IFRS contava somente com 04 servidores, incluído aí o Pró-Reitor de Ensino. Já em 2014, o quadro de servidores da Pró-Reitoria de Ensino conta com 12 servidores. Este número, provavelmente ainda não seja suficiente para atender a todas as demandas da área de ensino, mas certamente já possibilita o desenvolvimento de ações melhor articuladas do que no período de organização desta Pró-Reitoria.

No entanto, uma das demandas que ainda necessita de maior atenção e discussão no âmbito do IFRS diz respeito ao processo de criação de novos cursos de formação de professores em nosso instituto. A configuração desses cursos possui alguns espaços de debate no âmbito da rede de educação profissional e mesmo no IFRS, mas certamente, ainda há necessidade de avançar na discussão dessas questões, com o intuito de construir uma proposta coesa, que esteja de acordo com os propósitos apontados para os Institutos Federais, de modo geral, e para o IFRS, em particular. Durante o período em que estive atuando junto à Pró-Reitoria de Ensino, verifiquei que havia grande necessidade de priorizar a construção de referenciais para essa área, e em especial para os cursos de licenciatura. Quais são, por exemplo, os elementos definidores pela abertura de um curso de licenciatura? Quais as características essenciais que estão presentes no processo de criação de um curso de

licenciatura? Como o IFRS vai atender à exigência de ofertar 20% de suas vagas para cursos de licenciaturas? Estas são algumas indagações que me inquietavam à época e continuam me inquietando, pois as respostas às mesmas ainda não estão suficientemente amadurecidas no IFRS como um todo e, quiçá, em muitos outros IFs.

De modo geral, este é o contexto que me motivou a elaborar um trabalho referente às licenciaturas nos IFs como proposta a ser problematizada no curso de Doutorado em Educação. Atualmente estou afastada de minhas atribuições profissionais, pois solicitei uma licença para qualificação com o intuito de poder concluir o curso de doutorado. Penso que esta decisão foi muito salutar, pois permitiu que eu dispusesse de mais tempo para os estudos, além de me possibilitar olhar de forma mais crítica para o foco do trabalho, oportunizando um distanciamento necessário para favorecer uma melhor compreensão dos aspectos a serem analisados neste estudo.

Finalmente, creio que é importante registrar o quão intenso foi para mim este período do doutorado. Estes anos foram marcados por vivências ímpares tanto no plano pessoal, quanto no plano profissional. No plano pessoal, destaco o nascimento do meu primeiro filho, o que me fez aprender a conviver com a alegria de ser mãe, a incrível importância de amamentar um bebê e a vontade de “estar sempre por perto”, com a necessidade de concluir uma tese. No plano profissional, devo reiterar a oportunidade de atuar junto à gestão central do IFRS, o que modificou a lógica de organização de vida que eu tinha até então... a partir do momento em que fui designada para atuar na Pró-Reitoria de Ensino, como já ressaltado, foi necessária uma mudança de cidade... mas estas mudanças acabaram por se tornar quase rotineiras, pois no período compreendido entre 2010 e 2014, acabei residindo em três cidades diferentes. Acredito, no entanto, que o meu exemplo não é diferente do vivenciado por muitos outros servidores e ele pode ser compreendido como um dos reflexos das políticas de expansão e de interiorização propostas para os Institutos Federais, que acabam levando a um “movimento migratório” de seus servidores, dentre os quais eu me incluo!

Creio que são estas as razões principais que fazem com que eu me sinta tão envolvida, pessoal e profissionalmente, com o objeto de pesquisa aqui tratado.

## **2.2 Propósitos do trabalho**

Ao analisar o processo de implantação de cursos de formação de professores nos IFs, percebe-se que há diversas questões que merecem atenção, sendo possível elencar múltiplos

aspectos que poderiam ser objeto de estudo no que concerne a este tema. Foi necessária, portanto, a tomada de decisões no sentido de delimitar qual o foco de problematização possível de ser desenvolvido para esta tese, com a certeza de que outros tantos pontos relevantes terão de ser reservados para reflexões futuras.

Isto posto, foi definido como escopo para o trabalho a realização de um estudo de caso acerca do processo de implantação de um curso de licenciatura em um câmpus do IFRS, que foi tomado como objeto de análise com o intuito de compreender, a partir de um caso particular, o contexto e as complexidades que permeiam a formação de docentes a partir desta nova configuração da rede federal de educação profissional e tecnológica.

A partir deste recorte, a questão central que se coloca para a tese é: *como as políticas de formação de professores para a Educação Básica propostas para os Institutos Federais, estão sendo colocadas em prática?* Para tanto, é necessário compreender quais são as diretrizes propostas para os IFs, no que se refere à formação de professores. De acordo com o texto intitulado “Contribuições para o processo de construção dos cursos de licenciatura dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia” ([2010?]), disponibilizado como material de consulta no *site* do MEC<sup>8</sup>, dentre as atribuições dos Institutos Federais está a de atender a demandas sociais, econômicas e culturais. Há o entendimento de que a educação deve ser concebida como um direito, levando à inclusão social emancipatória. Também são apresentados os compromissos institucionais que os IFs assumem e dentre eles destaca-se a integração das diferentes etapas da educação básica e do ensino superior. Ainda de acordo com o texto,

A natureza dos IFs 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” (CONTRIBUIÇÕES... [2010?], p. 2).

A formação de professores para atuar na Educação Básica e/ou Profissional deve garantir “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... [2010?], p. 3).

---

<sup>8</sup> Este material está disponível no endereço eletrônico: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/licenciatura\\_05.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/licenciatura_05.pdf). Acesso em 1º de agosto de 2010.

Já no que se refere ao currículo das licenciaturas oferecidas pelos Institutos Federais, uma das dimensões centrais é a articulação de conhecimentos da esfera trabalho e educação e, mais especificamente, da educação profissional.

Ainda conforme o texto citado acima são características da formação de professores nos Institutos Federais:

- a) a busca de organicidade na rede no que se refere às conexões entre formação de professores para a educação básica e a formação de professores para a educação profissional;
- b) a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão;
- c) a perspectiva de lidar com o conhecimento de forma integrada e verticalizada;
- d) o pressuposto de que o professor deve ser pesquisador de sua própria prática pedagógica;
- e) a superação entre o saber e o fazer pedagógico, através da oferta de uma sólida base humanística, científica e tecnológica, articulada com a ação pedagógica na formação docente;
- f) a formação para atuar na educação básica e também com atuação na educação profissional, em especial no ensino médio integrado;
- g) a abordagem de discussões acerca de educação emancipatória, trabalho e inclusão social deve ser parâmetro norteador da formação, seja no desenho curricular dos núcleos Comum, Complementar e Específico, seja na Prática Profissional.

Estas são, em síntese, as características essenciais da formação de professores proposta para a rede federal de educação profissional e tecnológica. É perceptível a amplitude destas características, o que torna desafiadora a intenção de buscar diálogos e contrapontos possíveis, com o intuito de *analisar se, e em que medida a discussão destes pressupostos está presente nas práticas do curso tomado como objeto de análise.*

São igualmente relevantes para o trabalho aspectos como:

- a) A criação dos cursos de licenciatura nos Institutos Federais é motivo de tensionamentos ou esta proposta está consolidada nestas instituições?
- b) Como ocorre o processo de inserção desta nova modalidade de oferta em instituições tradicionalmente voltadas à educação profissional e, em especial, ao ensino técnico?
- c) A proposta de cursos de licenciatura nos IFs é semelhante à das licenciaturas nas Universidades, ou são propostas distintas?



- d) Como é possível promover a construção de uma identidade para estes novos cursos?
- e) De que maneira se desenvolvem os diálogos no que se refere à interlocução entre a área específica e pedagógica dos cursos?
- f) Quais os desafios que se impõem e as perspectivas que se delineiam para a formação de professores desenvolvida no âmbito dos Institutos Federais?

A partir destes elementos, procurei perceber, especialmente através da realização de entrevistas semi-estruturadas, de que forma as questões propostas para a formação de professores no âmbito dos IFs estão se concretizando nas práticas. O universo de atuação dos docentes nestes cursos recentemente implantados foi tomado como objeto de análise para compreender qual o cenário que se configura para estes novos cursos no que se refere à instituição que os recebe e às tensões daí decorrentes, às perspectivas que os docentes vêm em relação ao curso no qual atuam no que diz respeito a sua continuidade, ao perfil de formação dos seus alunos, dentre outros aspectos.

Os estudos que tratam sobre a formação de professores no âmbito dos Institutos Federais ainda são bastante incipientes, visto esta ser uma realidade nova, que ainda está se estruturando no seio da rede federal de educação profissional e tecnológica. Por outro lado, os estudos que tratam da formação de professores existente nas instituições que antecederam os IFs (nesse caso, somente os CEFETs) são igualmente escassos, o que mostra que este universo poderia ser melhor explorado pelos pesquisadores. Mas esta situação, acredito, já vem se revertendo, pois quando se desenvolve uma pesquisa junto aos temas apresentados em eventos da área da Educação dos últimos anos (como por exemplo os eventos da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPED e o Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino – ENDIPE) é possível verificar a presença de diversos trabalhos que problematizam aspectos relacionados aos Institutos Federais. Isto se deve, em meu entendimento, a dois fatores em especial. O primeiro está relacionado ao próprio processo de constituição dos IFs, pois com a construção desta nova institucionalidade, ingressaram em seus quadros um número muito grande de novos servidores, das mais distintas áreas de formação. E dentre estes novos servidores, é significativo o número de novos pedagogos e de licenciados em distintas áreas. Pode-se afirmar, portanto, que a área da Educação, na maioria dos casos, está numericamente bem representada dentro da “estrutura administrativa” dos IFs. Este elemento novo, por si só, tende a trazer uma maior reflexão sobre as práticas que vem

sendo desenvolvidas nesta nova configuração da rede federal de educação profissional e tecnológica.

O segundo aspecto está relacionado com o maior número de servidores afastados para realizar estudos de pós-graduação, o que se deu em decorrência da criação da Lei nº 12.772, de 28 de dezembro de 2012. Esta lei sistematizou os aspectos tratados a partir de um acordo de greve e um dos avanços deste acordo foi a retirada do tempo mínimo de atuação na instituição para que o servidor fizesse jus ao afastamento para qualificação. No período anterior à entrada em vigor dessa lei, era necessário dispor de no mínimo 3 anos de efetivo exercício na instituição para poder pleitear uma licença para fins de cursar mestrado e, no mínimo, 5 anos de efetivo exercício para poder solicitar afastamento para cursar doutorado. E como o contingente de novos servidores nos IFs é muito grande, entendeu-se necessário poder antecipar a possibilidade de qualificação para estes novos profissionais, pois isto também será um elemento importante no futuro, que pesará de forma positiva nas avaliações externas dos cursos no que se refere à capacitação docente.

À título de ilustração, somente no IFRS havia 74 servidores, de um total de 1569 servidores docentes e técnicos-administrativos, em licença para capacitação (seja para mestrado, doutorado ou pós-doutorado) no mês de junho de 2014<sup>9</sup>. Esta possibilidade de qualificação, em meu entendimento, está sendo muito salutar pois neste momento em que a grande maioria de servidores dos IFs ainda é formada por profissionais que ingressaram há pouco tempo na instituição, a exigência do tempo mínimo de 3 ou mesmo de 5 anos para lograr o afastamento para qualificação, simplesmente inviabiliza o prosseguimento dos estudos para muitos servidores. Ainda que esta “permissão” tenha trazido como ponto negativo uma grande concorrência dos candidatos que queiram usufruir desta licença (pois o número de candidatos é muito superior ao de vagas disponibilizadas), gerando descontentamentos e críticas ao processo de seleção dos que serão contemplados com este afastamento, penso que o grande ganho desta ação está relacionado ao fato de que isto possibilita à instituição um constante processo de interlocução com outros ambientes de aprendizagem, um constante pensar-se a si mesma.

Em uma consulta à Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), foram localizadas, no mês de agosto de 2012, 58 ocorrências para o termo CEFET, utilizando como termo de busca o título, e 41 ocorrências para o termo “Instituto Federal”, igualmente no termo de busca pelo título do trabalho. Já em maio de 2014, constam na BDTD 76

---

<sup>9</sup> Conforme informações disponibilizadas pela Diretoria de Gestão de Pessoas do IFRS.

trabalhos que possuem o termo “Instituto Federal” em seu título, o que sem dúvida é um aumento bastante significativo em relativamente curto espaço de tempo. É importante ressaltar ainda, que todos estes 76 trabalhos abordam temas relacionados aos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Esta constatação é relevante pois, eventualmente poderia estar aí incluído algum trabalho que não fosse específico da instituição à qual estou me referindo.

Já uma consulta efetuada no Portal de Periódicos da CAPES, em outubro de 2012, trouxe 122 resultados para trabalhos que continham em seu título o termo “Instituto Federal”. Contudo, deste montante, somente 2 destes trabalhos referem-se aos IFs.

É também especialmente interessante observar a presença de trabalhos oriundos de IFs em eventos relacionados às licenciaturas e um destes eventos que merece destaque é o Encontro Nacional das Licenciaturas (ENALIC), que vem sendo organizado anualmente, juntamente com outro evento, o Seminário Nacional do Pibid<sup>10</sup>. O ENALIC foi criado pelo Fórum de Pró-Reitores de Graduação (FORGRAD), ligado às Universidades, não sendo portanto, representativo dos Institutos Federais. Contudo, chama a atenção a significativa participação dos IFs neste evento.

À título de ilustração, o III ENALIC, realizado em 2012 na Universidade Federal do Maranhão, reuniu mais de 150 trabalhos (entre apresentações em Grupos de Trabalho, relatos de experiências e pôsteres) de estudantes e pesquisadores ligados aos IFs. Já o IV ENALIC e III Seminário Nacional do Pibid, realizado na Universidade Federal do Triângulo Mineiro, em Uberaba-MG, de 03 a 06 de dezembro de 2013, também reuniu mais de uma centena de trabalhos que são originários de experiências desenvolvidas nos IFs (entre comunicações orais, painéis e objetos educacionais). Em ambos os casos, destaca-se a significativa contribuição de trabalhos originados a partir das ações desenvolvidas pelo Pibid junto aos IFs.

Ainda no que se refere aos trabalhos que tratam dos Institutos Federais, foram encontrados artigos em diferentes eventos relacionados à área da Educação, dentre eles: Seminário da Associação Nacional de Política e Administração da Educação – ANPAE; Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPED e Seminário Nacional de Educação Profissional e Tecnológica – SENEPT (organizado pelo CEFET-MG). Interessantes estudos também foram encontrados em revistas especializadas, tais como a Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica, Revista Diálogo Educacional, Revista Holos (do Instituto Federal do Rio Grande do Norte), Revista Retta (da UFRRJ),

---

<sup>10</sup> O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) é fomentado pela CAPES.

dentre outras. Percebe-se, portanto, que os IFs vem gradativamente se colocando em diferentes espaços de reflexão sobre as práticas docentes, que seguramente é um reflexo dessa política de expansão desencadeada ao longo dos últimos anos, o que vem permitindo a problematização de aspectos relevantes acerca dessas novas instituições.

O trabalho de Campello (2007), é significativo para compreender o processo denominado pela autora como “cefetização” das Escolas Técnicas Federais e traz alguns elementos interessantes para analisar o processo posterior, que culminou com a criação dos IFs. Já os estudos de Costa (2011a, 2011b) são importantes para a compreensão da política de expansão da rede federal através da criação dos IFs, com destaque para o processo de “interiorização” que se tornou inerente a esse fenômeno da expansão. Os desafios institucionais que se apresentam aos Institutos Federais, tais como a busca por uma nova identidade institucional após o processo de “ifetização”, a necessidade de qualificação do corpo docente e as rupturas e continuidades em relação às instituições anteriores, são discutidos nos estudos de Araújo e Hypólito (2010), Lima (2010), Nascimento e Quirino (2012), Oliveira (2011) e de Silva e Otranto (2010).

Finalmente, também cabe destacar os estudos de Oliveira e Carneiro (2012) e de Otranto (2011), que discutem os elementos essenciais presentes nas políticas públicas voltadas à educação profissional nos governos FHC e Lula, em cujas bases está configurada a gênese da criação dos Institutos Federais.

No que se refere aos trabalhos acadêmicos que tratam acerca da formação de professores nos Institutos Federais, é interessante destacar que diversos artigos escritos sobre este tema foram desenvolvidos por autores que estão em processo de construção de dissertações e teses sobre esta temática, que muitas vezes ainda não estão concluídas ou ainda não foram disponibilizadas pelos programas de pós-graduação. Contudo, ao analisar especificamente a formação de professores na rede federal, merece ser enfatizada a dissertação de mestrado desenvolvida por Alves (2009), que aborda o processo de criação dos cursos de licenciatura em Física e em Matemática no CEFET Piauí. Apesar deste trabalho não tratar especificamente sobre as licenciaturas nos IFs, muitas das reflexões desenvolvidas pela autora fazem parte da problemática que se delineou com a ampliação dos cursos de licenciatura após a expansão da rede federal. Este trabalho, portanto, foi produzido já em um contexto de transição institucional e traz elementos importantes a respeito dos cursos em licenciatura em questão, dentre eles: o papel das licenciaturas nos CEFETs, a questão da infraestrutura na instituição, as dificuldades de criação e implementação dos cursos, dentre

outros aspectos. Por essa razão, este estudo torna-se bastante relevante no contexto de criação das licenciaturas nos IFs, visto que muitas das reflexões apresentadas continuam na agenda de discussões da rede federal mesmo após a transformação dos CEFETs em Institutos Federais.

Em perspectiva semelhante, a dissertação de mestrado de Santos (2004) aborda a formação inicial de professores de Física nos CEFETs, com destaque para os cursos implementados em dois CEFETs. A autora problematiza a respeito deste novo *locus* de formação docente, discutindo a respeito da implantação dos cursos de licenciatura nestas instituições e explorando, a partir da visão dos profissionais envolvidos com a criação do curso e a partir da visão dos alunos, os elementos essenciais que permeiam esta nova modalidade de oferta.

Outra dissertação que discute a respeito das licenciaturas em CEFETs é a de Silva (2006). Neste estudo, são examinados aspectos relacionados ao curso de Licenciatura em Geografia ofertado no CEFET do Rio Grande do Norte, enfatizando a implementação do componente curricular Prática Profissional na referida licenciatura.

O estudo desenvolvido na dissertação de mestrado de Lima (2012), aborda aspectos relevantes em relação à formação de professores já no âmbito de atuação dos Institutos Federais. A autora desenvolve uma reflexão a respeito da concepção política que permeia a consolidação dos IFs como espaços de formação de professores, discutindo as potencialidades e os limites desta formação em um novo *locus*, com características diferenciadas dos tradicionais locais de formação de docentes, representados pelas Universidades.

Finalmente, merecem destaque os trabalhos de Vianna (2005), que aborda a temática da formação de professores de Física nos CEFETs<sup>11</sup>, o estudo de Moura e Silva (2007), que analisa o fenômeno da evasão no curso de Licenciatura em Geografia ofertado no CEFET do Rio Grande do Norte, assim como os estudos de Franco e Pires (2008 e 2009), cuja análise está centrada nos cursos de licenciatura em Matemática e em Física nos CEFETs e, finalmente, o estudo de Sousa e Beraldo (2009), que traz discussões acerca da formação de professores de Ciências Naturais e de Física, já dentro do universo de atuação dos Institutos Federais.

---

<sup>11</sup> Este estudo é um desdobramento de um diagnóstico elaborado acerca das licenciaturas nos CEFETs, cujos dados estão sistematizados no trabalho de Bomfim (2004).

### 2.3 Questões metodológicas

A metodologia proposta para este trabalho foi construída a partir dos temas estudados, e levando em consideração as reflexões oportunizadas nas disciplinas cursadas, em especial no Seminário de Mediação Empírica e nas reuniões de orientação.

A instituição pesquisada é o Instituto Federal do Rio Grande do Sul, instituição na qual atuo como docente no Câmpus Porto Alegre e onde tive oportunidade de atuar junto à Pró-Reitoria de Ensino, fazendo parte de sua composição inicial, no período de estruturação do IFRS.

Do ponto de vista metodológico, o trabalho se caracteriza como uma pesquisa de caráter qualitativo, valendo-se da utilização de um estudo de caso. Os estudos de caso, conforme explica André (2008) são utilizados em distintas áreas do conhecimento, mas possuem variações em relação aos métodos utilizados e também às finalidades. No que se refere às técnicas de coleta de dados, os estudos de caso, em geral, valem-se da observação, entrevista, análise de documentos, gravações e anotações de campo. Um elemento fundamental que se apresenta sobre este tema é a compreensão da complexidade presente na análise de um caso particular, é “o conhecimento derivado do caso, ou melhor, o que se aprende ao estudar o caso”. (STAKE, 1994 apud ANDRÉ, 2008, p. 16).

Ao buscar uma aproximação teórica que justifique o estudo de caso neste estudo, penso que um dos elementos apresentados pela autora em relação aos tipos de estudo de caso torna-se de grande relevância. Trata-se do *estudo de caso instrumental*. Nesta caracterização é destacado o seguinte exemplo

Se um pesquisador quer investigar como se dá o processo de apropriação de uma reforma educacional no cotidiano escolar, pode escolher uma escola para conduzir a investigação. O foco não é a escola em si, mas os *insights* que o estudo exaustivo de uma unidade podem trazer para o entendimento dos modos de apropriação das reformas pelos atores escolares. (STAKE, 1995, apud ANDRÉ, 2008, p. 19-20).

A autora recomenda a utilização de um estudo de caso na área da educação, dentre outros aspectos, quando há a intenção de “retratar o dinamismo de uma situação numa forma muito próxima do seu acontecer natural”. (ANDRÉ, 2008, p. 31). Em meu entendimento, esta compreensão é bastante significativa para a questão que aqui se apresenta, ou seja, compreender, a partir das primeiras experiências desenvolvidas por um curso de licenciatura

do IFRS, como estão sendo colocadas em prática as políticas propostas para a formação de professores nesta nova configuração da rede federal de educação profissional e tecnológica.

Dessa forma, esta pesquisa tomou como objeto de análise o curso de Licenciatura em Física ofertado pelo câmpus Bento Gonçalves, cercado-se de entrevistas realizadas com sujeitos atuantes na criação/implementação do referido curso. Este curso possui cinco anos de existência, sendo que os primeiros alunos ingressaram no início do ano de 2009. A partir das experiências vivenciadas por este curso, foi possível discutir acerca do processo de implementação das políticas de formação de professores propostas para os Institutos Federais, analisando como este processo está se delineando no âmbito do IFRS. Pretendeu-se, portanto, a partir deste estudo de caso, compreender este processo novo que está em curso na rede federal de educação profissional e tecnológica, refletindo sobre os acertos e dificuldades da implantação de cursos de formação de professores.

O quadro abaixo especifica quais são os cursos de licenciatura atualmente ofertados no IFRS.

Quadro 1. Cursos de licenciatura atualmente existentes no IFRS

Nome do curso	Câmpus de oferta	Início do curso	Turno de oferta	Nº de vagas
Licenciatura em Matemática	Bento Gonçalves	2008	Noite	35
Licenciatura em Física	Bento Gonçalves	2009	Noite	35
Licenciatura em Ciências da Natureza: habilitação em Biologia e Química	Porto Alegre	2010	Manhã	36
Licenciatura em Matemática	Caxias do Sul	2010	Noite	40
Licenciatura em Ciências Agrícolas	Sertão	2010	Noturno	30
Licenciatura em Matemática	Ibirubá	2011	Noite	35
Licenciatura em Matemática	Canoas	2014	Manhã	40

Fonte: quadro elaborado pela autora. Obs: não estão incluídos nesta tabela os cursos de licenciatura para graduados (organizados de acordo com o disposto na Resolução nº 02/1997), nem o curso de Licenciatura em Pedagogia, ofertado pelos câmpus Bento Gonçalves e Porto Alegre através do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR).

Tomando como referência estes cursos ora ofertados no IFRS, percebe-se que todos são muito recentes, o que demonstra a ainda incipiente experiência da instituição no que se refere a esta modalidade de ensino. De toda forma, a escolha pelo curso de Licenciatura em Física para ser tomada como objeto do presente estudo pode ser justificada da seguinte forma:

- a) é o segundo curso de licenciatura mais antigo do IFRS (formou sua primeira turma em 16 de março de 2013). O curso mais antigo é a licenciatura em

Matemática, ofertada no Câmpus Bento Gonçalves. No entanto, optamos por não analisar este curso pois o mesmo já está sendo tomado como objeto de análise em outra investigação de doutorado, ainda não concluída;

- b) este curso foi implantado no processo de transição do CEFET – Bento Gonçalves para o IFRS: a Licenciatura em Física iniciou sua oferta no primeiro semestre de 2009, ou seja, logo após a transformação do CEFET/BG em IFRS – Câmpus Bento Gonçalves;
- c) este curso foi implantado pela instituição que gerenciou a estruturação física e administrativa do IFRS, o que levou a uma modificação rápida e significativa do quadro de servidores original, visto que muitos deles foram designados para auxiliar na implantação de novas unidades que viriam a fazer parte do IFRS. E esta é uma característica que se repetiu nas diversas instituições que assumiram a tarefa de gerenciar a implantação dos diversos Institutos Federais no país;
- d) o Câmpus Bento Gonçalves possui a oferta de cursos de Ensino Médio Integrado, o que permitiu analisar se a concepção de verticalidade do ensino, apresentada como um diferencial dos Institutos Federais, efetivamente se apresenta dessa forma no que se refere aos diálogos com a área de formação de professores;
- e) os professores da área técnica e da área de educação desse curso, via de regra, atuam também em outro curso de licenciatura (a Licenciatura em Matemática). Dessa forma, foi possível explorar com mais propriedade os tensionamentos existentes em uma instituição que passa a ofertar cursos de licenciatura.

Ao propor um estudo referente à área de licenciatura nos IFs, o objetivo primordial foi compreender como se configura esta modalidade de oferta dentro de uma nova institucionalidade, criada recentemente por força de lei, mas que agregou uma multiplicidade de realidades institucionais, cada qual trazendo consigo diferentes concepções pedagógicas e sua identidade própria em relação ao seu espaço de atuação e de sua relação com a comunidade na qual está inserida. Dessa forma, buscou-se analisar: a) como esta nova instituição está desenvolvendo suas primeiras experiências com a formação de docentes, especificamente dos cursos de licenciatura; b) que tipo de experiências de aprendizagem estão sendo oportunizadas aos estudantes; c) de que maneiras é possível promover uma formação de docentes com características peculiares, diferenciadas, no contexto de criação de uma nova instituição; d) como os docentes compreendem a sua atuação neste novo cenário de oferta de



cursos de formação de professores. Este último elemento é de significativa relevância, visto que o trabalho buscou privilegiar o “olhar docente” acerca da criação e implementação dos Institutos Federais como *locus* especializados na oferta de cursos de formação de professores.

Como já foi explicitado, este estudo apropriou-se dos pressupostos da pesquisa qualitativa. Este tipo de pesquisa, conforme apresentado por Minayo (2007a) serve como ferramenta para responder a questões muito particulares e engloba elementos que não são fáceis de serem convertidos em dados quantitativos. A abordagem qualitativa, portanto, trabalha e se aprofunda no universo dos significados.

Esta abordagem, tal qual aponta André (1983), apresenta vantagens e dificuldades. Dentre as vantagens, destaca-se a possibilidade de

apreender o caráter complexo e multidimensional dos fenômenos em sua manifestação natural [...], capturar os diferentes significados das experiências vividas no ambiente escolar de modo a auxiliar a compreensão das relações entre os indivíduos, seu contexto e suas ações. Além disso, os dados qualitativos podem contribuir para o estudo de construtos importantes como ‘criatividade’ e ‘pensamento crítico’ que por serem de difícil quantificação, deixam muitas vezes de ser mais extensamente investigados. (ANDRÉ, 1983, p. 66).

A autora também destaca algumas das dificuldades em se trabalhar com essa forma de abordagem do objeto, ressaltando que o maior problema está relacionado à dificuldade de se encontrar métodos apropriados de análise. Segundo ela, “não existem nem mesmo certas diretrizes que possam dar ao pesquisador alguma confiança de que suas interpretações e afirmações são de fato uma representação aproximada da realidade e não mero fruto de suas preconceções”. (ANDRÉ, 1983, p. 66-67).

Deslauriers e Kèrisit (2008) apresentam outro aspecto relevante em relação a esse tipo de pesquisa, relacionado ao caráter pessoal desse tipo de trabalho, uma vez que o envolvimento emocional do pesquisador sempre estaria presente nessa forma de abordagem do objeto. E destacam:

O objeto escolhido deve ser um objeto de preocupação ou de curiosidade. É, então, importante que a questão epistemológica da relação com o outro se insira na psicologia individual do pesquisador ou em seu pertencimento a um grupo social ao qual ele se vincula, ou que ele rejeita. O pesquisador construiria, portanto, seu objeto a partir de uma rede de interesses que orientam sua escolha. (MARSHALL; ROSSMAN apud DESLAURIERS; KÈRISIT, 2008, p. 133).

Além do envolvimento com o tema, destaca-se o conhecimento acerca do material a ser analisado como uma das características muito importantes da pesquisa qualitativa, de modo a poder “formular perguntas baseadas em estudos ou experiências prévias com o assunto” (GOMES, 2007, p. 90), pois este conhecimento é determinante para que se possa fazer inferências mais seguras, que permitam uma melhor apropriação acerca do material analisado.

Ainda de acordo com Deslauriers e Kèrisit (2008), há uma grande variedade de elementos que podem acompanhar as análises do tipo qualitativo:

Geralmente, para a coleta das informações, a pesquisa qualitativa recorre à observação participante e à entrevista. Estas técnicas básicas se completam com o questionário, a fotografia, os documentos audiovisuais (filme, vídeo), a observação dos lugares públicos, a história de vida, a análise de conteúdo. Desejando vivamente recolher o máximo de informações pertinentes, os pesquisadores combinam, usualmente, várias dessas técnicas. (DESLAURIERS; KÈRISIT, 2008, p. 140).

Ao adotar a abordagem qualitativa como ferramenta metodológica utilizada no presente trabalho, pretendeu-se, sobretudo, buscar elementos que sirvam para responder a indagações que não poderiam ser respondidas se o trabalho estivesse pautado unicamente na utilização de dados quantitativos. A abordagem deste trabalho pretendeu cercar-se essencialmente dos dados levantados a partir da análise de documentos de diversas tipologias e da realização de entrevistas. Os sujeitos entrevistados, cumpre destacar, não tiveram o perfil de simples “fornecedores de dados”, mas sim o de coadjuvantes no processo de construção das interpretações aqui apresentadas, uma vez que todos possuem experiências de grande significado para os propósitos deste trabalho.

### 2.3.1 A análise documental

A análise documental tornou-se relevante neste trabalho pelo fato de terem sido utilizados documentos de diversas tipologias, com o intuito de compreender o processo de criação e consolidação dos Institutos Federais e do IFRS, em particular. Para tanto, foi necessário realizar a análise dos documentos que embasaram a criação dos IFs, a legislação pertinente ao tema, juntamente com outras fontes documentais, como por exemplo materiais informativos e publicações oficiais. Também foi relevante a análise dos documentos norteadores do IFRS, dentre eles o Estatuto, o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), o Projeto Pedagógico Institucional (PPI) e o Regimento Geral do IFRS, uma vez que estes

documentos serviram de aporte para a construção da configuração do IFRS, permitindo elencar os diversos elementos aí imbricados e que se referem à criação dos cursos de licenciatura.

Ainda no que se refere à análise documental, destacam-se as reflexões elaboradas a partir do acompanhamento de materiais que sistematizam os debates sobre os rumos dos cursos de formação de professores nos Institutos Federais. Desde a criação dos institutos, vêm ocorrendo eventos de relevância para esta área: o Seminário Nacional das Licenciaturas dos Institutos Federais (SENALIF), realizado no IF de Minas Gerais – Campus Ouro Preto, no mês de maio de 2010, e o Fórum Nacional das Licenciaturas dos Institutos Federais (FONALIFES) realizado no IF do Rio Grande do Norte - Campus Natal, no mês de novembro de 2010 são dois exemplos bastante elucidativos dessa questão. Estes eventos reuniram servidores dos diversos IFs, com o intuito de debater as alternativas de consolidação dos cursos de formação de professores no âmbito da rede federal, trabalhar pela construção da identidade dos cursos nessa área, bem como propor alternativas para o incremento da qualidade dos cursos ofertados pela rede federal. A sistematização das temáticas abordadas nestes eventos demonstrou que ainda há diversas carências a serem supridas nos mais variados aspectos, e verifica-se que muitas das inquietações que são vivenciadas no dia a dia do IFRS, de certa forma, também são recorrentes nas práticas de outros IFs. Portanto, a análise dos documentos produzidos em eventos dessa natureza foi olhada com atenção, uma vez que estes materiais trouxeram subsídios relevantes para este trabalho.

Conforme apontado por Corsetti (2006), a pesquisa na área da educação encontra na análise documental uma ferramenta muito profícua. Se o pesquisador souber articular essa metodologia com outras técnicas, e especialmente com o cruzamento de dados qualitativos e quantitativos, será possível contrapor, fornecer outras interpretações ou mesmo aprofundar as possibilidades de análise propiciadas pela pesquisa documental. Para a autora,

Apesar dessa ‘revolução documental’, os pesquisadores têm insistido na necessidade de, mesmo para aqueles que abordam novos temas e que utilizam fontes não-tradicionais, de recorrerem aos arquivos. Mas em vez de fetichizarem os documentos, acreditando que eles possam falar toda a verdade, os historiadores da educação têm se esforçado para problematizar essas fontes. O trabalho a ser realizado exige que se persigam o sujeito da produção dessas fontes, as injunções na produção e as intervenções, isto é, as modificações sofridas e o destino e destinatário desse material. (CORSETTI, 2006, p. 05).

Contudo, há que sempre se levar em conta o fato de que o documento traz sim muitas vantagens, mas é inegável que ele também apresenta determinadas limitações ao pesquisador. Concordamos com Cellard (2008), quando ele pondera que:

Se, efetivamente, a análise documental elimina em parte a dimensão da influência, dificilmente mensurável, do pesquisador sobre o sujeito, não é menos verdade que o documento constitui um instrumento que o pesquisador não domina. A informação aqui, circula em sentido único; pois, embora tagarela, o documento permanece surdo, e o pesquisador não pode dele exigir precisões suplementares. (CELLARD, 2008, p. 295-296).

Seguindo nessa mesma linha, Shiroma, Campos e Garcia (2005) atentam para a necessidade de fazer leituras críticas dos documentos. Em um estudo produzido com o intuito de compreender as nuances e os discursos políticos presentes em textos, as autoras trazem interessantes reflexões acerca da necessidade de elaborar interpretações e reinterpretções criteriosas sobre este tema. Relatam a respeito do acompanhamento de publicações nacionais e internacionais e da mudança dos discursos expressos nos documentos de organismos nacionais e internacionais: se nos anos 1990 predominavam nos discursos termos como qualidade, competitividade e produtividade, no final da década de 1990 começaram a despontar documentos que expressam “uma guinada do viés explicitamente economicista para uma face mais humanitária na política educacional, sugerida pela crescente ênfase nos conceitos de justiça, equidade, coesão social, inclusão, *empowerment*, oportunidade e segurança”. (SHIROMA; CAMPOS; GARCIA, 2005, p. 428). Este aspecto refletiria, inclusive, uma crescente homogeneização das políticas educacionais em nível mundial. E prosseguem:

Quais os caminhos trilhados na busca de legitimação das reformas? Se entendermos discurso como expressão e diretriz de práticas sociais, indagamos: como seriam eles capazes de transformar as práticas que ocorrem nas instituições educacionais? Como chegam a alterar a cultura das organizações escolares, as práticas e relações sociais que se travam em seu interior? E como poderemos construir novas lentes para interpretar os textos da reforma, compreender e intervir criticamente nos rumos desta política?. (SHIROMA; CAMPOS; GARCIA, 2005, p. 430).

Estas reflexões são muito oportunas e serviram como aporte no presente estudo, pois ao analisar documentos oficiais, que expressam uma intenção governamental, buscando compará-los com as práticas desenvolvidas, no caso em questão, pelos IFs e suas licenciaturas, é possível encontrar discrepâncias. Outro elemento relevante refere-se também à comparação entre os documentos oficiais produzidos a respeito dos IFs e os materiais produzidos por pesquisadores ligados aos IFs. Estas duas esferas expressam, respectivamente,

discursos produzidos a partir das instâncias governamentais e institucionais e a análise crítica dos elementos presentes nestas duas instâncias é pertinente e necessária, com o intuito de construir interpretações que levem em conta a multiplicidade de aspectos que envolvem o tema em questão.

### 2.3.2 As entrevistas

Pode-se dizer que a realização de entrevistas foi o aporte metodológico central neste estudo. Através deste recurso é que se buscou a essência dos subsídios à problemática estabelecida para a pesquisa. O tipo de entrevista aqui adotado foi o da entrevista semiestruturada<sup>12</sup>, com o intuito de dar conta de uma dimensão muito importante do trabalho, que se refere às práticas vivenciadas pelos atores que atuam no curso tomado como objeto de análise. Estes elementos que busquei contemplar nas entrevistas são caracterizados como “dados subjetivos”, pois “referem-se a informações diretamente construídas no diálogo com o indivíduo entrevistado e tratam da reflexão do próprio sujeito sobre a realidade que vivencia”. (MINAYO, 2007b, p. 65).

O planejamento prévio para a realização das entrevistas tomou como base, em especial, as reflexões apresentadas por Szymanski, Almeida e Brandini (2010), na obra denominada “A Entrevista na Pesquisa em Educação: a prática reflexiva”, pois avalio que estas questões colaboram para a compreensão de “quais conhecimentos efetivamente ela [a entrevista] estará trazendo e em que contribuirá para responder ao problema a ser pesquisado”. (SZYMANSKI, 2010, p. 19).

No que diz respeito à justificativa para utilização desta técnica, é interessante recorrer aos argumentos de ordem epistemológica, ética e política e metodológicos, apresentados por Poupert (2008), para justificar as entrevistas do tipo qualitativo:

A entrevista de tipo qualitativo seria necessária, uma vez que uma exploração em profundidade da perspectiva dos atores sociais é considerada indispensável para uma exata apreensão e compreensão das condutas sociais; [...] porque ela abriria a possibilidade de compreender e conhecer internamente os dilemas e questões enfrentados pelos atores sociais; [...] porque ela se imporia entre as “ferramentas de informação” capazes de elucidar as realidades sociais, mas principalmente, como instrumento privilegiado de acesso à experiência dos atores. (POUPART, 2008, p. 216).

---

<sup>12</sup> Este tipo de entrevista “combina perguntas fechadas e abertas em que o entrevistado tem a possibilidade de discorrer sobre o tema em questão sem se prender à indagação formulada”. (MINAYO, 2007b, p. 64).

O autor apresenta diversas considerações acerca da utilização de entrevistas em trabalhos de pesquisa, desconstruindo determinados aspectos que comumente são associados ao êxito de uma entrevista, destacando a complexidade presente na relação entre o que diz o entrevistado e o que se pretende que ele diga, e ponderando ainda que a forma de utilização de uma entrevista é subjetiva, ou seja, “não há necessariamente concordância sobre o que a análise de seus discursos permite dizer a propósito das realidades sociais, nem sobre o que os pesquisadores devem fazer socialmente com os depoimentos colhidos”. (POUPART, 2008, p. 246).

Tomando por base estas reflexões, e ciente das armadilhas que este tipo de fonte pode trazer, penso que as entrevistas foram fundamentais para o desenvolvimento do presente estudo. É evidente que estas devem ser analisadas através de critérios específicos, mas sem dúvida este tipo de material oportunizou o acesso a interpretações distintas e ímpares referentes ao processo de criação dos cursos de licenciatura, que não estão registradas em documentos formais como projetos de cursos e/ou atas de reuniões.

Por outro lado, penso que este tipo de análise possibilitou a construção de uma interpretação bastante singular, pois neste estudo não foi possível respeitar o importante “distanciamento temporal” considerado apropriado para a proposição de determinados temas. Contudo, esta pesquisa certamente traz à tona, a todo momento, os reflexos decorrentes de uma interpretação dos dados construída praticamente de forma simultânea à implantação dos cursos.

O trabalho contemplou, no total, a realização de 7 entrevistas com docentes que atuaram/atuam no IFRS – Câmpus Bento Gonçalves. A duração média das entrevistas foi de aproximadamente 1h30min, o que totalizou em torno de 10h30min de gravações as quais foram transcritas e, posteriormente, por mim revisadas.

Os critérios de escolha dos entrevistados, contemplaram as seguintes dimensões:

- a) professores que atuaram/atuam como coordenadores de curso;
- b) professores que atuaram/atuam na gestão da instituição (nesse caso, foi intencional a escolha pelo Diretor de Ensino e não pelo Diretor-Geral, porque em nosso entendimento o diretor de ensino está mais inteirado das questões que envolvem a gestão do curso, suas características e dificuldades);
- c) professores que atuam no curso de licenciatura e também na educação básica (Ensino Médio Integrado e/ou PROEJA);
- d) professores da área pedagógica.

A partir destes critérios, o recorte das entrevistas ficou assim constituído:

- a) 1 docente da área pedagógica;
- b) 1 docente da área de Matemática, que atua no curso de licenciatura em Física;
- c) 1 docente do curso de licenciatura em Física, que também atua na Educação Básica no câmpus;
- d) 2 coordenadores de curso (que também são docentes do curso);
- e) 2 diretores de ensino (da época da criação do curso e o atual, que também é docente da área pedagógica).

No que se refere à organização prévia das entrevistas, Szymanski (2010, p. 16) atenta que há múltiplas expectativas iniciais, tanto da parte do entrevistador, quanto da parte do entrevistado. Se para o entrevistador, pode haver a pretensão de “extrair informações” tal qual se extrai uma amostra de sangue de uma seringa, para o entrevistado este momento pode ser visto como uma deferência a sua pessoa, uma oportunidade de ser ouvido ou mesmo como uma invasão, uma ameaça ou um aborrecimento. Em meu entendimento, o processo de realização das entrevistas ocorreu de forma muito tranquila e, com exceção de um único docente que não manifestou disponibilidade para conceder a entrevista, todos os demais se mostraram muito receptivos e muito à vontade para expor suas percepções acerca dos temas abordados. O fato de eu já conhecer pessoalmente alguns dos docentes entrevistados, certamente facilitou também a aproximação com os que ainda não conhecia, pois meu canal de contato inicial até eles acabou sendo feito por algum colega de trabalho e não diretamente por mim. As entrevistas foram realizadas ou na residência dos entrevistados, ou no câmpus Bento Gonçalves e cada qual trouxe elementos significativos para a compreensão do problema aqui abordado<sup>13</sup>.

A identificação dos sujeitos entrevistados não distinguiu os gêneros dos professores, mas sim buscou identificá-los a partir de funções específicas, de acordo com a seguinte ordem:

- a) **Sujeitos P** – Professores que atuam no curso de Física (áreas da Física, da Matemática e da Educação);
- b) **Sujeitos D** – Professores que ocuparam/ocupam o cargo de Diretor de Ensino;
- c) **Sujeitos C** – Professores que ocuparam o cargo de coordenador de curso.

---

<sup>13</sup> As questões pontuadas no roteiro de entrevistas constam no Apêndice B.

É importante salientar que todos os docentes entrevistados possuem menos de dez anos de atuação na rede federal. Este dado é marcante para demonstrar o quanto foi amplo o processo de renovação dos quadros desta rede nos últimos anos, com a criação dos IFs. E estes docentes já estão ocupando cargos na gestão da instituição, assumindo esta tarefa por vezes ainda no período do estágio probatório.

Após a análise do conjunto do material coletado nas entrevistas, foram definidas as dimensões temáticas, as quais foram subdivididas com o intuito de facilitar o trabalho de análise dos dados. De acordo com Szymanski, Almeida e Brandini (2010, p. 75)

Leituras e releituras do texto completo das entrevistas, com anotações às margens, permitem ao longo do tempo a elaboração de sínteses provisórias, de pequenos *insights* e a visualização de falas dos participantes, referindo-se aos mesmos assuntos.

Esta etapa do trabalho está revestida de um caráter muito particular, e provavelmente, se outro pesquisador fosse efetuar a análise dos mesmos dados, encontraria elementos distintos para serem destacados. Está aí presente o caráter subjetivo da análise, que em última instância, traduz-se na construção de interpretações muito peculiares, ligadas de forma intrínseca aos conhecimentos que o pesquisador traz para essa abordagem. Dessa forma, as dimensões definidas para o trabalho foram construídas ao longo das leituras do conjunto das entrevistas e levando em consideração as minhas concepções acerca de quais os elementos mais significativos para serem sistematizados neste material. Estes elementos constam no quadro abaixo:

Quadro 2. Dimensões de análise formuladas a partir das entrevistas

<b>Dimensões</b>	<b>Subdivisões a partir das dimensões de análise</b>
Licenciaturas nos IFs x licenciaturas nas Universidades	1 - Diferenças da licenciatura ofertada nas duas instituições; 2 – IFs: construção de nova institucionalidade e ruptura com instituições anteriores. 3 – Pouca atratividade dos cursos de licenciatura
Curso de licenciatura em Física ofertado no câmpus BG	1 – Criação do curso 2 – Organização curricular (mudanças na estrutura curricular) 3 – Interlocução disciplinas específicas X disciplinas pedagógicas 4 – Caracterização do curso (Avaliação externa do curso; apoio institucional para o curso) 5 – Perfil de formação tal qual proposto nas diretrizes do MEC para a formação de professores nos IFs (conceitos de trabalho e educação...)
Discentes da licenciatura em Física	1 – Perfil do aluno ingressante X tipo de processo seletivo para ingresso no curso 2 – Perfil do aluno concluinte



Desafios da formação de professores nos IFs	1 – Construção de uma identidade para os cursos 2 – Relação com os cursos de outras áreas 3 – Promoção do curso junto à comunidade 4 – Tensões internas (institucionais): professores que só querem atuar em um nível de ensino; dificuldade de contratação de professores específicos para a área; rotatividade dos professores do curso; área técnica com mais privilégios que licenciaturas, etc. 5 – Oferta de 20% das vagas dos IFs para cursos de licenciatura: necessário “institucionalizar” as licenciaturas. 6 – Carência de estímulos à área de formação de professores nos IFs 7 – Desafios do curso de Licenciatura em Física.
Diferenciais da oferta de cursos de formação de professores no IFRS – Câmpus BG	1 – Oportunidades que qualificam a formação dos alunos 2 – Verticalidade do ensino.

Fonte: quadro elaborado pela autora.

Estes elementos que aparecem listados no quadro acima serviram como parâmetros norteadores para a construção dos dois últimos capítulos, que trazem reflexões acerca da implantação de cursos de licenciatura no IFRS, juntamente com algumas discussões acerca dos limites, dos desafios, dos tensionamentos e das possibilidades que se apresentam no que se refere às políticas de formação de professores no âmbito da rede federal de educação profissional e tecnológica.

### 2.3.3 A análise de conteúdo

Os dados levantados neste estudo a partir da leitura de documentos e da transcrição das entrevistas foram tratados sob a ótica da Análise de Conteúdo (AC). Esta ferramenta metodológica pode ser descrita como “uma técnica de investigação que através de uma descrição objetiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto das comunicações tem por finalidade a interpretação destas mesmas comunicações”. (BARDIN, 2010, p. 38). Todavia, considero oportuno trazer igualmente o entendimento apresentado por Oliveira et al. (2003, p. 15-16) em um estudo que trata sobre Análise de Conteúdo e pesquisa na área de educação. Para estes autores, a AC pode ser definida como

um conjunto de técnicas de exploração de documentos, que procura identificar os principais conceitos ou os principais temas abordados em um determinado texto. Ela começa, geralmente, por uma *leitura flutuante* por meio da qual o pesquisador, num trabalho gradual de apropriação do texto, estabelece várias idas e vindas entre o documento analisado e as suas próprias anotações, até que comecem a emergir os contornos de suas primeiras unidades de sentido. [...] O objetivo final da análise de

conteúdo é fornecer indicadores úteis aos objetivos da pesquisa. O pesquisador poderá, assim, interpretar os resultados obtidos relacionando-os ao próprio contexto de produção do documento e aos objetivos do indivíduo ou organização/instituição que o elaborou.

A partir dessa compreensão, foram realizadas as leituras das fontes documentais e das entrevistas que serviram de suporte para a redação do trabalho, buscando identificar nestes tipos de documentos quais as mensagens que estes trazem, pois tal como abordado por Franco (2003), compreendo que a Análise de Conteúdo tem como ponto de partida a mensagem, a qual deve expressar um significado e um sentido. Da mesma forma, a AC implica comparações contextuais, que remetem ao entendimento de semelhanças e diferenças. No que se refere às fontes utilizadas neste estudo, estas não foram analisadas com o intuito de buscar uma sistematização quantitativa do seu conteúdo. Os documentos de diversas tipologias (como notícias, legislação e documentos institucionais) passaram por uma análise que recaiu sobre o teor destes materiais, buscando a elaboração de unidades de sentido que expressassem indicadores úteis para os propósitos desta pesquisa. Já no que diz respeito às entrevistas, a etapa denominada de *leitura flutuante* foi de significativa relevância para orientar a posterior construção das dimensões de análise que seriam tomadas como ponto de referência para a sistematização do conjunto do material, com o intuito de interpretar os significados expressos nas falas dos sujeitos. A etapa de revisão do áudio das entrevistas, comparando-o com o texto transcrito, foi outro momento de grande relevância para atribuir os sentidos e significados às falas dos sujeitos, pois nesta fase já foram sinalizados trechos das falas que, por alguma razão, mereciam ser tratados com destaque no texto escrito, visto que a linguagem oral é carregada de significados que nem sempre ficam evidenciados no texto escrito. A sinalização de trechos de destaque nas falas dos sujeitos, contribuiu, em meu entendimento, para a interpretação dos resultados obtidos a partir das entrevistas.

A construção dessas interpretações foi compreendida aqui como sinônimo de *produção de inferências*, que podem ser caracterizadas como “uma operação lógica, pela qual se admite uma proposição em virtude da sua ligação com outras proposições já aceitas como verdadeiras”. (BARDIN, 1979 apud OLIVEIRA et al., 2003, p. 26). De acordo com Franco (2003), as inferências é que conferem relevância teórica à Análise de Conteúdo, pois estas implicam em elaborar comparações, relacionando o dado presente no conteúdo de uma mensagem com outros dados. A utilização da AC foi, portanto, um instrumento relevante e muito apropriado neste estudo, pois possibilitou a comparação dos dados coletados, permitindo a construção de interpretações sobre o objeto de estudo, formuladas a partir de diferentes contextos e multiplicidade de fontes documentais.

### 3 FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UMA ETERNA EMERGÊNCIA

Primeiramente é necessário registrar que este capítulo foi assim intitulado parafraseando uma expressão semelhante encontrada no estudo de Bomfim (2004), cujo relatório produzido acerca da formação de professores nos CEFETs, aborda de maneira primorosa o desenvolvimento desta política no Brasil, apresentando um histórico que demonstra as diversas ações efetivadas ao longo de décadas, sempre com o intuito de minimizar os problemas oriundos da carência de docentes no país. O pressuposto de que a formação de professores é uma “eterna emergência”, tal qual apresentado pela autora, me pareceu muito apropriado e pertinente, razão pela qual tomei a liberdade de também adotar esta expressão no presente trabalho.

#### 3.1 Aportes teóricos

A temática “Formação de Professores” é complexa, abrangente e envolve uma multiplicidade de aspectos relevantes. As discussões acerca desse tema são apropriadas para este trabalho, uma vez que as análises desenvolvidas sobre as primeiras experiências do curso de Licenciatura em Física, remetem, em última análise, a teorias produzidas acerca da formação de professores<sup>1</sup>. A formação de um professor, em uma instituição cuja tradição é formar técnicos, deve levar em conta outros aspectos, com o entendimento de que o olhar para este tipo de formação é diferenciado.

A partir desta compreensão, penso ser oportuno apresentar algumas reflexões elaboradas a partir do diálogo com autores que me auxiliaram nesta empreitada. No entanto, antes de iniciar este diálogo, gostaria de trazer aqui a fala de um dos Sujeitos entrevistados, que aborda o aspecto da formação de professores no curso tomado como objeto de análise, e cuja compreensão associa-se ao meu entendimento acerca da essência da formação docente a ser almejada nos IFs.

*Então acho que, de alguma forma, o curso está promovendo pessoas profissionais, com esse profissionalismo, se percebendo profissionais. Que aí entra em outra seara, aquela coisa da área, o professor se percebendo profissional, e não só ser professor por bico. Isso, para nós, professores [do IFRS], não acontece, porque nós somos nomeados, dedicação exclusiva para a grande maioria, então é diferente. Mas em muitas instituições, não é assim. A*

---

<sup>1</sup> Aqui é oportuno registrar que reflexões mais pontuais acerca da formação de professores nos IFs foram desenvolvidas no capítulo 4 desta tese.

*docência é um bico, trabalha em uma empresa e dá aula como bico. Mas eles vão se formar e eles poderão também assumir essa postura, de ser professor como bico e trabalhar em uma outra área. Então isso também a gente tem que trabalhar com eles, essa questão da profissionalidade. E eu acho que alguns estão conseguindo sair com essa percepção, de que ser professor é ser profissional, não é ser bonzinho, não é ser amigo do aluno ou um carrasco, mas ser **um profissional** e ter responsabilidade com essa profissão. Então acho que, de certa forma, o Instituto tem atendido (Sujeito P3).*

Em meu entendimento, esta fala sintetiza o que seria o objetivo mais essencial a ser atingido pelos cursos de licenciaturas nos IFs: trabalhar em prol da formação de “profissionais da educação”. É evidente que trabalhar na busca por este objetivo envolve o planejamento de elementos distintos: é necessário pensar tanto nos aspectos aqui considerados “macro”, que se traduzem no processo de implantação do curso, sem os quais este não poderia existir (como salas de aula, docentes, laboratórios, etc.), quanto nos aspectos “micro”, estes relacionados ao processo de consolidação do curso (que podem ser associados ao diálogo entre a área específica e pedagógica, às discussões sobre a identidade do curso, etc.).

Todos estes elementos se coadunam em torno do que sintetiza (ou deveria sintetizar) a essência dos cursos de licenciatura. Mas o que significa o conceito de “profissional” que se pretende atribuir ao egresso desses cursos? O conceito de profissionalidade é definido por Sacristán (1991, p. 64) como “a afirmação do que é específico na ação docente, isto é, o conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor”. E este entendimento acerca do que constitui a profissionalidade docente está relacionado aos fins e às práticas do sistema escolar. Ainda de acordo com este autor, pode-se inferir que os egressos das licenciaturas, ao serem apresentados ao mundo da sala de aula, encontrarão um cenário que fomenta a “desprofissionalização do professorado”, o que ocorre, dentre outros fatores, devido à intensificação do trabalho docente e à própria regulamentação da atividade pedagógica.

Neste contexto, cabe refletir a respeito de quais são as ferramentas de que estes jovens profissionais dispõem para atuarem em um cenário um tanto quanto adverso. Ou, pensando a partir do que nos ensina Tardif (2007, p. 32), quais são os conhecimentos que estes docentes trazem consigo?

Os professores sabem, decerto alguma coisa, mas o que, exatamente? Que saber é esse? São apenas ‘transmissores’ de saberes produzidos por outros grupos? Produzem eles um ou mais saberes, no âmbito de sua profissão? Qual é o seu papel na definição e na seleção dos saberes transmitidos pela instituição escolar? Qual a sua função na produção dos saberes pedagógicos? As chamadas ciências da

educação, elaboradas pelos pesquisadores e formadores universitários, ou os saberes e doutrinas pedagógicas, elaborados pelos ideólogos da educação, constituem todos os saberes dos professores?

O autor critica o fato de que nas sociedades contemporâneas a produção de conhecimentos é vista como um imperativo social indiscutível, enquanto que “as atividades de formação e de educação parecem passar progressivamente para o segundo plano”. (TARDIF, 2007, p. 34). Ele explica que os saberes podem ser associados a “estoques”, comparando-os a uma perspectiva fabril. Nessa lógica, ocorre uma gradual distinção entre pesquisa e ensino, onde educadores assumem a tarefa de transmissão e pesquisadores a de produção de saberes, sem a necessária conexão entre estas duas categorias. Em contraposição a esta concepção, Tardif argumenta que todos os saberes estão relacionados a processos de aprendizagem e de formação e, seguindo esse princípio, “o corpo docente tem uma função social estrategicamente tão importante quanto a da comunidade científica e dos grupos produtores de saberes”. (TARDIF, 2007, p. 36).

Mas quais são então os saberes docentes? Tardif explica que eles são oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais. E destaca que “para os professores, os saberes adquiridos através da experiência profissional constituem os fundamentos de sua competência. É a partir deles que os professores julgam sua formação anterior ou sua formação ao longo da carreira”. (TARDIF, 2007, p. 48). Estas reflexões são muito oportunas e serviram de aporte para este trabalho, em especial no que se refere à intenção de compreender se e como estão sendo desenvolvidas experiências significativas, que contribuam para a formação dos futuros professores. De acordo com o que postula o autor, as experiências profissionais é que são fundamentais, e daí reside a importância de buscar compreender como os estudantes da licenciatura em questão, vivenciam estes elementos, em um contexto tão específico e peculiar presente nos IFs. O termo “experiência” foi compreendido neste trabalho a partir da perspectiva proposta por Larrosa (2002): “a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, o que acontece ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece”. (LARROSA, 2002, p. 21). Nesse sentido, falar de “experiência” diferencia-se de falar de “informação”. O fato de saber coisas, de estar informado, não pode estar relacionado à ideia de aprendizagem. E em relação a esse ponto, o autor pondera que muitas vezes se confundem os conceitos de “informação”, “conhecimento” e “aprendizagem”; ou até mesmo “sociedade da informação” como sinônimo de “sociedade do conhecimento” ou “sociedade da aprendizagem”. E reforça que este entendimento equivocado parte da premissa

de que aprender reduz-se a adquirir e processar informação. O autor argumenta que o saber da experiência somente se adquire no modo como se vai respondendo às situações que vão acontecendo ao longo da vida. Ressalta também que a experiência tem caráter singular, na medida em que um mesmo acontecimento sempre vai “afetar” a cada indivíduo de forma diferente: “O acontecimento é comum, mas a experiência é para cada qual sua, singular e de alguma maneira impossível de ser repetida”. (LARROSA, 2002, p. 27). Dessa forma, uma experiência não pode ser compartilhada em sua plenitude, a não ser que esta possa ser revivida pelo outro, de forma a que faça sentido, que toque o outro.

É importante, ainda de acordo com Larrosa (2002), evitar a associação entre “experiência” e “experimento”, pois o experimento pode ser repetido e a este se aplicam todas as questões empíricas e metodológicas. A experiência, por seu turno, é irrepetível e, portanto, única e sempre associada a algo muito peculiar do indivíduo. A experiência, nesse contexto, exerce papel fundamental no processo de aprendizagem, pois através desta é possível ressignificar questões que em determinado momento, não foram tomadas como relevantes. Conforme apontam Boud, Cohen e Walker (2011, p. 20)

Para que se produzca el aprendizaje, la experiencia no tiene que ser necesariamente reciente. El aprendizaje se produce con el tiempo y pueden pasar muchos años hasta que se ponga de manifiesto su significado. La experiencia en sí no cambia, pero lo que aprendemos de ella puede aumentar; tomar significado, transformarse y modificarse. La relación de las nuevas experiencias con las del pasado puede producir nuevos significados y estimularnos a examinar de nuevo las partes de nuestro mundo que hemos evitado.

Estas reflexões são bastante oportunas para compreender aspectos que ficaram evidenciados nas entrevistas deste trabalho, em especial na perspectiva apresentada pelos docentes acerca das experiências significativas oportunizadas aos estudantes através do envolvimento em ações distintas. De acordo com as falas dos entrevistados, o curso busca oportunizar experiências que se traduzam em diferenciais para a formação destes estudantes, de modo a que eles possam chegar na sala de aula já com o traquejo necessário que envolve as múltiplas dimensões do trabalho de um professor. E esta multiplicidade é apresentada por Oliveira (2010, p. 153-154), observando como a perspectiva de maior regulação das políticas educacionais impacta na atuação docente.

El trabajo docente ya no puede definirse únicamente como una actividad propia del salón de clases, ya que actualmente comprende la gestión de la escuela - en lo que se

refiere a la planificación, elaboración de proyectos, discusión colectiva de la curricula y evaluación, por parte de los profesores -, y estas nuevas demandas plantean nuevos desafíos para pensar la construcción de la profesión docente en esas realidades.

Os estudos de Bernard Charlot (2008) foram igualmente olhados com atenção nesta pesquisa. Suas produções sugerem que o professor na sociedade de hoje é um “trabalhador da contradição”, porque esta profissão, assim como a própria escola, acaba por refletir as profundas contradições da nossa sociedade. O autor explica de que forma as inúmeras contradições da escola são capazes de desestabilizar a função docente, pois em uma sociedade em que o sucesso escolar é visto como fundamental para ocupar as melhores vagas no mercado de trabalho, a concorrência em sala de aula tende a ocupar espaço de destaque. Essa exigência por resultados faz com que os professores sejam responsabilizados e criticados quando estes não são satisfatórios. Some-se a isso os baixos salários do professor e a mudança de perfil dos alunos, que via de regra não atendem às exigências tidas como satisfatórias no que se refere à disciplina. Para Charlot, o que ocorre é uma inversão do papel do professor, pois ele

ganhou uma autonomia profissional mais ampla, mas, agora, é responsabilizado pelos resultados, em particular pelo fracasso dos alunos. Vigia-se menos a conformidade da atuação do professor com as normas oficiais, mas avaliam-se cada vez mais os alunos, sendo a avaliação o contrapeso lógico da autonomia profissional do docente. Essa mudança de política implica numa transformação identitária do professor. (CHARLOT, 2008, p. 20).

Dessa perspectiva é possível inferir que há um cenário de crise da profissão docente, uma vez que a sociedade exige e espera muito do trabalho deste profissional, mas em contrapartida, não há o reconhecimento necessário a esta profissão, e os instrumentos de avaliação do trabalho do professor e dos alunos muitas vezes mostram-se pouco adequados, incapazes de traduzir e evidenciar de forma coerente a complexidade do processo que ocorre nos meios escolares. E esta multiplicidade de aspectos não pode passar despercebida nas políticas de formação de docentes, devendo ser objeto de olhar atento por parte de quem atua em cursos de licenciatura, pois estes profissionais também necessitam estar sempre em busca de novos saberes, devendo esta ser uma característica intrínseca de suas práticas. De acordo com Cunha (2006, p. 25), estes docentes são constantemente desafiados em sua prática cotidiana,

Entretanto, como possibilidade potencial, a contradição se estabelece nos espaços caracterizados pelas ações humanas. Ainda que seja comum identificar-se a presença dos processos regulatórios oriundos das políticas e práticas tradicionais, o professor, conscientemente ou não, junto com seus alunos, resiste a se tornar apenas objeto da ação que desenvolve. Nessa perspectiva dialética é que vale a pena apostar. Uma das formas de fazê-lo é analisar como se constroem as práticas alternativas e os saberes docentes.

António Nóvoa é outro teórico que nos traz elementos instigantes para pensar nas concepções inerentes ao processo de formação de professores. Ao criticar a forma como vem se desenvolvendo essa formação, Nóvoa (1999) alerta, entre outras questões, para a pobreza das práticas pedagógicas, que se apresentam “fechadas numa concepção curricular rígida e pautadas pelo ritmo de livros e materiais escolares concebidos por grandes empresas”. (NÓVOA, 1999, p. 16). Outra questão relevante refere-se aos pré-requisitos essenciais para desempenhar a função de docente. Para ele

A tendência é considerar sempre que lhes basta dominar bem a sua matéria de ensino e ter uma certa aptidão para a comunicação, para o trabalho com os alunos. O resto não é indispensável. Essas posições levam, inevitavelmente, à perda de prestígio da profissão, cujo saber não possui nenhum ‘valor de troca’ no mercado acadêmico universitário. Se levarmos esse raciocínio ao seu ponto último, cairemos num curioso paradoxo: ‘semi-ignorantes’, os professores são considerados como a pedra fundamental da nova ‘sociedade do conhecimento’. A mais complexa das atividades profissionais se encontra assim reduzida ao *status* de coisa simples e natural. (NÓVOA, 2008, p. 227-228).

Nesse sentido, cabe pensar em que medida essas questões apresentadas por Nóvoa também não estão presentes na dinâmica de formação de professores nos Institutos Federais. Será que não há uma tendência por repetir esse processo? Ou o que se busca é, efetivamente, trabalhar em prol da formação de professores que sejam “profissionais” e protagonistas em suas práticas? A criação de cursos nos Institutos Federais, a meu ver, pode não repetir esse processo e propor um perfil de formação mais dinâmico, que atenda a este complexo mosaico de situações que se delineiam nas práticas dos docentes. Mas será que somente apresentar um perfil de formação mais dinâmico é suficiente? Não se pode deixar de levar em consideração que, ainda que se desenvolva uma proposta diferenciada, esta continuará sendo realizada em grande medida por “velhos docentes”, ou seja, docentes cuja formação está arraigada nos patamares descritos acima, e que por essa razão poderão ter dificuldade para compreender e colocar em prática um projeto de curso que não esteja pautado em concepções curriculares rígidas, que permita o diálogo com os múltiplos aspectos que envolvem a docência. Por essa



razão, é tão importante a busca pela promoção de uma efetiva “formação continuada” de docentes no âmbito dos IFs, contemplando a todas as especificidades de formação ofertadas nessas instituições.

### **3.2 Políticas de formação de professores no Brasil: algumas reflexões**

Abordar aspectos da política de formação de professores no Brasil é uma tarefa bastante complexa, dada a multiplicidade de elementos que se delineiam e merecem ser objeto de análise. Dentre estes elementos, Gatti (2010) enfatiza que a situação atual das redes de ensino não reflete unicamente as sequelas relativas à formação do professor, mas sim a um conjunto de aspectos, tais como

as políticas educacionais postas em ação, o financiamento da educação básica, aspectos das culturas nacional, regionais e locais, hábitos estruturados, a naturalização em nossa sociedade da situação crítica das aprendizagens efetivas de amplas camadas populares, as formas de estrutura e gestão das escolas, formação dos gestores, as condições sociais e de escolarização de pais e mães de alunos das camadas populacionais menos favorecidas (os ‘sem voz’) e, também, a condição do professorado: sua formação inicial e continuada, os planos de carreira e salário dos docentes da educação básica, as condições de trabalho nas escolas. (GATTI, 2010, p. 1359).

Pelo exposto, a análise acerca das políticas de formação de professores está relacionada a uma pluralidade de temas que se inter cruzam. Contudo, penso que para este estudo, é especialmente relevante a compreensão sobre a escassez de docentes, visto que a delegação de competência para que os IFs assumam esta responsabilidade traz consigo a intencionalidade de combater esta escassez que se verifica, especialmente nas áreas de Ciências da Natureza e Matemática.

Ao longo das últimas décadas foram distintas as tentativas de combater a escassez de docentes no Brasil. Bomfim (2004, p. 33) apresenta alguns exemplos de políticas desenvolvidas com esse intuito, dentre elas: a contratação de professores sem a formação exigida nos anos 1960, os “Esquemas I e II”<sup>2</sup> e a criação das licenciaturas de curta duração, dentre outras. Ela chama a atenção para os custos sociais e financeiros que estas propostas emergenciais acabam trazendo, destacando que

---

<sup>2</sup> O Esquema I previa a complementação pedagógica para profissionais de nível superior. Já o Esquema II oportunizava a complementação pedagógica e o aprofundamento de conteúdos específicos para aqueles docentes que possuíam apenas a formação de técnico de nível médio.

Se não há professores, a emergência ‘autoriza’ a permanência dos que não têm formação em nível superior e, em alguns estados, os graduados e não-licenciados são também autorizados a lecionar, como já mencionado. Ignoram-se os salários pouco atraentes, as condições adversas de trabalho e a desvalorização social da carreira. (BOMFIM, 2004, p. 37).

O quadro apresentado a seguir é parte integrante de um relatório produzido por representantes da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (CEB-CNE) e traz dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) sobre a demanda hipotética de professores no Ensino Médio no Brasil, simulando esta demanda com e sem a inclusão do segundo ciclo do Ensino Fundamental, por disciplina, e número de licenciados entre 1990 e 2001:

Quadro 3. Demanda hipotética de docentes para o Ensino Médio no Brasil

<b>Disciplina</b>	<b>Ensino Médio</b>	<b>Ensino Médio + 2o Ciclo do E.F.</b>	<b>Nº de Licenciados entre 1990- 2001</b>
Língua Portuguesa	47.027	142.179	52.829
Matemática	35.270	106.634	55.334
Biologia	23.514	55.231	53.294
Física	23.514	55.231	7.216
Química	23.514	55.231	13.559
Língua Estrangeira	11.757	59.333	38.410
Educação Física	11.757	59.333	76.666
Educação Artística	11.757	35.545	31.464
História	23.514	71.089	74.666
Geografia	23.514	71.089	53.509
<b>TOTAL</b>	<b>235.135</b>	<b>710.893</b>	<b>456.947</b>

Fonte: Ruiz, Ramos e Hingel, 2007, p. 11.

A análise destes dados evidencia a carência significativa de docentes, especialmente nas áreas de Física, Química e Matemática. O estudo aqui citado aborda ainda diversos outros elementos acerca da escassez de docentes e, ao final, são apresentadas algumas recomendações para minimizar esta carência, dentre as quais destaco as seguintes (RUIZ; RAMOS; HINGEL, 2007, p. 21-24):

“Estruturar currículos envolvendo a formação pedagógica”: esta proposta refere-se a currículos próprios para as licenciaturas, distintos dos currículos de cursos de bacharelado.

“Criação de bolsas de incentivo à docência”: esta ação refere-se à implantação de um programa de bolsas para estudantes de licenciatura.

“Integração da Educação Básica e o Ensino Superior”: o intuito é promover, através de projetos e parcerias, a aproximação da Educação Básica com o Ensino Superior.

“Incentivo ao professor universitário que se dedica à Educação Básica”: o intuito desta medida é valorizar e distinguir o professor universitário que se dedica à Educação Básica.

Já dentre as “soluções emergenciais” apontadas pelo relatório, gostaria de destacar a “Contratação de profissionais liberais como docentes”; o “Aproveitamento emergencial de alunos de licenciaturas como docentes”; o “Incentivo ao retardamento das aposentadorias de professores” e o “Incentivo para professores aposentados retornarem à atividade docente”. Ainda que as recomendações sejam relevantes para orientar o desenvolvimento das políticas neste quesito, a “solução emergencial” assemelha-se, em alguns aspectos, ao que Bomfim (2004) já havia criticado em seu estudo, ou seja, que as ações emergenciais acabam levando à adoção de medidas que descaracterizam a atuação docente pautada na qualidade e habilitação específica para esse fim. Em perspectiva semelhante, Freitas (2007, p. 1207) atenta para o fato de que estas ações listadas no referido relatório do CNE não podem ser caracterizadas como um problema conjuntural

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. As alternativas – conjunturais – que vêm sendo apontadas para o enfrentamento deste grave problema – a complementação pedagógica em licenciaturas paralelas de 540 horas ou ‘aceleradas’ de 120 horas aos bacharéis de qualquer área e as bolsas aos 150 mil estudantes de pós-graduação para atuarem como docentes de escolas públicas, após passarem por ‘treinamento’ – não equacionarão a escassez na direção de uma política de valorização da formação dos professores. Pelo contrário, aprofundarão o quadro de sua desprofissionalização pela flexibilização e aligeiramento da formação.

Há, portanto, um problema estrutural a ser resolvido no que diz respeito à formação de professores no Brasil, cuja solução não depende unicamente de promover a ampliação do número de cursos de licenciatura. Todavia, a atuação dos IFs aparece justamente como uma política que visa fomentar a “diversificação institucional” para a formação de professores, conforme destacado por Freitas (2007). Nesse sentido, a autora elenca algumas oportunidades de acesso a cursos de licenciatura para estudantes oriundos de escolas públicas: a possibilidade de obtenção de uma bolsa do Programa Universidade para Todos (PROUNI), para frequentar um curso em uma instituição privada, cuja qualidade dos cursos nem sempre é a mais desejável, e o acesso a cursos da Universidade Aberta do Brasil (UAB). E ressalta que “estas iniciativas ocultam a desigualdade entre instituições de ensino e instituições de pesquisa, estudantes que estudam e pesquisam e estudantes que trabalham, produzindo a desigualdade educacional”. (FREITAS, 2007, p. 1206).

Portanto, a questão que se apresenta é: será que este novo *locus* de formação docente promoverá ações pautadas para a preparação de profissionais qualificados, ou repetirá uma formação que atende minimamente o conjunto de saberes necessários à prática docente,

reforçando esta “desigualdade educacional” ressaltada pela autora? São elementos que certamente ainda merecem estudos e análises e conforme enfatizado por Bomfim (2004, p. 41-42)

Além da política de oferta atual de licenciaturas, suas características, suas demandas, a ênfase em relação às necessidades específicas de cada UF, é preciso também observar políticas estaduais referentes à realização de concursos, planos de carreira, contratação de professores não habilitados e, especialmente, conhecer melhor os sujeitos que procuram as licenciaturas. Tomar apenas uma vertente da questão é, certamente, contribuir pouco para os avanços necessários. É manter a ‘eterna emergência’ que vem caracterizando as ações do setor.

A seguir, serão apresentadas as instituições que deram origem aos Institutos Federais e, na sequência, especificamente ao IFRS. O intuito destas reflexões apresentadas nos capítulos seguintes é demonstrar a complexidade existente no processo de criação destas novas instituições, com o propósito de compreender como igualmente se torna difícil a perspectiva de institucionalização de cursos de licenciatura neste novo cenário da educação profissional e tecnológica.

## **4 A CRIAÇÃO DOS INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA: DESDOBRAMENTOS DE UMA NOVA CONFIGURAÇÃO DA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA**

O objetivo deste capítulo é apresentar os principais elementos integrantes do processo de constituição dos Institutos Federais, discutindo acerca das políticas públicas que levam a este reordenamento da rede federal de educação profissional e tecnológica. Serão abordados também os aspectos relacionados à formação de professores do período anterior à criação dos institutos, bem como do período posterior à criação destas novas instituições, quando passa a vigorar uma legislação que estabelece metas para a oferta de vagas em cursos de formação de professores nos IFs.

### **4.1 Políticas públicas que levam à criação dos Institutos Federais**

A criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, oficializada pela Lei nº 11.892/2008, pode ser considerada como a culminância de intensos debates desenvolvidos ao longo da última década e também como o ponto de partida para uma nova fase no que se refere às políticas de atuação da rede federal de educação profissional e tecnológica. Para compreender o processo de criação dos IFs, é necessário visualizar as políticas para a educação profissional desenvolvidas nos dois governos dos presidentes Fernando Henrique Cardoso (FHC) e de Luís Inácio Lula da Silva. Esta temática é abordada por Oliveira e Carneiro (2012), que apontam para a influência dos princípios neoliberais nas políticas públicas educacionais durante o governo FHC. Como reflexo deste direcionamento, o Estado passa a ter sua presença diminuída no que se refere aos gastos públicos, gerando privatizações, descentralizações e “uma acentuada interferência do mercado no sistema educacional brasileiro em decorrência da globalização da economia”. (OLIVEIRA; CARNEIRO, 2012, p. 04).

No que se refere à educação profissional, destaca-se no governo FHC a reforma da Educação Profissional, cuja maior expressão está sistematizada na promulgação do Decreto nº 2.208, de 17/04/97. Este decreto, dentre outros aspectos, promoveu a separação do ensino médio e do ensino técnico. Para as autoras citadas, este decreto foi um reflexo da subordinação brasileira em sua inserção no mundo globalizado:

a imposição da obrigatoriedade de ofertar cursos profissionais de nível básico a alunos das redes públicas e privadas de educação básica, assim como para

trabalhadores com qualquer nível de escolaridade, demonstrando a interferência do mercado na formulação das políticas educacionais. Mais do que isso, a profissionalização voltada para o mercado passou a ser realizada por módulos, como proposto pelo sistema S (SESC, SENAI, SESI, SENAR, etc.), como também da transferência dos recursos públicos para a iniciativa privada. (OLIVEIRA; CARNEIRO, 2012, p. 06).

A expansão da oferta de educação profissional foi praticamente inviabilizada no governo FHC, uma vez que esta só poderia ocorrer com outras instituições parceiras (públicas ou privadas), que por sua vez, seriam responsáveis pela manutenção e gestão das novas unidades. Portanto, durante este governo esteve em curso um processo de mercantilização da educação, com uma clara redução do papel do Estado nesse âmbito.

A reforma da educação profissional promovida no governo FHC esteve amparada no Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP), que determinava o repasse de recursos do Estado para a construção e montagem de laboratórios, cabendo às instituições parceiras (entidades comunitárias, estados, municípios e entidades particulares) promoverem a gestão, manutenção e contratação de pessoal. Os recursos para o desenvolvimento desse programa foram obtidos através do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e o mesmo trouxe como característica o esvaziamento das obrigações do estado no que se refere às políticas para a educação profissional.

Já no governo de Luís Inácio Lula da Silva, ocorreu um processo de transição do modelo neoliberal para o modelo social-desenvolvimentista. Oliveira e Carneiro (2012) apontam algumas das mudanças trazidas a partir desse redirecionamento:

O Estado assumiu a responsabilidade de solucionar os problemas sociais com a inclusão de mais de um terço da população brasileira em programas de garantia de renda. Houve, também, a reconstrução de um projeto de desenvolvimento econômico, como a valorização do salário mínimo, que teve grande impacto na redução da desigualdade, na diminuição da pobreza, além de dinamizar o mercado de consumo interno. Essa transição do modelo neoliberal para o social-desenvolvimentista iniciou a retomada de uma sociedade salarial: avanço do emprego assalariado com carteira assinada e ampliação do consumo popular, principalmente, pela população de menor renda. (OLIVEIRA; CARNEIRO, 2012, p. 08-09).

No que se refere à educação profissional, destaca-se a promulgação do decreto n<sup>o</sup>. 5.154, de 23/07/2004, que revogou o Decreto n<sup>o</sup> 2.208, de 17/04/97. A partir desse novo decreto, foi novamente possível promover a expansão da educação profissional e tecnológica no Brasil, juntamente com a nova possibilidade de oferta do ensino médio de forma integrada à educação profissional. No entanto, o Decreto n<sup>o</sup> 5.154/04 foi alvo de críticas, pois apesar de permitir a integração entre ensino médio e técnico, manteve a concomitância, tal qual previa o

decreto que regulou a educação profissional no governo FHC. No entendimento de Oliveira e Carneiro (2012), este decreto manteve um viés conservador, pois não superou as contradições existentes no Decreto nº 2.208/97.

Em relação às políticas para a educação profissional implementadas pelos governos de FHC e Lula, as autoras destacam que ambas estiveram atreladas aos interesses corporativos do capital. No entanto, no governo Lula, houve um fortalecimento da educação profissional, diferentemente do período FHC, que foi caracterizado pelo seu sucateamento. O governo Lula promoveu diversas medidas para a melhoria da educação profissional, tais como a ampliação dos investimentos, da oferta de vagas, a qualificação dos servidores, a criação de novas unidades em cidades que ainda não possuíam este tipo de oferta, dentre outras. E estas medidas contribuíram para a superação do modelo neoliberal que estava em voga, abarcando também a educação profissional.

As políticas públicas que levam à criação dos IFs, também são abordadas por Otranto (2011). Para esta pesquisadora, o surgimento destas instituições está ligado à política de expansão da rede federal de educação profissional, desencadeada ao longo dos dois governos de Lula da Silva. Esta política constitui-se em uma das ações de maior relevo do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) do governo Lula, juntamente com outras que são relevantes no processo de criação dos IFs, dentre elas o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) e o Programa Brasil Profissionalizado.<sup>1</sup>

O PROEJA foi criado no ano de 2006, através do Decreto nº 5.840/2006, com o objetivo de oferecer qualificação a jovens e adultos, juntamente com a elevação da escolaridade. A criação desse programa ocorreu no contexto de valorização e ampliação das políticas para a Educação de Jovens e Adultos (EJA). Quando de sua criação, foi estipulada a obrigatoriedade de oferta de 10% das vagas nas instituições da rede federal para esta modalidade de ensino. Já posteriormente, com a criação dos Institutos Federais, foi somente determinada a sua oferta, sem estipular um determinado percentual de vagas. A articulação entre EJA e Educação Profissional, conforme apresentado por Otranto (2011), encontra dificuldades para ser implementada, que “vão desde a adequada capacitação dos docentes para

---

<sup>1</sup> Oliveira e Carneiro (2012) também destacam dois outros programas implantados no governo Lula: o Pró-Jovem, criado em 2005 com o intuito de ampliar o número de vagas ofertadas nos cursos técnicos, e o Programa Escola de Fábrica. Este já estava previsto inclusive no Decreto nº 2.208/97, e possibilitava a oferta de educação em espaços distintos, inclusive nos ambientes de trabalho, o que na prática acabou restringindo a educação profissional a um simples treinamento específico, para atender a demandas de determinadas empresas. (SANTOS, 2005 apud OLIVEIRA; CARNEIRO, 2012, p. 11).

lidar com a EJA, até a implantação de um currículo interdisciplinar, conforme preconizado no documento base”. (OTRANTO, 2011, p. 04). Como reflexo dessas dificuldades, verifica-se uma significativa evasão nos cursos ofertados nesta modalidade, o que indica que ainda são necessárias diversas ações com o intuito de melhorar os índices da oferta de PROEJA nos IFs. De toda forma, no período em que foi lançado, o PROEJA cumpriu o papel político que lhe foi confiado, que era o de “colocar em prática uma das bandeiras da campanha do governo Lula: ‘educação para todos’”. (OTRANTO, 2011, p. 04).

Já o Programa Brasil Profissionalizado, também integrante do Plano de Desenvolvimento da Educação, foi instituído pelo Decreto nº 6.302/2007 com o intuito de estimular a oferta de educação profissional gratuita de nível médio através do repasse de recursos do governo federal para os estados. Estes recursos podem ser utilizados para o desenvolvimento de obras, formação de professores, gestão, dentre outros. A apresentação de propostas para participação neste programa estava aberta a todos os Estados, Distrito Federal e Municípios, desde que tivessem adesão formal ao “Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação”. A crítica apresentada a este programa é no sentido de questionar o tipo de formação ofertada:

Se nossa interpretação é correta, primeiro, não se trata de política pública, de ensino médio obrigatório e gratuito, como é, por lei, o ensino fundamental, mas de programas com expressivo apoio do setor privado, ONGs e empresários. Seria apenas um louvável trabalho comunitário se não tivéssemos, na educação brasileira, o viés da privatização e da prevalência da formação voltada para as empresas e/ou o mercado a partir da educação profissional, em detrimento da formação geral. (CIAVATTA, 2010, p. 166, apud OTRANTO, 2011, p. 05).

Percebe-se, portanto, uma preocupação no sentido de que a formação ofertada não esteja articulada com a iniciativa privada ou organizações não governamentais que atuam em defesa dos interesses do mercado. Estas questões perpassam as diversas esferas da educação profissional e são recorrentes nas discussões sobre o sentido da educação profissional. De forma muito simplista, a preocupação com a educação profissional poderia ser sistematizada da seguinte forma: ela serve para preparar o trabalhador para atuar no chão de fábrica ou no sindicato? Ou seja, o trabalhador deverá ter uma formação unicamente mecânica, técnica, ou deverá também se apropriar de conhecimentos sócio-econômico-culturais que promovam a sua emancipação? São elementos que estão presentes nos debates políticos sobre educação profissional e no projeto de criação dos IFs, este debate também aparece de forma muito marcante.



Ainda no que se refere à implantação dos IFs, Otranto (2010) ressalta o estímulo do Banco Mundial para a criação de instituições que ofertem ensino superior de forma distinta das universidades de pesquisa. A orientação do Banco Mundial se dá no sentido de que as universidades possuem custos muito elevados e, portanto, deve ser estimulada a criação de instituições que ofertem cursos de menor duração, com despesas também menores.

Na proposta político-educacional-financeira do Banco Mundial de criação de instituições de educação superior que tenham custos inferiores aos das universidades, no que se refere aos cursos superiores técnicos, ganha especial destaque a alegação de que estes cursos seriam mais flexíveis, portanto mais integrados ao sistema produtivo, e de menor custo que o universitário tradicional. (OTRANTO, 2010, p. 102).

A criação dos IFs acabou, portanto, apresentando-se como um modelo alternativo às universidades, para atender a demandas específicas e aos arranjos produtivos locais de modo mais dinâmico do que o apresentado pelas universidades. Por outro lado, como pondera Costa (2011b), a criação dos institutos pode representar significativas melhorias na educação profissional, pois na medida em que se objetiva a formação do indivíduo em sua totalidade, cercado-se de uma formação emancipatória, é possível buscar alternativas para a superação das desigualdades sociais ainda tão arraigadas na sociedade brasileira.

## **4.2 Instituições anteriores**

No período anterior à implantação da lei de criação dos Institutos Federais, as instituições federais de educação profissional e tecnológica eram: a) Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs); b) Escolas Agrotécnicas Federais (EAFs); c) Escolas Técnicas Federais; d) Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais; e) Universidade Tecnológica Federal do Paraná; f) Colégio Pedro II. A seguir, serão apresentadas algumas reflexões acerca das instituições que se transformaram em IFs.

### **4.2.1 Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs)**

A história da educação profissional no Brasil está relacionada à criação, em 1909, de 19 Escolas de Aprendizes e Artífices. Estas escolas foram criadas no governo de Nilo Peçanha e são consideradas como as instituições que deram origem aos Liceus Industriais, em 1930, e às Escolas Industriais e Técnicas, criadas no ano de 1942. Em 1959 estas instituições

tornaram-se autarquias, passando a ser denominadas de Escolas Técnicas Federais. A partir destas escolas é que se originaram os CEFETs. Estes, por sua vez, foram criados a partir dos anos 1970: em 1978 foram criados os primeiros três CEFETs – de Minas Gerais, do Rio de Janeiro e do Paraná. Em 1989, a Escola Técnica Federal do Maranhão torna-se CEFET-MA e em 1993 a Escola Técnica Federal da Bahia é transformada no CEFET-BA. Os demais, foram criados no governo de Itamar Franco a partir da promulgação da Lei nº 8948, de dezembro de 1994, que transformou as Escolas Técnicas Federais em CEFETs. No entanto, conforme preconizava a lei, a implantação destas novas instituições ocorreria de forma gradativa, sendo que a maior parte dos centros federais foi efetivamente implantada bem no final dos anos 1990 e início dos anos 2000.

O processo de “cefetização” das Escolas Técnicas Federais foi estudado por Campello (2007), compreendido como um aspecto peculiar da reforma da educação profissional no Brasil dos anos 1990. A autora atenta para as diferenças existentes nos CEFETs criados nos anos 1970, no governo de Ernesto Geisel, e os criados nos anos 1990, no governo de Fernando Henrique Cardoso.

Os três primeiros CEFETs foram criados no Brasil ainda no contexto da reforma do ensino superior (implantada pela Lei nº 5.540/68) e tinham como características o deslocamento de nível de atuação, passando do ensino médio-técnico para o ensino superior, o que se configurou como uma “diferenciação para cima” do nível de atuação. Essas instituições passaram a ofertar predominantemente o ensino superior, através dos cursos de tecnólogos e do curso de Engenharia de Operação (uma graduação curta), passando a oferecer posteriormente cursos de graduação plena e de pós-graduação, ambos na área das engenharias. A característica da “cefetização” das Escolas Técnicas nos anos 1970 “é de acréscimo nas atribuições das Escolas Técnicas, que passam também a oferecer cursos de nível superior”. (CAMPELLO, 2007, p. 04).

Já a “cefetização” ocorrida nos anos 1990, transformou estas escolas em “instituições especializadas em educação profissional”.<sup>2</sup> Ou seja, ocorreu uma modificação de sua concepção inicial. No que se refere ao ensino superior, não há mais uma referência específica à formação de profissionais em engenharia, mas sim à formação de profissionais e especialistas na área tecnológica, para atender aos diferentes setores da economia. De acordo com Lima Filho (2002)

---

<sup>2</sup> No período compreendido entre 1997 e 2002 todas as Escolas Técnicas Federais e mais dez Escolas Agrotécnicas Federais foram transformadas em CEFETs.

A transformação das Escolas Técnicas Federais em CEFET tem como objetivo permitir que essas escolas passem a atuar na oferta de ensino superior, mas de um ensino superior alternativo, afirmando ainda que a constituição de modelos alternativos de ensino superior é uma das recomendações do BID para os países da América Latina e Caribe nos anos 1990, de modo a possibilitar a ampliação do atendimento a custos inferiores aos das universidades. (LIMA FILHO, 2002, p. 199 apud CAMPELLO, 2007, p. 05).

Portanto, a criação dos CEFETS nos anos 1990 objetivava atender a demandas diferentes das pretendidas no final dos anos 1970. Neste segundo momento, estes foram comumente denominados de “cefetinhos” devido à diferença de concepção e de identidade pedagógica, que estava direcionada à oferta de cursos técnicos pós-secundários e de formação de tecnólogos, diferentemente dos CEFETs constituídos nos anos 1970, que se caracterizavam como instituições federais de ensino superior. Os CEFETs criados nos anos 1990 tinham objetivos bastante diversos:

- I - ministrar cursos de formação inicial e continuada de trabalhadores, incluídos a iniciação, o aperfeiçoamento e a atualização, em todos os níveis e modalidades de ensino;
- II - ministrar educação de jovens e adultos, contemplando os princípios e práticas inerentes à educação profissional e tecnológica;
- III - ministrar ensino médio, observada a demanda local e regional e as estratégias de articulação com a educação profissional técnica de nível médio;
- IV - ministrar educação profissional técnica de nível médio, de forma articulada com o ensino médio, destinada a proporcionar habilitação profissional para os diferentes setores da economia;
- V - ministrar ensino superior de graduação e de pós-graduação lato sensu e stricto sensu, visando à formação de profissionais e especialistas na área tecnológica;
- VI - ofertar educação continuada, por diferentes mecanismos, visando à atualização, ao aperfeiçoamento e à especialização de profissionais na área tecnológica;
- VII - ministrar cursos de licenciatura, bem como programas especiais de formação pedagógica, nas áreas científica e tecnológica;
- VIII - realizar pesquisas aplicadas, estimulando o desenvolvimento de soluções tecnológicas de forma criativa e estendendo seus benefícios à comunidade;
- IX - estimular a produção cultural, o empreendedorismo, o desenvolvimento científico e tecnológico e o pensamento reflexivo;
- X - estimular e apoiar a geração de trabalho e renda, especialmente a partir de processos de autogestão, identificados com os potenciais de desenvolvimento local e regional;
- XI - promover a integração com a comunidade, contribuindo para o seu desenvolvimento e melhoria da qualidade de vida, mediante ações interativas que concorram para a transferência e aprimoramento dos benefícios e conquistas auferidos na atividade acadêmica e na pesquisa aplicada. (BRASIL, 2004b, p. 02).

O leque de atuação dos CEFETs era bastante amplo, sendo que já era possível inclusive a oferta de cursos de licenciatura. De acordo com Pereira (2010) também se destacava nesse universo de atuação a recuperação da oferta de ensino médio integrado (que havia sido modificado pelo Decreto nº 2208/97, o qual estabelecia somente a oferta de cursos

técnicos concomitantes ou subsequentes ao ensino médio), a valorização dos cursos superiores de tecnologia, a verticalização do ensino, dentre outros.

A expansão da rede federal de educação profissional e tecnológica esteve bastante comprometida durante o governo de Fernando Henrique Cardoso. A aprovação da Lei nº 9469/98, inclusive impediu qualquer forma de expansão nesse sentido:

A expansão da oferta de educação profissional, mediante a criação de novas unidades de ensino por parte da União, **somente poderá ocorrer em parceria** com Estados, Municípios, Distrito Federal, setor produtivo ou organizações não-governamentais, **que serão responsáveis pela manutenção e gestão dos novos estabelecimentos de ensino.** (BRASIL, 1998, art. 47, § 5º, grifo nosso).

Além da proibição de expansão, este período também foi caracterizado pelas grandes dificuldades de manutenção destas instituições públicas federais (incluindo aí as universidades), seja pela garantia da infraestrutura necessária, seja pela contratação de servidores. No caso específico do ensino técnico, como apresentado por Pereira (2010), houve inclusive uma tentativa de transferir para a rede estadual estas escolas, fato que foi contestado pelo Conselho dos Dirigentes dos Centros Federais de Educação Tecnológica (CONCEFET)<sup>3</sup>, e após diversos embates, decidiu-se por manter estas escolas na esfera federal. Já a partir do governo Lula, é possível visualizar uma ampliação de unidades que passam a compor a rede federal, bem como o início dos debates que culminaram com a criação dos IFs.

Ainda com relação à atuação dos CEFETs, é interessante apresentar a análise de Ciavatta (2006), que atenta para o novo sentido educacional que os CEFETs assumem ao se tornarem instituições que passam a ofertar o ensino superior. Na compreensão da autora, os CEFETs representam uma “reserva de educação de qualidade no país”. (CIAVATTA, 2006, p. 928) e seu foco de atuação, tradicionalmente foi a oferta de cursos de nível médio. No entanto, o que se verificou foi um movimento no sentido de priorizar a educação superior. A oferta dessa modalidade de ensino é compreendida pela autora a partir de algumas hipóteses:

Por nossa primeira hipótese, consideramos que a transformação dos CEFETs em ensino superior é uma exigência posta por sua aproximação com o mundo da produção, da ciência e da tecnologia. As análises sobre o tema mostram as ambigüidades de fins das tecnologias hoje e as contradições que estão postas pelo que representam como avanço do conhecimento, utilizado amplamente para a destruição. Defendemos que os CEFETs, como escolas públicas de qualidade,

---

<sup>3</sup> O Conselho de Dirigentes dos Centros Federais de Educação Tecnológica – CONCEFET – foi criado em 21 de junho de 1982. No período anterior à criação dos institutos federais era formado pelos dirigentes dos 33 CEFETs, 7 Escolas Técnicas Federais, o Colégio Pedro II e a Universidade Tecnológica Federal do Paraná. (Pereira, 2010).

devem submeter à análise crítica a relação que estabelecem com a técnica, a ciência e as tecnologias em um país de capitalismo periférico dependente dos países centrais. Pela segunda hipótese, estaria subjacente à transformação dos CEFETs a necessidade de professores para as disciplinas profissionais, não atendida suficientemente pelas universidades. No entanto, se a formação oferecida pelos CEFETs se pautar pela oferta de cursos breves, pela redução da formação às questões tecnológicas demandadas pelo mercado, pela lógica do mercado, esses professores estarão sendo lesados – mesmo que com seu consentimento – no direito a uma formação condizente com a lógica da educação e da humanização daqueles jovens e adultos que lhes serão confiados.

Pela terceira hipótese, a transformação dos CEFETs em instituições de ensino superior expressaria, em parte, a rejeição às atividades técnicas, supostamente, subalternas, que tem uma origem histórica no mundo ocidental e no Brasil, com seus quatro séculos de escravidão e cinco de dualismo estrutural e discriminação étnica e social ante as atividades manuais. Em um mundo saturado de alta tecnologia, apropriação privada da riqueza social e o empobrecimento crescente de grandes massas da população, como os CEFETs se aproximam dessa questão? Qual a leitura do mundo para o qual preparam seus alunos?. (CIAVATTA, 2006, p. 928-929).

Estas questões apresentadas são relevantes para compreender o processo de discussões que levou à criação dos Institutos Federais. A obrigatoriedade de oferta de pelo menos 50% das vagas nos IFs para cursos de nível médio seria uma tentativa de retomar uma característica da qual os antigos CEFETs estariam se distanciando? Ou seria uma forma de efetivamente garantir a diferenciação dos IFs e das universidades? Pela lei de criação, eles se equiparam às universidades em suas funções, então, dessa forma, a própria lei estaria tecendo a diretriz de atuação predominante dos IFs, que continua sendo a oferta de cursos de nível médio.

Em 2007, os CEFETs, através do seu Conselho de Dirigentes, apoiaram a criação dos Institutos Federais. De acordo com Otranto (2011), houve manifestações contrárias dos CEFETs quando foi apresentado pelo MEC o projeto de criação dos IFs, o que inviabilizaria a possibilidade de alcançarem o status de Universidades Tecnológicas (UTs), que vinham pleiteando. No entanto, a maioria dos CEFETs acabou apoiando o novo projeto, pois seria uma oportunidade de “proporcionar iguais condições de crescimento e reconhecimento para todos, já que eram vistos como os mais importantes da rede, portanto com maiores condições de se transformarem nas reitorias”. (OTRANTO, 2011, p. 8). Dessa forma, somente os CEFETs de Minas Gerais e do Rio de Janeiro continuaram reivindicando a sua transformação em UTs. Conforme relatado por Oliveira e Campos (2008, p. 03-04), dentre as razões para esta adesão ao projeto dos institutos, destaca-se:

maior abrangência da formação profissional e tecnológica; contribuição para o desenvolvimento regional; acolhimento de novos públicos (Educação de Jovens e Adultos integrada à Educação Profissional; Educação de Portadores de Deficiência;

Formação Continuada de Técnicos, Tecnólogos, Bacharéis e Licenciados; Educação para a Diversidade Cultural).

No entanto, como relatam as autoras, os CEFETs de Minas Gerais e do Rio de Janeiro optaram pela não-adesão a este novo modelo institucional, pois havia uma pretensão de virem a se constituir em Universidades Tecnológicas, tal qual ocorreu com o CEFET do Paraná, visto que estas três instituições foram os primeiros CEFETs criados no Brasil.<sup>4</sup> Dentre as razões que também pesaram para a tomada de decisão contrária ao projeto dos IFs, Otranto (2010) destaca a questão de considerarem esta ação um retrocesso, visto que já eram instituições com graduação consolidada, com oferta de programas de pós-graduação e projetos de pesquisa implementados em diversas áreas do conhecimento. A adesão aos IFs também implicaria em uma possível limitação do seu orçamento, pois com a obrigação de oferta de pelo menos 50% das vagas para cursos de ensino médio-profissional, ficaria prejudicada a oferta dos cursos de graduação, uma vez que a oferta desta modalidade de ensino é caracterizada por ser mais dispendiosa.

#### 4.2.2 Escolas Agrotécnicas Federais (EAFs)

Outro grupo de instituições participantes da composição dos Institutos Federais foram as Escolas Agrotécnicas Federais. Estas autarquias possuem uma trajetória distinta dos CEFETs, pois a sua formação é mais tardia. Enquanto que muitos CEFETs tem suas origens remontando ao início do século XX (caracterizados em sua maioria como escolas técnicas industriais), as escolas agrotécnicas surgem somente nas décadas de 1950 e 1960. Conforme apresentado por Koller e Sobral (2010), o ensino técnico ganhou força no Brasil já a partir dos anos 1920-30, pois juntamente com o processo de industrialização, passou a surgir maior demanda por esta modalidade de ensino nas áreas urbanas. Já o ensino agrotécnico passou a ganhar maior estímulo e fomento somente a partir dos anos 1950-60, em um contexto de modernização na agricultura e transformações tecnológicas no meio rural brasileiro.

---

<sup>4</sup> O CEFET do Paraná foi transformado em Universidade Tecnológica Federal do Paraná no ano de 2005. Já os CEFETs de Minas Gerais e do Rio de Janeiro, também aspiram ascender a esta categoria, daí se explica a sua não adesão ao projeto dos Institutos Federais. A intenção de transformação em universidade tecnológica está, inclusive, evidenciada em destaque nos seus endereços eletrônicos. Ao acessar o endereço do CEFET-MG ([www.cefetmg.br](http://www.cefetmg.br)) aparece em destaque a seguinte frase: “Rumo à transformação em Universidade Tecnológica”. Já o portal do CEFET-RJ ([www.cefet-rj.br](http://www.cefet-rj.br)) traz a frase: “Universidade Tecnológica: um olhar para o FUTURO”. Estas informações foram retiradas dos respectivos endereços eletrônicos em 16 de outubro de 2013.

Contextualizando o período histórico em que ocorreu maior demanda por técnicos em agropecuária no Brasil, podemos apontar o processo de transformação tecnológica no campo, ocorrido a partir das décadas de 1950-60, como responsável pela criação da maioria das escolas agrotécnicas federais no país, ou seja, diferentemente da história da formação técnica industrial, foi só a partir desse momento que a formação técnica de nível médio para o campo se consolidou. (KOLLER; SOBRAL, 2010, p. 223).

Este período descrito pelos autores é conhecido como “Revolução Verde” e está associado a transformações tecnológicas na agricultura, com aumento de uso de máquinas e insumos, que atingiram inclusive a agricultura familiar, o que passou a demandar também a busca por mão de obra mais qualificada para atuar no campo. E esta mão de obra deveria vir do próprio meio agrícola, pois havia o entendimento de que os jovens oriundos das zonas rurais teriam grandes possibilidades de se tornarem agentes de difusão dessas mudanças, contribuindo para a “formação de agentes da extensão rural do país”. (KOLLER; SOBRAL, 2010, p. 223).

A partir de 1967, o ensino agrícola passou a ser gerenciado pelo Ministério da Educação e dessa forma, as escolas agrotécnicas foram organizadas através de um sistema denominado “escola-fazenda”, que tinha por objetivo

proporcionar condições para a efetividade do processo ensino/produção, bem como patrocinar a vivência da realidade social e econômica da comunidade rural, fazendo do trabalho um elemento integrante do processo ensino-aprendizagem, visando conciliar educação-trabalho e produção. (KOLLER; SOBRAL, 2010, p. 224).

Ainda no que se refere à organização das escolas agrotécnicas e, conseqüentemente do ensino agrícola, Koller e Sobral (2010) destacam que este sofreu mais descontinuidades, se comparado com o ensino industrial e comercial, o que trouxe, ao longo dos anos, alguns prejuízos para a formulação de políticas para esta modalidade de ensino, em especial no que se referia ao processo de gestão das escolas. Já em 2004, ainda segundo os autores, foi publicada uma portaria que instituiu a participação direta dos três segmentos escolares nas eleições para a direção das escolas, o que teria representado uma grande mudança no que se refere à gestão destas instituições. A partir de 2005, as Escolas Agrotécnicas Federais, através de seu conselho de dirigentes, denominado “Conselho das Escolas Agrotécnicas Federais – CONEAF”, apresentaram a proposta de virem a se constituir, gradativamente, em CEFETs, como forma de ampliar suas possibilidades de atuação e impulsionar seu crescimento. Este processo foi interrompido quando se iniciaram os debates acerca do reordenamento da rede federal para criação dos Institutos Federais. A partir daí, o foco dos debates voltou-se para o

processo de integração e fusão das diferentes autarquias que originariam os IFs. A proposta de implantação dos institutos encontrou maior resistência no âmbito do CONEAF. Estas instituições viam de forma reticente a possibilidade de deixarem de ser autarquias, passando a estar subordinadas a uma outra instituição, pois entendia-se que a reitoria dos institutos seria entregue aos CEFETs, já que estes possuíam uma maior distinção dentro da rede. Sendo assim, havia o temor de perda da autonomia e da própria identidade construída por estas instituições. O documento que sintetizou as contribuições do CONEAF para o novo desenho da rede federal, trazia, dentre outras questões as seguintes proposições: manutenção das autarquias já existentes; respeito à localização geográfica no plano de expansão da rede federal; possibilidade de criação de Institutos Federais a partir de Escolas Agrotécnicas (CONEAF, 2007). Em um primeiro momento, estas proposições eram destoantes das propostas apresentadas pelo MEC. De toda forma, como sugere Otranto (2011)

Como contar com a adesão das EAFs era fundamental para a proposta governamental obter o êxito esperado, muitas das reivindicações do CONEAF foram sendo atendidas, colocando por terra questionamentos anteriores. O MEC passou a admitir a formação de Institutos Federais formados somente por essas Escolas, esvaziando o argumento da subordinação. Comprometeu-se com o ensino médio técnico e garantiu que o cargo de reitor obedeceria a um rodízio que contemplaria todas as instituições que compusessem o IF. Além disso, plantou a dúvida a respeito do futuro das EAFs que não se transformassem em Institutos, informando que nenhuma delas seria alçada à condição de CEFET e que continuariam como instituições de ensino médio, enquanto todas as demais seriam de ensino superior. A estratégia deu resultado, pois quando a Chamada Pública MEC/SETEC 002/2007, estabeleceu prazo para adesão – 90 dias – e resultado da seleção, em 31 de março de 2008, todas as Escolas Agrotécnicas Federais aderiram à proposta e transformaram-se em campi dos IFETs. (OTRANTO, 2011, p. 09).

Nesse processo de transição, os gestores das escolas agrotécnicas, através de seu conselho, entenderam ser relevante manter o espaço político de discussão das diretrizes para o ensino agrícola. No entanto, após a criação dos Institutos Federais, foi criado um órgão denominado “Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica” (CONIF), que reuniu os dirigentes de todas as instituições criadas pela Lei nº 11.892/2008. Dessa forma, as temáticas relativas ao ensino agrícola deixaram de ser tratadas em um conselho específico para esse fim, passando a ser debatidas no âmbito de um dos fóruns de discussão do CONIF.



#### 4.2.3 Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais (EVs)

Tratando ainda das instituições anteriores que deram origem aos Institutos Federais, deve-se destacar as Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais. Estas escolas (32 no total), vinculadas a 21 Universidades, têm origens distintas e perfis de atuação igualmente distintos: algumas possuem vocação mais voltada à área agrícola, outras à área industrial, comercial, área da saúde ou mesmo especializadas na oferta de cursos voltados ao campo das artes. O leque de cursos oferecidos por estas instituições envolve desde o setor primário até o setor terciário, de acordo com as demandas apresentadas nas regiões em que estão inseridas.

Conforme apresentado por Azeredo e Carvalho (2010), as Escolas Técnicas ligadas à área agrária foram designadas inicialmente de Patronato Agrícola e sua trajetória inicia na segunda década do século XX. Há ainda outras escolas com esse mesmo perfil que foram criadas na década de 1950. Já as instituições mais antigas são da área comercial: a Escola Técnica da Universidade Federal do Paraná, cujas origens remontam a 1869, e a Escola Técnica da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, que tem sua origem ligada à Escola de Comércio de Porto Alegre, fundada em 1909, junto à então denominada Faculdade Livre de Direito de Porto Alegre.<sup>5</sup> As instituições ligadas à área industrial têm sua trajetória iniciada no final dos anos 1960, com a criação de unidades nos estados de Minas Gerais e do Rio Grande do Sul.<sup>6</sup> As escolas técnicas que ofertam cursos na área da saúde, por sua vez, têm períodos de criação bem distintos: a escola mais antiga foi criada no ano de 1934, vinculada à Universidade Federal do Rio Grande do Norte; a mais recente foi criada no ano de 1996, vinculada à Universidade Federal de Campina Grande (Paraíba). Já as escolas técnicas com tradição no campo das artes iniciam sua trajetória nos anos 1970 e concentram-se no norte e nordeste do país, vinculadas às Universidades Federais do Pará, de Alagoas e do Rio Grande do Norte.

O órgão representativo destas distintas instituições, denominado “Conselho Nacional de Dirigentes das Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais” (CONDETUF) foi criado em 03 de abril de 1991. Ainda de acordo com Azeredo e Carvalho (2010), se fazia necessária a presença de uma instância que representasse este conjunto de escolas, uma vez que elas enfrentavam diversas dificuldades, como: falta de recursos financeiros, necessidade de melhorias na infraestrutura das escolas, dificuldades de contratação de docentes. Segundo os autores

---

<sup>5</sup> No processo de implantação do Instituto Federal do Rio Grande do Sul, esta Escola Técnica desvinculou-se da UFRGS, passando a ser denominada de IFRS – Câmpus Porto Alegre.

<sup>6</sup> No Rio Grande do Sul, destaca-se a criação, no ano de 1969, do Colégio Técnico Industrial Prof. Mário Alquati, vinculado à Universidade Federal do Rio Grande. Este colégio também passou a fazer parte do IFRS, sendo denominado, a partir de 2009, de Câmpus Rio Grande.

Na prática, enfrentamos uma realidade contraditória com a qual nos deparamos, na qual enxergamos ‘ilhas de riquezas’ cercadas por pobreza. Similar à desigualdade que é nosso compromisso combater, a realidade das escolas técnicas vinculadas às universidades federais equilibra-se no desenvolvimento de um trabalho, para o qual recebem proporcionalmente muito menos recursos financeiros para outros custeios e nenhuma (para muitas) e quase nenhuma (para outras) condições de infraestrutura administrativa para funcionamento. Por outro lado, as escolas autárquicas desenvolvem o mesmo trabalho, mediante condições muito mais favoráveis. Recebem todas as condições materiais e de recursos financeiros para as suas manutenções, além de cargos de direção e funções gratificadas que permitem uma estrutura mínima de delegação de poderes e descentralização de atividade administrativa. (AZEREDO; CARVALHO, 2010, p. 217).

A partir daí pode-se inferir que, do conjunto de instituições que deram origem aos Institutos Federais, provavelmente as escolas técnicas vinculadas eram as que possuíam as maiores dificuldades, visto que estas não eram autarquias e estavam sob os auspícios de suas respectivas universidades. No entanto, no processo de constituição dos institutos federais, nem todas estas escolas aceitaram aderir ao projeto dos institutos: das 32 instituições existentes em 2008, somente 8 concordaram com a adesão aos Institutos Federais, o que implicaria na sua desvinculação das respectivas universidades às quais estavam até então vinculadas. No período de debates acerca da criação dos IFs, o CONDETUF emitiu uma manifestação de contrariedade a esta proposta, destacando que não foi convidado pela SETEC para contribuir nos debates acerca do projeto de criação dos IFs e enfatizando a necessidade de também chamar para este debate os reitores das respectivas universidades que possuíam Escolas Técnicas vinculadas. (CONDETUF, 2007).

O quadro a seguir detalha quais foram as unidades que se desvincularam das universidades, com os respectivos Institutos Federais nos quais se integraram:

Quadro 4. Escolas Técnicas que se desvincularam de Universidades

<b>Escola Técnica Vinculada</b>	<b>Instituto Federal</b>
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
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

Fonte: Brasil (2008b, p. 08-09). Nesta relação não consta o Conjunto Agrotécnico Visconde da Graça, pois este se desvinculou de sua respectiva universidade (a Universidade Federal de Pelotas) somente em 2010, ano em que se tornou um câmpus do Instituto Federal Sul-rio-grandense.

As demais 24 escolas, optaram por permanecer na mesma condição em que estavam. Mas porque teria havido essa pouca adesão ao projeto dos IFs? Otranto (2011) explica que muitas escolas situadas em regiões mais distantes, acabariam de toda forma estando subordinadas a outra instituição maior (no caso, o CEFET) e, dessa forma, teriam optado em permanecer vinculadas à respectiva universidade. Este período também marcou a implantação do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), sendo que algumas escolas acabaram se integrando de alguma forma nesse programa proposto para as universidades. Também deve ser levado em conta o fato de que a maior parte delas pode ter optado pela permanência nas universidades devido à “segurança institucional” que esta ação representava. Ainda que faltassem recursos e infraestrutura, as escolas vinculadas construíram uma trajetória significativa, que por vezes se confunde com a própria trajetória da respectiva universidade. Por essa razão, não era uma tarefa fácil tomar a decisão de embarcar em um projeto novo, para constituir uma nova instituição a partir de uma pluralidade institucional. Esta decisão levou a muitas dúvidas e incertezas, e certamente influenciou a escolha de muitas instituições que optaram por permanecer ligadas às suas respectivas universidades. Azeredo e Carvalho (2010) ressaltam que as escolas vinculadas que ingressaram nos Institutos Federais estão melhorando suas condições de funcionamento e reclamam da falta de uma política efetiva para as escolas técnicas que optaram por permanecer vinculadas às suas respectivas universidades. Segundo eles esta decisão foi democrática, e a própria lei que cria os IFs prevê a existência das Escolas Técnicas vinculadas como parte integrante da rede federal de educação profissional, científica e tecnológica. Cabe ao CONDETUF, portanto, continuar sua luta em prol da melhoria das condições de funcionamento das escolas vinculadas.

### **4.3 E surgem então os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia!**

Com a criação dos institutos, a rede federal foi reorganizada e, além das Escolas Técnicas vinculadas que não ingressaram nos Institutos Federais, houve ainda dois CEFETs, o de Minas Gerais e o do Rio de Janeiro, que optaram pela não adesão ao novo projeto.<sup>7</sup> Os IFs originaram-se a partir da união de 31 CEFETs, 36 EAFs, 7 Escolas Técnicas Federais e 8

---

<sup>7</sup> Conforme Otranto (2011), das 102 instituições que poderiam optar pela adesão ao projeto dos IFs, 75 acabaram se integrando nesse novo projeto.

Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais. O processo de implantação dos Institutos Federais foi regulado pelo Decreto Federal nº 6.095/2007, que trouxe as principais diretrizes para sua organização, sendo que as instituições integrantes da rede federal de educação profissional e tecnológica deveriam analisar e decidir, a partir da consulta a sua comunidade, se aceitariam fazer parte dessa nova configuração da rede. Em dezembro de 2007, o Ministério da Educação lançou a Chamada Pública MEC/SETEC 02/2007, estipulando um prazo de 90 dias para a apresentação de propostas de constituição de Institutos Federais. O resultado da Chamada Pública foi divulgado em março de 2008 e em julho do mesmo ano foi apresentado o Projeto de Lei (PL 3.775/2008), propondo a criação dos IFs. Segundo Nascimento e Quirino (2012, p. 02),

a ascensão à categoria de Instituto de Ensino Superior pelas antigas Escolas Técnicas e Agrotécnicas foi olhada com desconfiança e gerou muitas reações contrárias, sobretudo por questões ligadas ao tempo de criação de cada instituição e sua história, à finalidade da formação profissional, à necessidade de qualificação de jovens, adultos e trabalhadores rurais e, sobretudo o temor da perda de identidade, autonomia e poder político educacional. Mas, não obstante tais temores houve também uma aceitação dos gestores que viram nessa mudança uma forma de proporcionar a todas as instituições iguais condições de crescimento e reconhecimento.

A composição de cada um dos 38 Institutos Federais é muito distinta: em alguns casos, a criação do instituto representou somente uma mudança de denominação de um CEFET com suas respectivas Unidades de Ensino Descentralizadas (UNEDs). Nesse caso, inicialmente, a mudança prática foi somente de nomenclatura: a administração central do CEFET passou a ser denominada de Reitoria e as UNEDs passaram a ser denominadas de câmpus, ou seja, era uma composição que já existia anteriormente (uma única autarquia) que passou a ser organizada como um Instituto Federal. Em outros casos, a criação do instituto ocorreu a partir da união de diferentes autarquias, como escola agrotécnica e CEFET e, nesse caso, coube a uma destas duas autarquias gerenciar a implantação da nova instituição.

O mapa a seguir traz a distribuição das diferentes unidades que compõem a rede federal de educação profissional e tecnológica.

Figura 1 - Mapa das unidades que compõem a rede federal de educação profissional e tecnológica



Fonte: Mapa da rede federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Disponível em <http://redefederal.mec.gov.br/>. Acesso em 12 de novembro de 2013.

Já o quadro a seguir detalha a origem das instituições que configuraram cada um dos 38 Institutos Federais. Este quadro foi elaborado a partir da lei de criação dos institutos, portanto, prevê a composição inicial destes, sem levar em conta possíveis alterações posteriores. Também não estão incluídas nesta relação as escolas vinculadas a Universidades Federais, que passaram a integrar os Institutos Federais. Como já foi ressaltado, ao todo, foram 8 Escolas Técnicas e/ou Colégios Agrícolas vinculados a Universidades Federais que passaram a fazer parte da composição inicial dos institutos. Além destas, outras 24 unidades optaram por permanecer ligadas às suas respectivas universidades, sem aderir, em um primeiro momento, ao projeto de integração aos IFs.

Quadro 5. Número de autarquias a partir das quais se originaram os IFs

Nº de autarquias que originam o IF	Uma autarquia	Duas autarquias	Três autarquias	Mais de três autarquias
Nome do Instituto Federal	Acre Amapá Bahia Brasília Goiás Sertão Pernambucano Piauí Paraná* Rio de Janeiro Fluminense Rio Grande do Norte Sul-rio-grandense Roraima Santa Catarina São Paulo	Alagoas Norte de Minas Gerais Sudeste de Minas Gerais Triângulo Mineiro Mato Grosso do Sul Paraíba Farroupilha Rondônia Catarinense Sergipe Tocantins	Amazonas Ceará Goiano Minas Gerais Sul de Minas Gerais Mato Grosso Pará <b>Rio Grande do Sul</b>	Baiano Espírito Santo Maranhão Pernambuco

\* O Instituto Federal do Paraná foi o único que não se originou a partir de uma autarquia, mas sim da transformação da Escola Técnica vinculada à Universidade Federal do Paraná.

Fonte: elaborado pela autora.

Através da análise do quadro e do mapa da rede, percebe-se que em alguns estados foi implantado mais do que um único Instituto Federal: é o caso dos estados de Minas Gerais, onde foram criados cinco institutos; Rio Grande do Sul, que recebeu três institutos; além dos estados do Rio de Janeiro, Goiás, Bahia, Pernambuco e Santa Catarina, onde foram criados dois Institutos Federais em cada um. Também é interessante perceber que quinze dos novos institutos originaram-se a partir de uma única autarquia, o que permite inferir que as dificuldades de adaptação à nova instituição podem ter sido relativamente menores, visto que já havia uma estrutura administrativa organizada, faltando, no entanto, dar conta da ampliação de novas unidades (câmpus), em decorrência da política de expansão da rede federal. Em onze institutos, verifica-se que a sua composição foi organizada a partir da união de duas autarquias; em oito institutos ocorreu a união de três autarquias e em quatro Institutos Federais a composição foi feita a partir da união de mais de três autarquias. Não pretendemos estabelecer nenhuma generalização no sentido de afirmar que nestes institutos originados a partir do agrupamento de um número maior de instituições anteriores, as dificuldades de implantação igualmente teriam sido maiores. A intenção é apenas ilustrar como a composição dos institutos foi feita de modos muito distintos, sendo que nem sempre foi fácil reunir estas instituições, já com trajetórias próprias consolidadas, e passar a compreendê-las como uma única instituição. Este é um trabalho que certamente ainda necessita ser aprimorado, pois a

criação de uma nova instituição exige não só mudanças no processo de gestão, mas, acima de tudo, a construção de uma nova identidade institucional.

A partir da promulgação da lei que cria os institutos e com as alterações incluídas pela Lei nº 12.677, de 25 de junho de 2012, as seguintes instituições passaram a compor a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, vinculada ao Ministério da Educação: Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia - Institutos Federais; Universidade Tecnológica Federal do Paraná - UTFPR; Centros Federais de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca - CEFET-RJ e de Minas Gerais - CEFET-MG; Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais; e Colégio Pedro II. Ainda de acordo com a Lei nº 11.892/2008,

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. (BRASIL, 2008b, art. 2º).

Já os objetivos propostos para a atuação dos Institutos Federais são:

- 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. (BRASIL, 2008b, art. 7º).

A análise destes objetivos revela a amplitude de campos de atuação possíveis aos institutos, o que certamente exige um estudo aprofundado das características, necessidades e demandas de cada região nas quais os institutos estão presentes, pois de outra forma, corre-se o risco de vir a apresentar propostas de cursos e de projetos que estejam de acordo unicamente com as diretrizes estabelecidas pela lei, sem a devida adequação para a respectiva realidade regional e especificidades locais.

No caso específico da oferta de cursos voltados à formação de professores, esta questão pode se tornar ainda mais relevante, pois a lei prevê que vinte por cento das vagas dos institutos seja destinada para os cursos previstos no “item b”, citado acima e por mim destacado. Dessa forma, cabe às instituições avaliar com seriedade se há demanda e qual o formato de curso de licenciatura que melhor se apresente para a região, evitando assim a abertura de cursos que representem unicamente um esforço da instituição no sentido de conseguir cumprir a uma determinação que, na realidade de muitos institutos, torna-se difícil de ser atendida de forma plena.

#### 4.3.1 Institutos Federais: futuras Universidades Tecnológicas?

Nos anos que antecederam a organização dos IFs esteve muito em voga a discussão acerca da criação das Universidades Tecnológicas (UTs). A pretensão dos CEFETs seria, inclusive, de se transformarem neste novo modelo de instituição, seguindo na mesma direção da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR). E sobre este tema recorreremos novamente a Ciavatta (2010), que apresenta uma análise a respeito desse debate. Apesar do termo “Universidade Tecnológica” ser utilizado em muitos países, a autora vê esta definição como uma contradição, pois a universidade pressupõe a existência de universalidade, diversidade, pluralidade. Já o termo “tecnológica” acaba por restringir a atuação dessa instituição a uma determinada diretriz, voltada à questão da tecnologia. Conforme Ciavatta (2010, p. 171)

Muito embora as universidades tecnológicas existam em vários países, por sua natureza, servem à produção científico-tecnológica para os processos avançados da economia capitalista, mais do que à diversidade do conhecimento socialmente produzido. Não são conhecimentos isentos de interesses, servem à reprodução e acumulação do capital que tem dado ao mundo descobertas admiráveis. Mas,



principalmente, está conduzindo populações e países inteiros a uma situação penosa de privação dos meios de vida (desemprego, trabalho precário, etc.) e de serviços a que têm direito (saúde, educação, etc.).

Esta é a tônica da crítica apresentada ao modelo de Universidade Tecnológica. No entanto, esta mesma crítica poderia igualmente ser formulada ao modelo proposto para os Institutos Federais: a quem irão servir? A qual modelo de desenvolvimento vão contribuir? Em perspectiva semelhante, Lima Filho (2010), sinaliza a influência da herança da sociedade escravocrata no Brasil, o que gera uma profunda separação entre trabalho escravo e trabalho intelectual, que até hoje não foi superada, sendo que esta questão está presente no debate a respeito de Universidades Tecnológicas. Para ele

Nas diferentes nações, possibilidades distintas se colocam para a articulação entre universidade, ciência, tecnologia e sociedade. O que em alguma nação, pode ser colocado como uma opção, como é o caso de universidades tecnológicas na Europa Ocidental, aqui, dado à profunda dualidade histórica entre produção intelectual e produção material, pode vir a tornar-se uma segunda opção para a classe trabalhadora. No entanto, contraditoriamente, essa alternativa se integrada a uma política pública de amplitude nacional para a educação básica e superior, também pode resultar na valorização dessas instituições e contribuir pra superar o estigma que marca como um carimbo as instituições de educação profissional no Brasil, facilitando o acesso das camadas mais pobres da população ao ensino superior. (LIMA FILHO, 2010, p. 148).

No entendimento de Lima Filho (2010) e de Ciavatta (2010), a mudança de rumos dos CEFETs facilmente poderia trazer um resultado negativo, que seria a diminuição da oferta de cursos de ensino médio, e em especial de ensino médio integrado. Para ambos os autores, estas instituições federais representam um importante nicho de oferta de cursos de ensino médio de ótima qualidade no país e, quando ocorreu este redirecionamento, ou seja, a possibilidade de oferta de cursos superiores, concretizou-se a possibilidade de diminuição das vagas em uma esfera que eles consideram como fundamental.

Os três primeiros CEFETs foram criados ainda no contexto da reforma da educação superior promovida no regime militar. Eles tinham a prerrogativa de ofertar o curso de Engenharia de Operação, tal como determinava o Decreto-lei nº 547/69. Esta condição os distinguia das demais Escolas Técnicas Federais, fato que teria iniciado o fenômeno conhecido como “diferenciação para cima” da formação técnico-profissional. (CAMPELLO, 2005 apud CIAVATTA, 2010, p. 164). Já em 2005, com a criação da UTFPR, e em 2009, com a criação dos IFs, teria ocorrido o ápice dessa disputa atual de “diferenciação para cima”. E no entendimento de Ciavatta “possivelmente há um forte componente político do governo Lula em valorizar a educação profissional e, a um ano das próximas eleições presidenciais,

conceder essa distinção para todos os CEFETs, escolas técnicas, agrícolas e agrotécnicas”. (CIAVATTA, 2010, p. 165).

Estes elementos certamente estiveram presentes e interferiram, em maior ou menor medida, na criação dos IFs. Da mesma forma, a não-adesão dos CEFETs de Minas Gerais e do Rio de Janeiro ao projeto dos IFs retrata a continuidade de sua pretensão de virem a se constituir em UTs. De toda forma, o que está em jogo é a garantia da continuidade da oferta de ensino médio e técnico de qualidade no país

À semelhança dos CEFETs, os Institutos Federais têm uma dupla responsabilidade, o ensino, a pesquisa e a extensão como universidades e a manutenção do ensino médio de qualidade como é sua tradição. (CIAVATTA, 2010, p. 171).

A criação dos IFs não encerrou os debates sobre Universidades Tecnológicas. No entanto, o momento político atual retirou de pauta o foco desta discussão, visto que as ações da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC) estão concentradas nas políticas voltadas aos Institutos Federais. Portanto, se há o propósito de construir nos IFs uma identidade que os associe a uma Universidade Tecnológica, esta questão certamente ainda deverá ser objeto de novos debates, que não poderão estar desvinculados da oferta de ensino médio integrado, tal qual está posto nas diretrizes de atuação destas instituições.

#### 4.3.2 Primeiros anos de atuação dos Institutos Federais: desafios, dificuldades e possibilidades

Em virtude do novo reordenamento da educação profissional promovido através da criação dos IFs, diversos estudos passaram a abordar este tema, grande parte deles problematizando a respeito dos desafios institucionais a serem superados pelos novos institutos, da necessidade de construção de uma nova identidade e da necessidade de ampliação e qualificação do corpo docente e técnico-administrativo, de modo a atender às novas demandas estabelecidas para os IFs.

Nesse sentido, merece destaque o estudo de Araújo e Hypólito (2010), que aborda, a partir de uma comparação com os CEFETs, as inovações e continuidades trazidas com a criação dos Institutos Federais. O quadro a seguir traz uma sistematização dos principais elementos discutidos pelos autores:

Quadro 6. Diferenças entre CEFETs e Institutos Federais

<b>CEFETs</b>	<b>Institutos Federais</b>
Instituições especializadas na oferta de educação profissional	Definidos como instituições de ensino superior, básico e profissional.
Especializados na oferta de educação tecnológica	Especializados na oferta de educação tecnológica
Autonomia mais restrita do que os Institutos Federais	Maior autonomia para criação e extinção de cursos
Estrutura organizacional composta por direção geral e diretorias sistêmicas.	Estrutura organizacional semelhante a das universidades (Reitoria com pró-reitorias).
Financiamento: dotação orçamentária de responsabilidade do Ministério da Educação e Desporto.	Não consta na lei de criação dos IFs referência ao financiamento das novas instituições.
Eleição paritária: peso de 2/3 para servidores e 1/3 para discentes.	Eleição paritária: peso de 1/3 para docentes, 1/3 para técnicos administrativos e 1/3 para discentes. Exercício dos cargos de reitor e diretor geral limitado a dois mandatos consecutivos.
Características e finalidades: se propõe articulação com a sociedade e com o setor produtivo.	Características e finalidades: expansão do conceito de inserção social, propondo um olhar para a sociedade como um todo, expandindo o foco para além do setor produtivo tradicional.
Formação de professores: não há exigência para oferta deste tipo de formação	Formação de professores: 20% das vagas devem ser destinadas a este tipo de formação, para suprir carências em especial da área de ciências.
Educação profissional e tecnológica ofertada com viés mais tecnicista	Educação profissional e tecnológica ofertada como processo educativo e investigativo.

Fonte: elaborado pela autora.

A análise deste quadro permite observar que a estrutura dos IFs apresenta semelhanças em relação à estrutura dos CEFETs. No entanto, mesmo instituições já consolidadas que, inicialmente, somente trocaram de denominação, passaram a ter dificuldades para atender a suas demandas enquanto Instituto Federal, em virtude da amplitude desse projeto, das novas atribuições apresentadas aos institutos e da política de expansão da rede federal, o que vem exigindo um esforço ímpar para que se consiga criar novos câmpus e provê-los com a estrutura (física e de recursos humanos) necessária para garantir seu pleno funcionamento.

Ainda no que se refere à implantação dos IFs, é relevante o estudo desenvolvido por Otranto (2010), resultante de uma pesquisa realizada com alunos do Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). Estes alunos atuavam como docentes ou ocupavam cargos técnicos nas EAFs, CEFETs e EVs de diferentes regiões do país e contribuíram para o desenvolvimento de uma pesquisa que explorou o processo de constituição dos IFs, a partir de um olhar para as instituições que deram origem a estes. A pesquisa abordou os seguintes aspectos: como as instituições tiveram acesso à proposta governamental; se houve reuniões na instituição a respeito dessa proposta; quais as reações nos diferentes segmentos (técnicos, docentes e discentes) a respeito dessa

proposta; quais as reações dos respectivos órgãos representativos, dentre outros. A amostra da pesquisa envolveu 15 EAFs, 09 CEFETs e 11 EVs. A pesquisa foi desenvolvida em um período que praticamente coincidiu com o processo de implantação dos IFs, o que certamente exige a continuidade desses estudos. No entanto, a autora trouxe alguns questionamentos relevantes, que devem estar na agenda de proposições para os Institutos Federais. Primeiramente ela alerta para o fato de que “a forma como está estruturado o IFET prevê otimização dos custos, e total controle da nova instituição, o que pode acarretar uma fiscalização e um direcionamento mais eficaz na subordinação da educação por ela ministrada aos interesses do mercado”. (OTRANTO, 2010, p. 103). Portanto, deve haver uma constante fiscalização por parte dos sujeitos que atuam nestas instituições, de modo a garantir o acesso à educação como direito de todos os cidadãos e como condição necessária para o desenvolvimento da cidadania.

Outra dificuldade apresentada pela autora reside no fato de que a atuação sindical pode encontrar dificuldades nestas novas instituições. “Os IFETs são formados por instituições que pertencem a sindicatos diferentes, algumas são da base do ANDES-SN e outras do SINASEFE. Quem assumirá o papel de negociador, pelos docentes do IFET, junto ao governo?”. (OTRANTO, 2010, p. 105). Esta questão tornou-se realmente bastante complexa e inclusive já gerou diversas dificuldades no ano de 2012, quando ocorreu uma greve nacional envolvendo docentes e técnicos administrativos dos Institutos Federais. Nesta ocasião houve divergências dos dois órgãos representativos na proposição das reivindicações e dos acordos salariais e este certamente é um desafio a ser ainda superado.

A implantação dos IFs, como já foi mencionado, em muitos casos ocorreu a partir do agrupamento de instituições distintas, com trajetórias também distintas, cada qual com identidade própria. E a partir deste reordenamento, torna-se necessário trabalhar em prol da construção de uma nova identidade, que congregue as trajetórias das instituições anteriores. Estes elementos estão explicitados nos estudos de Oliveira (2011) e de Nascimento e Quirino (2012). Em ambos os trabalhos, elaborados a partir de um estudo de caso, é perceptível a profunda mudança trazida com a criação dos IFs. Oliveira (2011) alerta para a indefinição em relação a como se efetivará na prática a proposta de indissociabilidade do ensino, pesquisa e extensão. De acordo com a autora, o câmpus por ela estudado necessita buscar uma nova identidade, visto que a tradição existente não mais sintetiza a essência da instituição, que passou a atuar em diferentes modalidades de ensino, o que trouxe novas demandas de trabalho, gerando uma sensação de incerteza junto à comunidade a respeito do perfil

institucional após o processo de “ifetização”. Já no estudo de caso desenvolvido por Nascimento e Quirino (2012), fica evidente um aspecto que certamente retrata a realidade de outros Institutos Federais, pois o processo de “ifetização” levou, em determinados casos, à perda de autonomia administrativa. O exemplo apresentado pelos autores detalha o processo de criação do Instituto Federal do Triângulo Mineiro (IFTM), criado a partir da integração de um CEFET e de uma EAF:

Na junção dessas instituições para a criação do IFTM, uma das maiores crises de identidade institucional e de autonomia administrativa evidenciada ocorreu na Escola Agrotécnica Federal de Uberlândia - ETFU. Além da folclórica e cultural rivalidade existente entre as cidades de Uberlândia e Uberaba, após 50 anos de existência a ETFU passa a ser apenas mais um campus, de certa forma, subordinado ao antigo CEFET de Uberaba, que pelo fato de acomodar em suas instalações a sede da Reitoria mantém o status, ainda que informal, de instituição maior que abarcou as demais instituições. (NASCIMENTO; QUIRINO, 2012, p. 16).

Como já foi mencionado, somente 15 dos 38 Institutos Federais foram originados a partir de uma única autarquia. Os demais, a partir de duas ou mais autarquias. Portanto, são muitos os exemplos de instituições que “perderam” a sua autonomia administrativa após o processo de “ifetização”, pois nesse caso, passaram a estar subordinados a uma reitoria, que muitas vezes fica em uma cidade distante, o que contribui para transmitir uma sensação de insegurança; se anteriormente as demandas eram resolvidas todas no âmbito da instituição, após a criação dos IFs os processos de gestão administrativa passaram a ser mais demorados, com a necessidade de contemplar as necessidades de cada uma das distintas instituições. Estes elementos apresentados impactam na constituição da identidade institucional e também nos processos de gestão das novas instituições. Portanto, esta situação relatada no exemplo anterior, pode ter se repetido em diversos institutos e certamente acaba dificultando o processo de criação da identidade nas novas instituições. Em perspectiva semelhante, Oliveira (2011) elenca uma série de indagações relacionadas à constituição dos Institutos Federais:

O que está em questão diante de tais mudanças é: o projeto de transformação das Escolas Técnicas em IFET foi suficientemente discutido entre os agentes que compõem a rede? As escolas e seus profissionais estão preparados para agirem diante de tais mudanças? Há familiaridade com o projeto apresentado ao instituir a ‘ifetização’? O diálogo com a rede foi suficientemente estabelecido? Os Institutos Federais terão condições de cumprir com as ousadas metas de curto e médio prazo referentes à eficiência e eficácia da escola e, ao mesmo tempo, garantir a qualidade dos processos de ensino e de aprendizagem em uma perspectiva não-instrumental? Seguramente são incertezas que perpassam por toda a rede e são reconhecidas por todos pelo fato de não haver familiaridade com o projeto da ‘ifetização’ os membros da rede não teriam outra alternativa a não ser a de ‘atribuir sentido ao desconhecido’.

Mas o desconhecido, no caso o Instituto Federal Tecnológico, já possui sentido pelos agentes que compõem a rede?

A falta de sentido está expressa quando a escola e seus membros não conseguem definir qual o novo papel social do Instituto e não conseguem entender as razões pelas quais houve o aumento de tantas e diferentes demandas de trabalho, tendo em vista o discurso da empregabilidade, para as quais a instituição não estava efetivamente preparada, provocando desgastes na imagem institucional desta.

Pode-se afirmar, enfim que a constituição da nova institucionalidade e da identidade da escola, ainda é um caminho indefinido, uma vez que os processos internos de sua constituição precisam ser apropriados pelos agentes que compõem a rede, como apropriação do significado do seu próprio trabalho. (OLIVEIRA, 2011, p. 15-16).

Ainda no que se refere à gestão dos IFs, outro desafio que se apresenta é o de conseguir utilizar adequadamente os recursos orçamentários. Com a expansão da rede federal, houve um grande incremento de vagas para docentes e técnicos administrativos, o que trouxe uma significativa renovação dessas instituições. Em muitas delas, os servidores mais experientes foram designados para gerenciarem a implantação das novas unidades, o que deixou lacunas em diversos setores, deixando-os sob a responsabilidade de servidores com pouca ou nenhuma experiência no serviço público. Dessa forma, mesmo com a contratação de novos servidores para comporem o quadro de técnicos da instituição, ainda havia a necessidade de oferecer ações de capacitação, de modo a inteirar os novos servidores a respeito dos trâmites legais e das especificidades da gestão pública, pois é necessário estar a par dos processos que envolvem a aquisição de materiais, a construção de espaços físicos e laboratórios, e a prestação de serviços junto ao setor público. A falta de conhecimentos necessários ao bom desempenho das funções pode, em certas situações, levar à necessidade de devolução de recursos anteriormente liberados, provocando o atraso na construção de prédios e/ou na montagem de laboratórios e demais espaços físicos necessários ao adequado desenvolvimento das atividades nos IFs. Este desafio, contudo, tende a ser minimizado com o passar do tempo, pois atualmente mesmo os novos câmpus, possuem em seu quadro servidores com alguns anos de experiência e que já participaram de atividades de capacitação, o que certamente já minimiza as dificuldades no que se refere aos processos que envolvem a gestão de recursos públicos.

Dentre as dificuldades que envolvem a criação dos IFs, a proposta de interiorização certamente figura como uma das demandas mais significativas a serem atendidas. É necessário um trabalho intenso de divulgação no sentido de tornar um câmpus de instituto federal conhecido na região onde está se instalando. Este processo de divulgação é lento e muitos indivíduos que poderiam ter acesso aos cursos ofertados, continuam sem se candidatar simplesmente por não saberem da existência e/ou das características da nova instituição. O

estudo de Costa (2011a) traz alguns elementos importantes para compreender as diversas nuances em relação a essa proposta de interiorização. A autora considera este processo inserido em uma perspectiva mais ampla, que não envolve unicamente o desenvolvimento de uma política pública. Este processo de expansão, em seu entendimento, está atrelado também a ações sociais desenvolvidas nas instituições de ensino e na sociedade civil.

A situação precária do ensino médio nas redes estaduais, as novas necessidades do setor produtivo por mão de obra qualificada de nível médio decorrentes do crescimento de indústrias nas regiões não metropolitanas do país, o desenvolvimento dessas mesmas regiões, a necessidade de contenção do 'inchaço' urbano com a migração de trabalhadores do interior para as metrópoles e a urgência do Estado em suprir as demandas sociais nas regiões mais afastadas do país são aspectos observados como integrantes das demandas políticas, sociais e econômicas que subsidiaram o atual processo de expansão da educação profissional. (COSTA, 2011a, p. 61).

Dessa forma, são os movimentos da própria sociedade, que fomentam este fenômeno da expansão, trazendo como reflexo a adoção desta política pública. O resultado dessa política, dentre outros, é a oferta de um ensino médio de melhor qualidade em regiões afastadas dos grandes centros urbanos, o que tende a qualificar a educação básica nessas regiões, além do acesso ao ensino superior, atendendo a um público que talvez não teria outra oportunidade de frequentar esta modalidade de ensino. Ainda que esta oferta de vagas não represente um percentual significativo para a melhoria dos índices da educação básica, não deixa de ser um diferencial positivo para as regiões que estão recebendo estas novas unidades dos IFs.

A proposta de implantação de novos câmpus em cidades distantes das regiões metropolitanas traz, entretanto, uma dificuldade no que se refere à alocação de servidores nestas novas unidades. Como em geral a grande maioria dos aprovados nos concursos públicos não é oriunda da cidade na qual está assumindo seu cargo, têm ocorrido muitas solicitações de remoção e redistribuição, gerando dificuldades de formar um quadro de servidores com maior experiência e tempo de atuação nestas unidades mais distantes. Esta característica se evidenciou com mais intensidade logo no início do processo de implantação do IFs, quando foram realizados concursos públicos ofertando um número muito significativo de novas vagas. Com o passar do tempo, é possível que estes deslocamentos dos servidores de uma unidade para outra tendam a diminuir. No entanto, em regiões consideradas mais afastadas, seria muito importante adotar medidas que pudessem de alguma forma incentivar os servidores pela permanência naquela unidade, de modo a formar um corpo de técnicos e

docentes que realmente estejam dispostos a permanecer na instituição e que, portanto, desenvolvam seu trabalho planejando ações de maior continuidade, de longo prazo, percebendo-se realmente como “servidores do quadro efetivo” e não somente como servidores que terão uma atuação transitória naquela unidade.

Outro elemento significativo do conjunto de desafios apresentados aos Institutos Federais refere-se ao cumprimento do Termo de Acordo de Metas e Compromissos, cuja vigência está prevista até o ano 2022. Este documento foi assinado pelos reitores dos IFs no ano de 2010, contemplando os seguintes aspectos:

- Alcançar a meta mínima de 90% de eficácia da Instituição no ano de 2016, com meta intermediária de no mínimo 75% no ano de 2013, definindo-se aqui que, o índice de eficácia da Instituição será calculado pela média aritmética da eficácia de cada turma, medida pela relação entre o número de alunos regularmente matriculados e o número de vagas ofertadas no processo seletivo para cada uma dessas turmas.
- Alcançar a relação de 20 alunos regularmente matriculados nos cursos presenciais por professor considerando-se, para efeito do Termo de Acordo de Metas e Compromissos, os cursos técnicos de nível médio (integrado, concomitante e subsequente), PROEJA, cursos de graduação (CST, licenciatura, bacharelado), de pós-graduação (lato-sensu e stricto-sensu) e de Formação Inicial e Continuada.
- Oferta mínima de 50% de vagas e matrículas no ensino técnico de nível médio, conforme disposto na Lei de nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008.
- Oferta mínima de 20% das vagas e matrículas em cursos de licenciaturas e de formação de professores conforme o disposto na Lei de nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008.
- Compromisso da oferta de curso de PROEJA (técnico e FIC) na perspectiva de promover a inclusão e atender à demanda regional, conforme o disposto no Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006.
- Apresentação de em média pelo menos um projeto/programa de melhoria da qualidade da educação básica, por Campus, especialmente em apoio ao ensino médio inovador, direcionado às escolas, professores e alunos das redes públicas, até o início de 2011, e ampliação em pelo menos 10% ao ano dessas atividades, em parceria com os sistemas públicos de ensino.
- Implementação no Instituto de cursos de FIC e programas de reconhecimento de saberes e competências profissionais para fins de certificação e acreditação profissional, em pelo menos, uma área ou eixo tecnológico.
- Implantação da modalidade EaD como atividade regular, no Instituto.
- Adoção, até 2011, de formas de acesso assentadas em ações afirmativas que contemplem as realidades locais dos campi.
- Adoção, até 2011, de formas de acesso assentadas em ações afirmativas que contemplem as realidades locais dos campi e adoção do ENEM para o acesso aos cursos de graduação.
- Adoção prioritária de vagas para professores das redes públicas, conforme preceitos legais e demandas da sociedade.
- Implantação, até 2011, de programas de apoio a estudantes com elevado desempenho nos Exames Nacionais da Educação Básica (Prova Brasil, SAEB e ENEM) e olimpíadas promovidas pelo MEC.
- Apresentação de em média pelo menos um projeto de pesquisa/ inovação e/ou desenvolvimento tecnológico por campus, que reúna, preferencialmente professores e alunos de diferentes níveis de formação, em todos os campi, até o início de 2011, e ampliação em pelo menos 10% ao ano dessas atividades, em parceria com instituições públicas ou privadas que tenha interface de aplicação para sociedade.



- Apresentação de projetos de ação social em média de um em cada campus, até o início de 2011, e ampliação dessas atividades em pelo menos 10% ao ano, pela implementação de projetos de ações inclusivas e de tecnologias sociais, preferencialmente, para populações e comunidades em situação de risco, atendendo às áreas temáticas da extensão.
- Implementação de Núcleos de Inovação Tecnológica – NIT, incubadoras tecnológicas, socioculturais e empresas-júnior.
- Desenvolvimento de programas de ensino, pesquisa e extensão intercampi (campi de um mesmo IF) interinstitucionais (IF diferentes e outras Instituições Nacionais e Internacionais). (BRASIL, 2011, p. 27-28).

Pelo exposto, é perceptível a amplitude e diversidade de metas a serem cumpridas pelos institutos. Ainda que algumas dessas metas sejam relativamente simples de serem efetivadas (tais como a apresentação de projetos de pesquisa/extensão, a adoção de ações afirmativas, etc.), existem outras que são praticamente inviáveis, como por exemplo atingir o índice de 90% de eficácia da instituição, ou mesmo atingir o índice de 20 alunos por professor. No primeiro caso, porque existem variáveis que independem do esforço e empenho institucional para garantir que seus alunos concluam o curso no qual ingressaram. No segundo caso, estipular a meta de atender a um público que contemple 20 alunos para cada professor, pode levar as instituições a abrirem cursos com caráter eminentemente teórico, que possibilitem ofertar um número maior de vagas. Dessa forma, pode ficar prejudicada a opção por cursos que exigem muitas aulas práticas, em laboratórios, que necessariamente deverão propor um número mais restrito de vagas para poder oferecer um ensino de qualidade.

Estes são somente alguns exemplos que servem para ilustrar o universo de desafios que se apresentam aos IFs. Ainda existe bastante incerteza em relação às eventuais sanções que podem ser estipuladas para aqueles que não cumprirem o que está posto no Termo de Metas. No entanto, este é um documento que foi assinado em um momento em que estava posta uma determinada diretriz governamental, e como o “prazo de validade” deste documento é longo, não há garantias de que estes elementos não sejam utilizados, futuramente, de modo arbitrário, podendo prejudicar de diversas maneiras as instituições que não cumprirem o que foi acordado.

Embora seja difícil avaliar o processo de implantação dos Institutos Federais, devido ao pouco tempo de atuação destas novas instituições, é inegável o universo de possibilidades interessantes que podem ser desenvolvidas pelos IFs no que se refere às atividades de ensino, pesquisa e extensão. Estas instituições possuem características ímpares e o resultado dessa singularidade somente poderá ser compreendido com o passar do tempo. Conforme explicitado por Otranto (2011)

Além dos desafios já apontados, os Institutos Federais são instituições às quais foi estendida a autonomia das universidades e que, de acordo com a lei que as instituiu, serão avaliadas segundo parâmetros de avaliação das universidades. As diferenças entre os IFs e as universidades são tão profundas, que cabe perguntar se é justo que a avaliação seja a mesma. As universidades têm anos de pesquisa e extensão, se dedicam ao ensino superior desde que foram criadas, e contam com estrutura administrativa consolidada. Os IFs ainda estão organizando suas estruturas administrativas e, apesar de contar em seus quadros com reitores e pró-reitores, eles ainda não agem como tal. São somente antigos diretores das unidades que estão lutando para manter administrativamente as instituições que deram origem aos campi dos IFs. Investigar o desenvolvimento dessas instituições e o enfrentamento de mais esses desafios são tarefas fundamentais para acompanhar os rumos da educação profissional no Brasil. (OTRANTO, 2011, p. 14).

Pelo exposto até aqui, são muitos os desafios colocados aos IFs. Estas reflexões apresentadas foram produzidas por pesquisadores que elaboraram estudos sobre estas instituições, ou por este ser o seu objeto de estudos e de pesquisas, ou muitas vezes até pelo fato de atuarem nas mesmas. Seu objetivo, portanto, é o de apresentar reflexões críticas sobre este tema, com o intuito de melhor compreender os diversos vieses que decorrerão dessa “revolução na educação profissional e tecnológica”, tal qual preconizado por Pacheco (2011). Buscamos, portanto, fazer a leitura desse processo a partir de interpretações já construídas a respeito da implantação dos IFs e não unicamente a partir de documentos que expressam a intenção governamental a respeito da implantação da rede federal de educação profissional e tecnológica.

De toda forma, no que diz respeito às possibilidades que se delineiam para os Institutos Federais, Eliezer Moreira Pacheco, ocupante do cargo de Secretário de Educação Profissional e Tecnológica no período de implantação dos IFs, apresenta o seguinte entendimento:

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 a um conceito que pretendem antecipar aqui e agora as bases de uma escola contemporânea do futuro e comprometida com uma sociedade radicalmente democrática e socialmente justa. (PACHECO, 2011, p. 12).

Este entendimento, difundido pelo representante máximo da SETEC à época da criação dos IFs, sintetiza, em nosso entendimento, as possibilidades de atuação que podem ser concretizadas nos Institutos Federais. Mas como já foi ressaltado anteriormente, o projeto dos IFs ainda é muito jovem para que se possa elaborar reflexões mais aprofundadas sobre o tema.

Este é um caminho que certamente ainda está por ser trilhado e o presente estudo tem a pretensão de contribuir com essa caminhada.

#### **4.4 Experiências de formação de professores antes da criação dos IFs**

Das instituições que deram origem aos Institutos Federais, somente os CEFETs é que possuíam experiência de oferta de cursos voltados à área de formação de professores. Estes cursos, seja para a formação de professores para a educação profissional, seja para a educação básica, foram implantados em distintos momentos da trajetória de cada CEFET. Lima (2012) apresenta em seu estudo dados referentes aos cursos de licenciatura nos IFs. A autora realizou um levantamento no início de 2012, com o intuito de buscar a quantidade de cursos existentes nos IFs. Para tanto, utilizou o cadastro oficial dos cursos superiores junto ao Ministério da Educação, denominado de sistema e-MEC.<sup>8</sup> Por meio da consulta a esse sistema, verificou que somente 31% dos cursos cadastrados foram iniciados até 2008, portanto, antes da criação dos IFs. Este dado demonstra o rápido crescimento da implantação de cursos de licenciatura com a criação dos IFs e pode-se inferir que, passados pouco mais de dois anos, se esta pesquisa fosse repetida novamente, os resultados encontrados certamente mostrariam um percentual de aumento ainda maior para o período posterior à implantação da lei que cria os IFs, visto que a criação de novos cursos está ligada ao processo de expansão da rede federal.

##### **4.4.1 Formação de professores para a educação profissional**

A participação da rede federal de Educação Profissional e Tecnológica na formação de docentes para atuar na Educação Básica e/ou na Educação Profissional não é uma novidade trazida a partir da criação dos Institutos Federais. Ao contrário, esta formação já foi objeto de oferta pela rede federal em diferentes momentos, ocupando por vezes, espaço de destaque e, por outras, relegada a um segundo plano. Waldemar de Oliveira Júnior (2008a), cujo estudo trata especificamente da formação de docentes para atuar no ensino técnico, apresenta alguns momentos ao longo das últimas décadas em que foram propostas experiências de formação para os docentes dessa modalidade de ensino. No entanto, seu estudo esclarece que, de uma

---

<sup>8</sup> O e-MEC é um sistema desenvolvido pelo Ministério da Educação com o objetivo de acompanhar as informações referentes às instituições de educação superior no país. Cada instituição é responsável por manter suas informações atualizadas nesse sistema. Através do endereço eletrônico <http://emec.mec.gov.br/> é possível ter acesso aos dados dos cursos superiores cadastrados.

forma geral, é deficitária a formação de profissionais capacitados para a docência na área técnica.

Em 1978, com a criação dos três primeiros Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs), estava prevista a formação de docentes para atuar no ensino técnico, nos chamados “Esquema I e Esquema II”. Mas esta medida, segundo o autor, “logo mostrou-se como uma solução insuficiente para atender às regiões mais densamente industrializadas e, por via de consequência, com maior número de escolas técnicas”. (OLIVEIRA JÚNIOR, 2008a, p. 10). Os CEFETs criados no ano de 1978 tinham, dentre os seus objetivos, o de ofertar licenciaturas com o intuito de formar professores para as disciplinas específicas do ensino técnico e tecnológico. No entanto, o autor compreende este aspecto como uma distorção, na medida em que os cursos criados com o passar do tempo, não se destinavam, em sua maioria, para a formação de professores de áreas como por exemplo Mecânica ou Eletrônica, mas sim para a formação de professores para a Educação Básica.

Posteriormente, o Decreto Federal nº 2.208, de 17 de abril de 1997 trouxe a necessidade de formação para os docentes que atuavam no ensino técnico, nos seguintes termos:

Art. 9º - As disciplinas do currículo do ensino técnico serão ministradas por professores, instrutores e monitores selecionados, principalmente, em função de sua experiência profissional, que deverão ser preparados para o magistério, previamente ou em serviço, através de cursos regulares de licenciatura ou de programas especiais de formação pedagógica.

Parágrafo único. Os programas especiais de formação pedagógica a que se refere o *caput* serão disciplinados em ato do Ministro de Estado da Educação e do Desporto, ouvido o Conselho Nacional de Educação.<sup>9</sup> (BRASIL, 1997a).

Já o Decreto Federal nº 2.406, de 27 de novembro de 1997, atribuiu no rol de objetivos propostos para os CEFETs, a função de “ministrar cursos de formação de professores e especialistas, bem como programas especiais de formação pedagógica, para as disciplinas de educação científica e tecnológica” (BRASIL, 1997b, art. 4º, inciso VI). Dessa forma, vigorou durante alguns anos uma regulamentação que não só remetia à rede federal a atribuição de formar docentes para a área científica e tecnológica, como também estabelecia que a

---

<sup>9</sup> Cabe aqui ressaltar que a regulamentação dos programas especiais de formação pedagógica de docentes ocorreu poucos meses depois, com a aprovação da Resolução CNE/CP nº 02, de 26 de junho de 1997. Através desta resolução, a formação pedagógica de docentes a ser ofertada através de programas especiais deveria ter carga horária mínima de 540 horas, sendo que destas poderiam ser previstas até 300 horas para a prática pedagógica.

formação pedagógica/licenciatura era um dos requisitos para a atuação dos docentes do ensino técnico.

Em 23 de julho de 2004 foi instituído o Decreto Federal nº 5.154, que revogou o Decreto Federal nº 2.208, de 17 de abril de 1997. Este, por sua vez, não trouxe qualquer referência à obrigatoriedade de formação pedagógica para os docentes que atuavam na Educação Profissional e tampouco mencionou a oferta de cursos de formação pedagógica no âmbito da rede federal. Conforme Oliveira Júnior, além da inclusão da modalidade integrada como forma de oferta do ensino médio, “a única diferença substantiva entre os dois decretos é a omissão da obrigatoriedade da formação pedagógica dos professores da Educação Profissional no decreto 5154/2004”. (OLIVEIRA JÚNIOR, 2008a, p. 12).

Em 1994, com a transformação das Escolas Técnicas Federais em Centros Federais de Educação Tecnológica, começam a se delinear outras perspectivas de atuação para estas novas instituições. Diversos CEFETs passam a ofertar cursos superiores, com destaque para a abertura de cursos de tecnologia. Já o decreto que regulamenta a organização dos CEFETs traz expresso o objetivo de “ministrar cursos de licenciatura, bem como programas especiais de formação pedagógica, nas áreas científica e tecnológica”. (BRASIL, 2004b, art. 4º, inciso VII). A partir daí, ocorreu também um incremento da oferta de cursos voltados à formação de professores nestas novas instituições.

As políticas de formação de docentes para atuarem na educação profissional são, portanto, uma preocupação recorrente ao longo da trajetória da rede federal. Como já foi apontado, esta formação esteve presente em distintos momentos, em especial por esta área reunir muitos profissionais que não possuem qualquer habilitação para a docência. A falta de profissionais habilitados é entendida por Machado (2008), como um dos elementos mais significativos que dificultam a expansão da educação profissional no Brasil. A importância de promover esta qualificação reside no fato de que

ampliou-se o entendimento de que essa modalidade educacional contempla processos educativos e investigativos de geração e adaptação de soluções técnicas e tecnológicas de fundamental importância para o desenvolvimento nacional e o atendimento de demandas sociais e regionais, o que requer o provimento de quadros de formadores com padrões de qualificação adequados à atual complexidade do mundo do trabalho. (MACHADO, 2008, p. 14).

No entendimento da autora, faltam iniciativas que proponham esta formação através de cursos de licenciatura, uma vez que as experiências oportunizadas para a formação do professor da educação profissional ocorrem mediante a realização de cursos de pós-

graduação, programas especiais, formação em serviço ou formação a distância. Ela defende, portanto, que esta qualificação seja oferecida também através da formação inicial oportunizada pelos cursos de licenciatura, pois em muitos casos, as ações adotadas a partir de políticas desenvolvidas para a formação de professores em caráter emergencial, acabam se configurando como soluções permanentes, apesar da contrariedade das entidades representativas da área da Educação.

Ainda de acordo com Machado (2008), a formação de professores para a educação profissional é cercada de complexidades e especificidades, pois este docente deve estar preparado para atuar em distintas modalidades de ensino técnico (integrado, concomitante e subsequente), além da possibilidade de atuação em cursos de nível superior, em especial os cursos de tecnologia, que por sua vez também apresentam características diferenciadas. Para contemplar estas especificidades, apresenta distintas possibilidades de itinerários formativos, com o intuito de promover o debate sobre esta temática, ou seja, prevendo a formação em cursos de licenciatura para graduados, curso de licenciatura articulado com o curso de tecnologia, curso de licenciatura para técnicos de nível médio ou equivalente e curso de licenciatura para concluintes do ensino médio. Seu estudo foi publicado em 2008 e vem servindo como aporte para as reflexões acerca da abertura de novos cursos de formação de docentes para a educação profissional, especialmente no âmbito da rede federal de educação profissional e tecnológica. No entanto, nos últimos anos, pouco se avançou em termos concretos no que se refere à legislação que regulamenta a formação do professor da educação profissional, sendo que continuam prevalecendo os aspectos constantes na Resolução CNE/CP nº 02, de 26 de junho de 1997, que possibilita a formação de professores em cursos que, pelo fato de terem carga horária total bastante reduzida, muitas vezes deixam a desejar no que se refere a uma formação adequada para estes profissionais que buscam a habilitação para a docência na educação profissional.

#### 4.4.2 Formação de professores para a educação básica

A oferta de cursos de formação de professores para a educação básica no âmbito da rede federal de educação profissional e tecnológica deve ser compreendida como uma das políticas emergenciais para suprir a carência de professores habilitados para a docência no Brasil. Os cursos de licenciatura foram ofertados pelos CEFETs a partir da publicação do Decreto Federal nº 3462, de 17 de maio de 2000, que propiciou a estes a autonomia para

criação de cursos e ampliação de vagas não só nos níveis técnico e tecnológico, mas também “para implantação de cursos de formação de professores para as disciplinas científicas e tecnológicas do Ensino Médio e da Educação Profissional”. (BRASIL, 2000, p. 1).

No ano de 2004 foi divulgado um estudo coordenado por Maria Inês do Rego Monteiro Bomfim, cujo objetivo era o de elaborar um diagnóstico acerca das licenciaturas ofertadas nos CEFETs, buscando perceber como vêm sendo desenvolvidas as ações referentes à formação de docentes nestas instituições. O desenvolvimento dessa pesquisa foi proposto pela então denominada Coordenação Nacional do Ensino Médio da Secretaria de Educação Média e Tecnológica/SEMTEC do Ministério da Educação. Os resultados obtidos através desta pesquisa buscaram fomentar o debate de questões como:

que motivos levaram cada CEFET a atuar na área de formação docente? Em que condições são oferecidos os diversos cursos? Como vêm sendo recontextualizadas as políticas de formação docente nos CEFETs? Quem são os sujeitos envolvidos e como vêm os cursos oferecidos? Quais as dificuldades e possibilidades de cada proposta? Qual a marca da oferta de formação docente nos CEFETs?. (BOMFIM, 2004, p. 18-19).

Os subsídios para a elaboração deste estudo foram coletados em 10 CEFETs que à época ofertavam cursos de Licenciatura, a saber: CEFET Amazonas, Pará, Maranhão, Piauí, Ceará, Rio Grande do Norte, Campos, São Paulo, Paraná (UNED Pato Branco), Goiás (UNED Jataí). Além destes, havia outros CEFETs (de Pernambuco, Espírito Santo, Roraima, Paraíba e Santa Catarina) que planejavam abrir ao menos um curso de licenciatura, conforme levantamento realizado em 2003. De acordo com Bomfim (2004), não é possível elaborar um único perfil no que se refere às licenciaturas nos CEFETs. No entanto, apesar do fato de terem sido constatadas distintas realidades no que se refere aos cursos de licenciatura, há determinadas características que se assemelham na maioria dos CEFETs pesquisados, que podem ser assim resumidas:

- a) a demanda pelos cursos de licenciatura: os CEFETs que criaram cursos de licenciatura viram neste projeto a possibilidade de expansão, de obtenção de recursos adicionais e consolidação da oferta em nível superior. “Esse processo, entretanto, não ocorreu sem conflitos internos em vários CEFETs expressando tensões entre a oferta de licenciaturas e a identidade histórica dos CEFETs”. (BOMFIM, 2004, p. 480);
- b) a contextualização das políticas públicas de Ensino Superior nos CEFETs. No que se refere à regulação dos cursos superiores nos CEFETs, estes eram enquadrados

na categoria de centros universitários, o que lhes atribuía uma série de exigências, que nem sempre eram possíveis de serem contempladas;

- c) a qualificação dos docentes de Ensino Superior dos CEFETs. De modo geral, a qualificação dos docentes que atuavam nos cursos de licenciatura não atendia aos requisitos de formação para a docência em cursos superiores, verificando-se apenas um pequeno número de doutores e inclusive docentes que possuíam somente o curso de graduação.

Além destes aspectos sinalizados, Bomfim (2004) também destaca como característica geral dos cursos de licenciatura nos CEFETs

a dificuldade de planejar e antever o curso como um todo, de forma que todos os momentos sejam orgânicos à proposta, incluindo-se, aí, a política de estágio, a proposta de trabalho final, etc, que são pouco detalhados em boa parte dos projetos analisados e, ainda, o distanciamento progressivo das ações cotidianas às propostas originais, seja pela não participação dos atuais atores na sua construção, seja em decorrência da falta de estrutura e de condições concretas para efetivá-las e que deveriam estar asseguradas antes da implementação dos cursos. (BOMFIM, 2004, p. 485-486).

Esta questão é perceptível nos cursos do IFRS e, igualmente, no curso analisado no presente trabalho, e daí decorre a necessidade de realizar diversos ajustes no projeto pedagógico do curso, juntamente com a dificuldade de ministrar disciplinas sem ter os materiais e equipamentos necessários para garantir a qualidade das aulas.

Finalmente, este estudo constatou que os alunos dos cursos de licenciatura nos CEFETs se vêem, em muitos casos, como transitórios na instituição, uma vez que almejam outros cursos de graduação (bacharelados), utilizando inclusive a frequência ao curso como uma possibilidade de se preparar melhor para o ingresso em cursos mais concorridos. Neste caso, o ingresso na licenciatura é visto como uma alternativa de acesso ao ensino superior, que nem sempre é a mais desejada.

O estudo de Santos (2004), por sua vez, aborda a formação inicial de professores de Física em dois CEFETs, problematizando diversos aspectos acerca desse novo *locus* de formação de professores. Este estudo foi produzido em um período que pode ser considerado ainda de transição do governo FHC para o governo Lula, em um momento político em que estava na agenda de discussões a possível transformação de alguns CEFETs em Universidades Tecnológicas. E uma das questões que a autora aponta diz respeito à escassa contribuição do MEC no processo de criação das licenciaturas nos CEFETs. Segundo a autora, o MEC “transferiu a sua responsabilidade aos profissionais dos Cefets, já



sobrecarregados, para criarem Licenciaturas, sem o suporte necessário para tal realização”. (SANTOS, 2004, p. 100). No entanto, mesmo com as dificuldades enfrentadas, as avaliações dos alunos sobre o curso, de modo geral, atestam que ele vem cumprindo ao seu propósito de promover uma formação interdisciplinar do professor de Física.

Ainda com relação aos cursos de licenciatura nos CEFETs, Lima (2012) atenta para as condições diferenciadas de oferta destes cursos. Enquanto as licenciaturas dos primeiros CEFETs estavam sob a supervisão da Secretaria de Educação Superior (SESu), os demais respondiam à então denominada Secretaria de Educação Média e Tecnológica (SEMTEC), o que dificultava a articulação interinstitucional.

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. (LIMA, 2012, p. 81).

Com a publicação do Decreto nº 5224/2004, todos os CEFETs passaram a ser supervisionados pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. No entanto, para efeito de supervisão e regulação dos cursos superiores continuou existindo uma distinção. De acordo com o artigo 18 do referido decreto, os cursos superiores de tecnologia estavam subordinados à Setec; já os cursos de licenciatura e demais graduações seriam regulados pela SESu.

Finalmente, com a criação dos Institutos Federais, ficou estabelecido que estes são equiparados às Universidades Federais no que se refere à regulação, avaliação e supervisão dos cursos superiores. No ano de 2011, com a criação da Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior (SERES), as competências que antes eram diluídas entre a SESu e a SETEC passaram a ser de responsabilidade desta nova secretaria. Portanto, atualmente, há somente uma instância responsável pela regulação dos cursos superiores no âmbito dos IFs.

No que se refere à formação de professores nas instituições que deram origem aos IFs, percebe-se que estas instituições, de modo geral não possuem experiências consolidadas na oferta de cursos de licenciatura, ou seja, na formação de docentes para atuação na Educação Básica. É uma tradição que ainda deverá ser construída e esta tarefa certamente não será simples, tendo em vista os diversos desafios que se impõem para esta modalidade de ensino nos Institutos Federais.

#### 4.5 Políticas de formação de professores no contexto de criação dos Institutos Federais

É importante ressaltar que ainda antes da criação dos Institutos Federais, ocorreu a estruturação de uma nova carreira para os docentes que viriam a atuar nessas instituições. A Lei nº 11.784, de 22 de setembro de 2008, que criou a carreira de Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico, trouxe como requisito de ingresso no cargo de Professor do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico a premissa de “possuir habilitação específica obtida em licenciatura plena ou habilitação legal equivalente”. (BRASIL, 2008, Art. 113, § 2º, Inciso I). Note-se que neste momento, novamente entrou em discussão a questão do tipo de formação que o docente deve possuir para atuar na educação profissional. O Decreto nº 5154/2004 omitiu a questão da formação pedagógica, mas a lei de criação da nova carreira para o magistério federal previa esta formação. Ainda que esta legislação não atinja as outras esferas em que ocorre a educação profissional, percebe-se a preocupação em contemplar esta formação, ao menos nos Institutos Federais.

Ainda no mesmo ano, com a criação dos IFs, a questão da oferta de 20 por cento das vagas para a formação de professores para a Educação Básica e Educação Profissional também foi colocada em forma de lei, como uma das metas a serem cumpridas pelos institutos<sup>10</sup>.

Pode-se dizer que estes dispositivos legais, de certa forma, refletem as discussões e propostas apresentadas para a rede federal de educação profissional e tecnológica nos últimos anos. Em diversos eventos e publicações organizadas pela SETEC e pelo MEC na última década, fica evidente a necessidade de formação de docentes para atuar no ensino técnico, bem como a necessidade de desenvolver políticas específicas para tal<sup>11</sup>.

<sup>10</sup> No entanto, é interessante observar que o Decreto nº 6.095, de 24 de abril de 2007, que estabeleceu as diretrizes para a constituição dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, não fazia referência à destinação de percentuais de vagas, mas sim previa que 20 por cento da dotação orçamentária dos institutos fosse destinada à implantação e manutenção dos cursos de licenciatura e programas especiais de formação pedagógica de docentes. Este dado foi alterado para o percentual de oferta de vagas no momento de discussão do projeto de lei de criação dos IFs.

<sup>11</sup> Dentre estas publicações, destaca-se: FORMAÇÃO de professores para Educação Profissional e Tecnológica. Brasília: INEP, 2008. 304p. Disponível em: <[http://www.oei.es/pdfs/formacion\\_profesores\\_educacion\\_profesional\\_inep.pdf](http://www.oei.es/pdfs/formacion_profesores_educacion_profesional_inep.pdf)>. Acesso em: 25 out. 2011. MACHADO, Lucília. **Diferenciais inovadores na formação de professores para a Educação Profissional**. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/ciencias\\_natureza.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/ciencias_natureza.pdf)>. Acesso em: 27 jul. 2010; MOURA, Dante Henrique. **A formação de docentes para a educação profissional e tecnológica**. Brasília, 2008. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/rev\\_brasileira.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/rev_brasileira.pdf)>. Acesso em: 03 ago. 2010. **Políticas Públicas para a Educação Profissional e Tecnológica**. Brasília, 2004, 70p. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/p\\_publicas.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/p_publicas.pdf)>. Acesso em 25 jun. 2011. PEREIRA, Luiz Augusto Caldas. **A formação de professores para a Educação Profissional**. Brasília, 2004. Disponível em <[http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/Texto\\_apresenta01.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/Texto_apresenta01.pdf)>. Acesso em: 05 out. 2011, dentre outras.

Como já foi exposto, a rede federal de educação profissional e tecnológica já possui uma trajetória construída no que se refere às diretrizes para formação de docentes. Estas, no entanto, se mostraram muitas vezes como um reflexo de políticas emergenciais, cuja implementação foi marcada, em grande medida, pela descontinuidade das ações.

O surgimento dos IFs no cenário da educação brasileira traz consigo uma clara intencionalidade de promover a discussão sobre a formação docente, com o intuito de consolidá-los como espaços peculiares na promoção dessa formação. No entanto, é fundamental a discussão acerca das concepções e intenções que estão evidenciadas nas diretrizes que embasam a formação de docentes nos IFs.

No ano de 2006 o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), em parceria com a SETEC, promoveu um Simpósio com o intuito de debater a respeito da formação de docentes para a Educação Profissional e Tecnológica, já dentro da perspectiva de grande expansão da rede federal de educação profissional que se avizinhava e que se concretizaria nos anos seguintes. Este evento reuniu ao longo de três dias, diversos estudiosos e pesquisadores da área da educação profissional e abordou a temática da formação docente em diferentes perspectivas, dentre elas: as questões históricas que envolvem a formação de professores para a educação profissional e tecnológica; a formação no âmbito da legislação educacional brasileira e do ensino superior no Brasil e a formação de docentes no âmbito da rede federal de educação profissional e tecnológica.<sup>12</sup> Como aponta Jaqueline Moll, há alguns pressupostos que acompanham a política de expansão da rede federal, dentre eles: a indissociabilidade entre formação geral e profissional, indissociabilidade entre a universalização da educação básica e a educação profissional e tecnológica e o pressuposto da inclusão social emancipatória. A autora reafirma, no entanto, que para efetivamente colocar em prática essas diretrizes são necessários “professoras e professores que coloquem em diálogo conhecimentos humanísticos e tecnológicos, num momento importante da história política, econômica e social do Brasil. Este contexto insere-se em um cenário maior de profundas mudanças de paradigmas ante ao campo das ciências.” (FORMAÇÃO..., 2006, p. 13).

A proposta de consolidar na rede federal de educação profissional a oferta de cursos de formação de professores também é abordada por Luiz Augusto Caldas Pereira (2004). Ele

---

<sup>12</sup> Estas discussões foram sistematizadas pelo Inep dois anos mais tarde, através da publicação denominada “Educação Superior em Debate, volume 8 – Formação de Professores para a Educação Profissional e Tecnológica”.

reitera a importância e a pertinência desse tipo de oferta, destacando, contudo, que esta proposta não tem a pretensão de

deslocar a formação de professores de seu 'lôcus' original (universidades e faculdades de educação), elas não defendem esta prerrogativa apenas como do âmbito dos centros federais (relatamos a experiência destes), mas, como **possível** aos centros de educação tecnológica (públicos, privados e comunitários). O definitivo neste documento é a nossa convicção de que a formação de professores para a educação profissional se traduz em política inadiável e perene, diante do compromisso com a expansão desta modalidade de ensino de forma qualificada, democrática e sintonizada com os ideais de construção de uma nação soberana do ponto de vista social, econômico, cultural e científico. (PEREIRA, 2004, p. 15, grifo nosso).

Nessa perspectiva de compreender a formação de docentes como uma política pública, também merecem destaque os estudos produzidos por Dante Henrique Moura (2008), docente com longa atuação na rede federal, que vem trazendo significativas contribuições em torno dessa temática. Para ele, a formação de professores para a educação profissional e tecnológica envolve, acima de tudo, uma clareza de concepções sobre o tipo de sociedade e de modelo produtivo que se almeja, e daí também decorre o tipo de educação profissional que se pretende implantar. Essas questões influenciam o tipo de prática que se deve estabelecer nas instituições engajadas com a proposta de formação de docentes, tomando como base os pressupostos já destacados, devendo ser parte integrante do que será considerado como saberes inerentes à profissão docente, na perspectiva apontada por Moura. O autor alerta ainda para o fato de que não há, via de regra, conhecimento suficiente acerca das possibilidades de formação de docentes para a educação profissional e tecnológica, o que tende a não trazer muitos candidatos para esse tipo de formação:

Não parece haver uma materialidade na sociedade brasileira que leve um jovem que concluiu (ou está concluindo) o ensino médio de caráter propedêutico e que está preparando-se para ingressar no ensino superior a vislumbrar como itinerário de formação em nível superior a docência voltada para a EPT.<sup>13</sup>

Vários elementos se fortalecem mutuamente para dificultar que esses jovens possam vislumbrar tal itinerário hoje em dia. Um deles é a falta de oferta de educação profissional de forma consolidada e significativa na maioria dos sistemas públicos de ensino, fazendo com que sejam muito poucos os docentes que atuam nessa esfera. Desse modo, os jovens conhecem professores das disciplinas da educação básica em função, inclusive, da própria escola que frequentam, mas não conhecem, não têm contato, não têm informação sobre a profissão de docente da EPT.

---

<sup>13</sup> Refere-se à Educação Profissional e Tecnológica.

Igualmente, a escola básica brasileira é segmentada, é dual historicamente, de forma que separa educação de trabalho. Dessa forma, os currículos da educação básica, majoritariamente, não abordam as questões relativas ao trabalho e ao mundo do trabalho. E quando o fazem o foco não está nas relações existentes entre o trabalho e a educação, mas, principalmente na iniciativa privada, nas características relacionadas com o saber fazer das profissões, especialmente aquelas que gozam de maior reconhecimento perante a sociedade. (MOURA, 2008, p. 33).

Conceber a formação de professores para atuar na educação profissional a partir dessa perspectiva, certamente é uma característica que se coloca como instigante e bastante desafiadora perante a nova institucionalidade criada nos IFs. Além de promover uma formação pautada na aproximação entre as concepções de trabalho e educação, a proposta de formação de docentes nos Institutos Federais também deve estar amparada na articulação entre ensino e pesquisa e também entre ciência e tecnologia.

No ano de 2010, o Ministério da Educação publicou um interessante documento, denominado “Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia. Um novo modelo em Educação Profissional e Tecnológica. Concepção e diretrizes”. Nesta publicação, são apresentados dados acerca da carência de professores em âmbito nacional, reiterando a importância de que os Institutos Federais se tornem coadjuvantes nesse tipo de formação. O documento ressalta a importância de promover a excelência na formação dos docentes, sinalizando ainda que

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. (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA, 2010, p. 28).

Ainda em relação às diretrizes propostas para os IFs, a oferta de cursos de licenciatura é concebida com o intuito de buscar a superação de distorções históricas

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. (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA, 2010, p. 30).

Pelo exposto, a formação de docentes a ser implementada nos Institutos Federais, também encontra um diferencial nas possibilidades que os IFs oferecem, seja através de oferta de boa infraestrutura, seja através da proposta de trabalho dos docentes, que estaria de acordo com o perfil de professor-pesquisador.

O professor Dante Moura (2008) tem um entendimento semelhante em relação a essa questão, na medida em que destaca os benefícios que a unidade ensino/pesquisa pode trazer aos estudantes, reforçando que estes podem ser diferenciais significativos na formação de docentes na rede federal:

Nesse sentido, a unidade ensino/pesquisa colabora para edificar a autonomia dos indivíduos porque é através do desenvolvimento da capacidade de aprender a aprender, proporcionado pela investigação, pela inquietude e pela responsabilidade social que o estudante deixa de ser um *depósito* de conhecimentos produzidos por uns (especialistas) e transmitidos por outros (geralmente os professores) e passa a construir, desconstruir e reconstruir suas próprias convicções a respeito da ciência, da tecnologia, do mundo e da própria vida.

Essa forma de considerar a unidade ensino/pesquisa permite-nos identificar duas dimensões igualmente importantes que devem fazer parte da formação do docente da EPT, a qualidade formal e a qualidade política – indispensáveis à concepção de educação discutida ao longo deste trabalho –. A qualidade formal do ensino/pesquisa está relacionada com o rigor científico, com a seriedade da pesquisa, com a disciplina dos procedimentos, enquanto a qualidade política está atrelada aos fins da investigação, tem um caráter mais educativo e de formação da cidadania e da responsabilidade social.<sup>14</sup> (MOURA, 2008, p. 36).

Todos estes elementos elencados até aqui estão presentes nas concepções propostas para os cursos de formação de professores nos Institutos Federais e são entendidos como princípios norteadores para a efetivação dessas políticas. O grande desafio que se apresenta, no momento, é colocar efetivamente em prática essas propostas. A análise desses aspectos no curso tomado como objeto no presente estudo, mostra que este é um desafio bastante difícil de ser superado, por razões diversas, mas dentre elas pode-se destacar o próprio fato de o curso ser muito jovem na instituição, decorrendo daí a necessidade de primeiramente conseguir abarcar os elementos que obrigatoriamente deverão estar presentes na proposta do curso, para em um segundo momento poder refletir com mais profundidade sobre a proposta, a essência do curso. Também é significativo o fato de que o grupo de servidores, via de regra é muito jovem na instituição, o que exige um esforço de apropriação dos pressupostos específicos que

---

<sup>14</sup> Em sua explicação acerca dos conceitos de qualidade formal e qualidade política, o autor faz referência à obra de DEMO, P. **Educar pela pesquisa**. 4. ed. Campinas: Autores associados, 2000.

foram delineados para os IFs, pois estes servidores trazem, em sua maioria, experiências obtidas exclusivamente nas universidades.

É importante destacar que esta necessidade pela busca de soluções para o desafio da formação de professores nos institutos já motivou a realização de alguns eventos, justamente com o intuito de discutir, em âmbito nacional, as demandas que se apresentam para a formação de professores na rede federal, bem como para discutir acerca da identidade a ser construída para os cursos de licenciatura na rede. Dentre estes eventos, destacamos a realização do Seminário Nacional das Licenciaturas dos Institutos Federais (Senalif), realizado em Ouro Preto/MG em maio de 2010 e o 1º Fórum Nacional das Licenciaturas dos Institutos Federais (1º Fonalifes), realizado em Natal/RN em novembro de 2010. A sistematização das discussões do 1º Fonalifes foi registrada na “Carta de Natal”, um documento que propôs encaminhamentos necessários nas áreas de Gestão, Infraestrutura, Formação dos Formadores e Questões Pedagógicas, “com o intuito de buscar uma identidade para os cursos de licenciatura, bem como propor sugestões para superar as dificuldades existentes no cotidiano desses cursos”. (CARTA DE NATAL, p. 1 – Anexo A). Neste documento fica evidenciado que a rede federal, de um modo geral, ainda necessita avançar na efetivação do processo de estruturação dos cursos de licenciatura, o que envolve questões muito mais amplas do que a simples contratação de docentes. Como apontam Lima e Silva (2011, p. 14)

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.

No que se refere à oferta de cursos de licenciatura nos IFs, também é interessante o entendimento apresentado por Arruda (2010), que vê a ação de estender a obrigatoriedade da formação de professores para toda a rede federal como uma medida que não respeita as diversidades e especificidades das instituições que deram origem aos IFs. A autora pondera que, como somente metade das vagas devem ser destinadas para o ensino técnico, provavelmente os IFs acabarão assumindo uma identidade bastante distinta das instituições que os originaram. Uma preocupação semelhante é compartilhada por Otranto (2011), que questiona se a oferta de licenciaturas nos IFs, que são instituições que não possuem tradição e pesquisas na área de formação de professores, não acabará levando a um processo de

“minimização dessa formação e desqualificar ainda mais a já combatida profissão docente”. (OTRANTO, 2011, p. 14).

Produzido em um período um pouco posterior, o estudo de Lima (2012), por sua vez, chama a atenção para o fato de que dentro do universo de novos cursos de licenciatura criados nos IFs é pouco significativa a oferta de cursos de formação de professores para a educação profissional. Retomando a já mencionada pesquisa realizada pela autora junto ao sistema e-MEC no ano de 2012, foi constatada a existência de 329 cursos de formação de docentes, com 31 diferentes denominações para estes cursos. Deste montante, enquanto existem 23 denominações de cursos voltados para a educação básica (o que perfaz um total de 290 cursos), há apenas 8 distintas denominações de cursos de formação de docentes para a educação profissional (o que perfaz um total de 39 cursos). Tal fato

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. (LIMA, 2012, p. 55).

Pelo exposto, evidencia-se a ainda tímida oferta de cursos voltados à preparação de docentes para atuarem especificamente na educação profissional. A título de ilustração, no Rio Grande do Sul, existe a oferta de quatro cursos com esta característica de formação inicial em curso de licenciatura para a área tecnológica: o IFRS oferece o curso de Licenciatura em Ciências Agrícolas (no Câmpus Sertão), o Instituto Federal Sul-Rio-Grandense oferece a Licenciatura em Computação (no Câmpus Pelotas), e o Instituto Federal Farroupilha oferece igualmente a Licenciatura em Computação (Câmpus Santo Augusto) e a Licenciatura em Educação no Campo (Câmpus Jaguari).

As razões para esta tímida oferta certamente merecem ser objeto de outra análise. Contudo, é possível inferir que os IFs ainda não criaram as condições necessárias (seja internamente, através da superação de resistências em relação a esta modalidade de oferta, seja junto à comunidade externa) para ampliar esta oferta. Outra razão pode estar associada ao pouco conhecimento acerca dessa possibilidade de itinerário profissional, tal qual apontado por Moura (2008), ao referir que os postulantes ao ensino superior, via de regra, não vislumbram a possibilidade de se tornarem professores da educação profissional e tecnológica. Há, portanto, necessidade de compartilhar a função social desse novo tipo de profissional a ser formado nos IFs, pois existe um grande desconhecimento acerca das possibilidades de atuação desse profissional e, não raro, é possível encontrar relatos de alunos



que trazem sugestões de melhorias ao curso com o intuito de conferir um caráter mais bacharelesco ao mesmo, destoando, portanto, dos propósitos atribuídos à formação de professores para a educação profissional.

Pode-se dizer que estas reflexões apresentadas ainda estão em processo de construção e/ou maturação junto às diversas comunidades integrantes dos Institutos Federais devendo, dessa forma, ser ainda aprimoradas e discutidas, com o intuito de promover a qualidade da oferta desses cursos, especialmente nas novas regiões nas quais os IFs estão se instalando e que, portanto, não dispunham dessa gama de oferta de cursos no período anterior a sua criação.

## **5 A CRIAÇÃO DO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO SUL: DIVERSIDADES, SINGULARIDADES E DESAFIOS INSTITUCIONAIS**

O objetivo deste capítulo é analisar o processo de criação do Instituto Federal do Rio Grande do Sul, destacando a origem e as características essenciais das instituições a partir das quais este instituto foi criado. Será também apresentada a configuração inicial do IFRS, a partir da análise dos documentos norteadores construídos ao longo dos primeiros anos de atuação desta nova instituição. Finalmente, são apresentadas algumas reflexões acerca da área de formação de professores, expondo os elementos centrais que caracterizam esta área no IFRS.

### **5.1 Instituições que deram origem ao IFRS**

O Instituto Federal do Rio Grande do Sul foi criado a partir da união de três autarquias federais (o Centro Federal de Educação Tecnológica de Bento Gonçalves, a Escola Agrotécnica Federal de Sertão e a Escola Técnica Federal de Canoas), juntamente com a adesão de duas escolas técnicas vinculadas a universidades federais (Escola Técnica da UFRGS e Colégio Técnico Industrial Prof. Mário Alquati, vinculado à FURG), além dos novos câmpus previstos na composição inicial do IFRS, a saber: Câmpus Caxias do Sul, Câmpus Erechim, Câmpus Avançado de Farroupilha, Câmpus Avançado de Feliz, Câmpus Avançado de Ibirubá, Câmpus Osório e Câmpus Restinga, também localizado na cidade de Porto Alegre. Os câmpus avançados de Farroupilha, Feliz e Ibirubá foram assim denominados inicialmente, pelo fato de terem sido instituições federalizadas que foram, durante o processo de criação dos IFs, mantidos sob a tutela de um câmpus mais antigo. As peculiaridades de cada uma destas unidades serão abordadas mais adiante. No entanto, cumpre ressaltar que somente em 2013 é que efetivamente foi publicada a portaria que autorizou o funcionamento das unidades de Farroupilha, Feliz e Ibirubá na condição efetiva de câmpus<sup>1</sup>. Esta medida implicou basicamente na possibilidade de que estas unidades passassem a ter orçamento próprio e discriminado no conjunto do orçamento do IFRS, além de outras conquistas, tais como a destinação de um quantitativo maior de cargos e funções para compor a estrutura

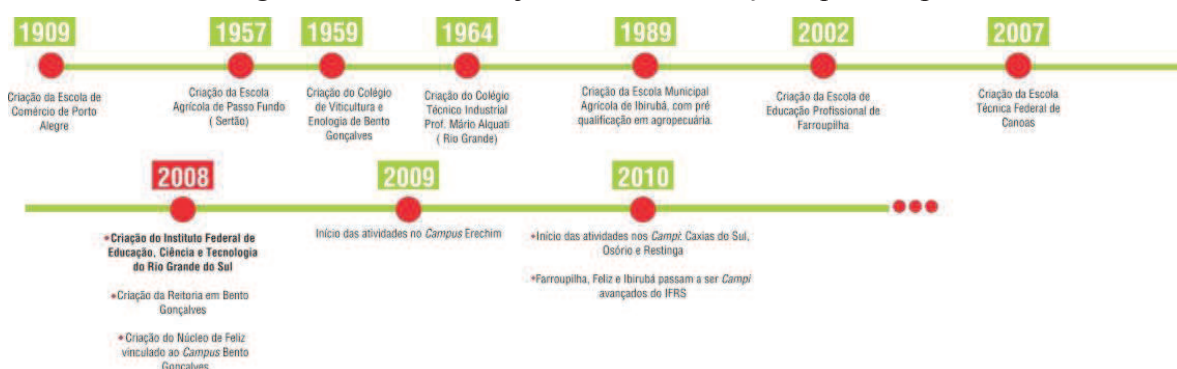
---

<sup>1</sup> A autorização de funcionamento dos câmpus Farroupilha, Feliz e Ibirubá ocorreu a partir da publicação da Portaria nº 330, de 23 de abril de 2013, publicada no Diário Oficial da União do dia 24 de abril de 2013. A mesma pode ser visualizada em <<http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=14&data=24/04/2013>>. Acesso em: 18 nov. 2013.

administrativa destas novas unidades, além de deixarem de estar sob a responsabilidade de outro câmpus no que se refere às questões administrativas e didático-pedagógicas.

O quadro a seguir traz o período de criação das instituições que deram origem ao IFRS e é bastante elucidativo para se compreender os “diferentes tempos” de cada unidade que compõe este “complexo mosaico de histórias institucionais no âmbito da educação profissional, reunindo instituições com trajetórias de décadas e novos câmpus”. (INSTITUTO FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL, 2011b, p.10).

Figura 2 - Início da trajetória das instituições que compõem o IFRS



Fonte: Instituto Federal do Rio Grande do Sul (2011b, p.10).

A seguir serão apresentadas algumas características das diferentes instituições que deram origem ao Instituto Federal do Rio Grande do Sul.

### 5.1.1 Centro Federal de Educação Tecnológica de Bento Gonçalves

O CEFET de Bento Gonçalves foi a autarquia que deu origem ao atual IFRS – câmpus Bento Gonçalves e iniciou sua trajetória no ano de 1959, nesse momento com a denominação de Colégio de Viticultura e Enologia de Bento Gonçalves. Em 1985 transformou-se na Escola Agrotécnica Federal Presidente Juscelino Kubitschek, tornando-se um CEFET no ano de 2002. Um dos elementos que certamente contribuiu para a transformação desta entidade em CEFET foi o fato de que desde o ano de 1995 já era ofertado, em parceria com a UFRGS, o Curso Superior de Tecnologia em Viticultura e Enologia. Este CEFET possuía características diferenciadas destes apresentados no capítulo anterior, pois sua trajetória não está associada a instituições com tradição mais voltada à área industrial. Sua origem tem raízes na vocação agrícola e, dessa forma, sua criação poderia ser compreendida dentro do contexto apresentado por Koller e Sobral (2010), que destacam as décadas de 1950 e 1960 como um período de

maior investimento e modernização na área agrícola e, conseqüentemente, um período em que houve a criação de mais escolas voltadas ao ensino agrícola. No entanto, o atual câmpus Bento Gonçalves, em seus primórdios, caracterizava-se por ser voltado exclusivamente às áreas de viticultura e enologia, o que conferia a ele uma singularidade em termos nacionais, pois não havia naquela época outra instituição que se dedicasse a esta área<sup>2</sup>.

Ao longo de vários anos este câmpus manteve marcante vocação agrícola, passando a atuar também na formação de técnicos em agropecuária, já tendo formado profissionais com habilitação em agricultura, agroindústria e zootecnia. Muitos de seus alunos eram oriundos de locais distantes, o que exigia a disponibilização de infraestrutura para acomodá-los em regime de internato e semi-internato. Além da oferta de moradia gratuita, o câmpus também conta com refeitório onde são servidas três refeições diárias, além de espaços de lazer para os alunos e servidores, tais como ginásio poliesportivo, academia, dentre outros.

Atualmente, são ofertados cursos que atendem a uma diversidade maior de áreas. Estes cursos estão classificados nos seguintes eixos tecnológicos propostos pelo Ministério da Educação, conforme detalhado no quadro a seguir:

Quadro 7. Cursos oferecidos no Câmpus Bento Gonçalves

<b>Eixo Tecnológico</b>	<b>Denominação dos cursos</b>
Informação e Comunicação	- Técnico em Informática para Internet - Técnico em Informática na Formação de Instrutores - Curso Superior de Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas
Gestão e Negócios	- Curso Técnico em Comércio (PROEJA) - Curso Superior de Tecnologia em Logística
Recursos Naturais	- Curso Técnico em Agropecuária - Curso Superior de Tecnologia em Horticultura
Produção Alimentícia	- Curso Técnico em Viticultura e Enologia - Curso Superior de Tecnologia em Viticultura e Enologia - Curso Superior de Tecnologia em Alimentos
<b>Licenciaturas</b>	- <b>Matemática</b> - <b>Física</b> - <b>Pedagogia (ofertada pelo PARFOR)</b>

Fonte: quadro elaborado pela autora.

### 5.1.2 Escola Agrotécnica Federal de Sertão

A Escola Agrotécnica Federal de Sertão foi a autarquia que deu origem ao atual IFRS - Câmpus Sertão. Este câmpus, localizado na região norte do Rio Grande do Sul, possui como característica muito peculiar a oferta de cursos na área agrícola, com um grande número de

<sup>2</sup> Atualmente já existem tanto no Rio Grande do Sul quanto em outros estados, instituições que ofertam cursos na área de viticultura e enologia.

alunos de Ensino Médio Integrado que utilizam o regime de internato. O início de sua história remonta ao ano de 1957, quando foi criada a Escola Agrícola de Passo Fundo. No entanto, o início efetivo de suas atividades ocorreu somente no ano de 1963. Posteriormente, a instituição passou a ser denominada de Ginásio Agrícola de Passo Fundo, mais adiante foi chamada de Colégio Agrícola de Sertão e, em 1979, transformou-se em Escola Agrotécnica Federal de Sertão, deixando de ser uma autarquia em dezembro de 2008 para passar a fazer parte do conjunto de instituições que deram origem ao IFRS.

A trajetória desta instituição deve ser compreendida no contexto apresentado por Koller e Sobral (2010). Conforme os autores, a modernização na agricultura e a transformação tecnológica no meio rural fomentaram o desenvolvimento do ensino agrotécnico no Brasil, que passou a receber maior estímulo a partir das décadas de 1950 e 1960. E a unidade existente no município de Sertão é parte integrante desse processo, pois sua trajetória está ligada à tradição da “escola-fazenda” inaugurada nessas décadas.

### 5.1.3 Escola Técnica Federal de Canoas

A Escola Técnica Federal de Canoas foi criada pela Lei nº 11.534, de 25 de outubro de 2007. No entanto, o seu efetivo funcionamento iniciou somente no segundo semestre de 2010, já com a denominação de IFRS – Câmpus Canoas. Em um primeiro momento, o processo de instalação dessa escola técnica deveria ficar a cargo do então CEFET-Pelotas. Mas em 2008, esta tarefa foi delegada ao CEFET de Bento Gonçalves, visto que este já estava incumbido de gerenciar a implantação do IFRS e a unidade de Canoas passaria então a ser parte integrante deste Instituto Federal.

No processo de instalação da Escola Técnica Federal de Canoas e posteriormente do IFRS-Câmpus Canoas, ocorreram diversos entraves que prejudicaram o início de suas atividades, sendo que os principais foram as dificuldades em relação ao terreno onde seria instalada esta unidade (em decorrência de questões ambientais envolvendo a área) e posteriormente problemas com a empresa vencedora da licitação para a construção dos prédios do câmpus. Por essas razões, a direção do câmpus funcionou provisoriamente em um espaço da Secretaria Municipal de Educação, cedido pela Prefeitura Municipal de Canoas. Somente no mês de agosto de 2010 é que foram ocupadas as instalações próprias do câmpus, período em que esta unidade passou a atender alunos após a realização do primeiro processo seletivo.

Esta instituição, portanto, já era uma autarquia formalmente constituída quando da criação do IFRS. No entanto, não estava em efetivo funcionamento e, dessa forma, a trajetória inicial do Câmpus Canoas assemelha-se muito à das novas unidades previstas no projeto de criação do IFRS.

#### 5.1.4 Escola Técnica da UFRGS

A Escola Técnica da UFRGS, apesar de não ser uma autarquia, já possuía longa trajetória de atuação antes da criação do IFRS. A partir da criação deste instituto, passa a ser denominada de câmpus Porto Alegre. Este câmpus tem sua origem ligada à Escola de Comércio de Porto Alegre, criada em 1909, junto à então denominada Faculdade Livre de Direito de Porto Alegre. Nesta Escola, inicialmente foram ofertados cursos de dois níveis: o Curso Geral e o Curso Superior. Conforme aponta Vizontini (1979): “A Escola Técnica de Comércio tem sua origem no Curso Geral da Escola de Comércio anexa à Faculdade Livre de Direito de Porto Alegre, e a Faculdade de Ciências Econômicas [da UFRGS] tem a sua origem no Curso Superior daquela Escola”. (VIZENTINI, 1979, p. 08). No ano de 1934, a Faculdade de Direito, junto com a Escola de Comércio, foram integradas à Universidade de Porto Alegre, passando então a ser custeadas pelo Estado. Em 1950 ocorreu o processo de federalização e a então Escola Técnica de Comércio passou a fazer parte da Faculdade de Economia e Administração. Posteriormente, com a Reforma Universitária formalizada em 1970, a Escola Técnica de Comércio da UFRGS ganhou autonomia em relação à Faculdade de Ciências Econômicas, inaugurando uma nova fase em sua trajetória. Mas somente no ano de 1994, ela passou a funcionar em instalações próprias, onde ficaria até o ano de 2011. Em 1996, ela passou a ser denominada de Escola Técnica da UFRGS e manteve esta denominação até o final do ano de 2008, quando se desvinculou da Universidade e passou a ser parte integrante do IFRS, nesse momento já com a denominação de Câmpus Porto Alegre.

O processo de desvinculação desta Escola Técnica de sua respectiva universidade pode ser entendido como um exemplo da análise desenvolvida por Otranto (2010), em relação à situação das Escolas Técnicas vinculadas a Universidades Federais, face ao projeto de implantação dos Institutos Federais. A autora elenca diversos aspectos relacionados a esse processo, dentre eles a possibilidade de obter maior autonomia e a possibilidade de ofertar cursos superiores, como motivadores da escolha pela desvinculação de sua respectiva universidade. Estas questões certamente estiveram presentes nos debates que levaram os

servidores da ETC-UFRGS a pleitearem sua inserção no IFRS. Outro aspecto apresentado por Otranto (2010), diz respeito à opção individual dos servidores pela permanência na universidade. Como os concursos que alocaram os docentes e técnico-administrativos na ETC-UFRGS eram, na realidade, da alçada da universidade, todos eles tiveram que fazer uma escolha entre migrar para o instituto, ou então permanecer atuando junto à UFRGS. No caso dos técnico-administrativos, muitos deles optaram em permanecer na UFRGS, pois pela origem dos cargos que ocupavam, poderiam exercer as mesmas funções na universidade. Já com os docentes, a situação foi um pouco mais delicada, pois todos os que decidiram permanecer na universidade passaram a ter como local de lotação o Colégio de Aplicação da UFRGS, visto que esta é a única unidade da universidade com docentes pertencentes à mesma carreira; os docentes lotados nas demais unidades, pertencem à carreira de Magistério Superior. No entanto, como o Colégio de Aplicação não oferece cursos de educação profissional, houve docentes que optaram em permanecer na universidade, mas que possuíam áreas de atuação técnica que impossibilitavam o exercício na Educação Básica. Dessa forma, a solução encontrada, foi a de possibilitar o exercício destes docentes em outras unidades da universidade. Nesse processo de transição, a SETEC garantiu a realocação de todos os códigos de vagas dos servidores que optaram pela permanência na universidade e, portanto, não houve prejuízo ao câmpus Porto Alegre no que diz respeito às vagas ocupadas pelos servidores que não migraram para o instituto.

#### 5.1.5 Colégio Técnico Industrial Prof. Mário Alquati

O Colégio Técnico Industrial vinculado à FURG, assim como a Escola Técnica da UFRGS, também não era uma autarquia, mas da mesma forma, também já possuía marcante atuação anterior à criação do IFRS. Este câmpus tem sua origem ligada à criação, no ano de 1964, do Colégio Técnico Industrial, uma instituição ligada à Escola de Engenharia Industrial do Rio Grande, que posteriormente passou a ser parte integrante da Universidade Federal do Rio Grande. No processo de criação dos institutos, este colégio buscou sua desvinculação da universidade e a partir do final de 2008, passou a ser denominado de Câmpus Rio Grande.

Como já foi abordado anteriormente, sua trajetória também deve ser compreendida no contexto apresentado por Otranto (2010) a respeito das Escolas Técnicas vinculadas a Universidades Federais que passaram por um processo de desvinculação de suas respectivas

autarquias, para compor o novo desenho da rede federal de educação profissional e tecnológica.

O câmpus Rio Grande pode ser caracterizado como uma instituição que possui cursos voltados à área industrial.

#### 5.1.6 Escola de Educação Profissional de Farroupilha

A Escola de Educação Profissional de Farroupilha (ETFAR) tem sua origem ligada a um convênio, firmado ainda no ano de 1997, entre distintas instituições, dentre elas: a Fundação Universidade de Caxias do Sul, a Prefeitura Municipal de Farroupilha, o Conselho Regional de Desenvolvimento da Serra, o Sindicato das Indústrias de Material Plástico do Nordeste Gaúcho e a Câmara de Indústria, Comércio e Serviços de Farroupilha. De acordo com o relatório de atividades apresentado pela Fundação Universidade de Caxias do Sul (2009), o objetivo deste convênio era estimular o desenvolvimento industrial da região, especialmente nas áreas de plásticos e metal-mecânica.

A inauguração da Escola de Educação Profissional de Farroupilha ocorreu em 14 de maio de 2001 e sua finalidade principal era a de “atuar com qualidade como centro de educação profissional de jovens e adultos nos níveis básico, técnico e tecnológico, bem como ser disseminadora de novas tecnologias, de maneira integrada com a sociedade e o mundo produtivo, contribuindo para o desenvolvimento regional”. (FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL, 2009, p. 08).

É importante ressaltar que para a sua implantação, esta instituição contou com recursos financeiros do Programa de Expansão da Educação Profissional – PROEP. Sua instalação e funcionamento devem ser compreendidos, portanto, como parte integrante da política desenvolvida no governo FHC, onde havia o repasse de recursos do Estado para instituições comunitárias. Nesse caso, a escola foi implantada através de recursos federais, mas sua mantenedora era a Universidade de Caxias do Sul.

Posteriormente, quando iniciaram os debates acerca da criação dos Institutos Federais, passou-se a aventar a possibilidade de federalização desta Escola. Seguiu-se então um longo processo de discussões envolvendo a prefeitura municipal e lideranças políticas da região, com o intuito de conseguir a federalização desta escola. Estas negociações políticas foram exitosas e a ETFAR foi federalizada em 25 de fevereiro de



2010. No entanto, após a federalização, o IFRS encontrou dificuldades para obter o repasse do terreno e das instalações desta unidade. A Fundação Universidade de Caxias do Sul, em um prazo de 180 dias, deveria efetuar a doação desta área à União. No entanto esta doação custou a ocorrer por conta de questões jurídicas envolvendo as instituições, efetivando-se somente em novembro de 2012<sup>3</sup>.

A adesão da ETFAR ao IFRS, transformando-se em IFRS-Câmpus Farroupilha, não consta no projeto de lei de criação dos institutos, pelo fato de esta não ter sido uma autarquia federal. No entanto, entendemos que esta unidade tem uma trajetória distinta das unidades que foram criadas e inauguradas já com a denominação de câmpus do IFRS. O Câmpus Farroupilha, ao contrário, deixa de ser Escola de Educação Profissional para tornar-se um câmpus de um Instituto Federal e esta modificação implicou em algumas rupturas, dentre elas a mudança do quadro de servidores que nela atuavam. No momento em que o IFRS assumiu o gerenciamento desta unidade, o quadro de servidores docentes e técnico-administrativos passou a ser contratado de acordo com a ordem de classificação no respectivo concurso público efetuado para provimento das vagas desta nova unidade. Este período de transição certamente afetou os alunos de alguma forma. Houve servidores da ETFAR que prestaram concurso público para o IFRS. Alguns lograram aprovação, outros não. No que diz respeito aos aspectos didático-pedagógicos, havia a necessidade de organizar o encerramento de alguns cursos que eram oferecidos na ETFAR, mas que deixaram de ser oferecidos no IFRS. Junto a isso, também se fazia necessário formalizar na nova instituição os cursos que tiveram continuidade nesse processo de transição de uma instituição para a outra.

Por essas razões, o período que caracterizou o processo de encerramento das atividades de uma instituição, para implantação de outra, certamente trouxe algumas inquietações aos alunos e comunidade, exigindo um período de adaptação à nova instituição que passou a existir no mesmo espaço físico onde existia a ETFAR. Esta característica diferencia o câmpus Farroupilha dos demais câmpus cuja inauguração já ocorreu na condição de unidade integrante do IFRS.

---

<sup>3</sup> Tal fato foi noticiado pelo jornal O Farroupilha, que reiterou as dificuldades de atuação do IFRS enquanto não obtinha a doação do terreno: “O IFRS, por não ser detentor do registro do imóvel, não podia efetuar investimentos de infraestrutura física do câmpus, como construções, reformas, etc. A falta destes investimentos impossibilitava diversas atividades educativas de pesquisa e extensão, bem como a abertura de novos cursos e contratação de novos professores e técnicos administrativos”. Jornal O Farroupilha, 16 de novembro de 2012. Disponível em: <<http://www.ofarroupilha.com.br/novo/noticia-farroupilha.php?menu=noticias&id=2768>>. Acesso em: 22 nov. 2013.

### 5.1.7 Escola Técnica do Vale do Caí

A Escola Técnica do Vale do Caí, tal qual a Escola Técnica de Farroupilha, foi construída mediante o repasse de recursos do PROEP e passou por um processo de federalização que se concretizou em março de 2008. A partir dessa data, a instituição passou a ser gerenciada pelo então CEFET de Bento Gonçalves e foi denominada de Unidade de Ensino Descentralizada de Feliz (UNED – Feliz). A partir de 2008, passou a ofertar o Curso Técnico em Administração, na modalidade subsequente ao Ensino Médio. Este curso era ofertado no período noturno e os docentes que ali atuavam eram deslocados do CEFET-BG.

Com a criação do IFRS, esta unidade passou a ser denominada de Câmpus Avançado de Feliz, passando a ter um quadro de servidores nomeados para o próprio câmpus. A partir de 2013, a denominação da unidade passa oficialmente a ser Câmpus Feliz.

### 5.1.8 Escola Técnica Alto Jacuí

A Escola Técnica Alto Jacuí (ETAJ) tem sua origem ligada à criação da Escola Municipal Agrícola de Ibirubá, que iniciou suas atividades no ano de 1989. Da mesma forma que as unidades de Farroupilha e de Feliz, a ETAJ também foi viabilizada através do repasse de recursos do PROEP. Sua inauguração ocorreu no ano de 2002 e, em 2009, a mesma foi federalizada, passando a ser denominada de Câmpus Avançado de Ibirubá. No processo de federalização, a Prefeitura Municipal de Ibirubá, a Fundibitec (Fundação Ibirubense de Educação e Tecnologia) e a Cooperativa Agrícola Mista General Osório Ltda/Cotribá doaram ao IFRS as instalações e o terreno onde está situada esta unidade.

Em fevereiro de 2010, o IFRS assumiu a gestão do câmpus, com a incumbência de dar continuidade aos cursos que estavam com turmas em andamento pela ETAJ. De forma semelhante ao que ocorreu na unidade de Farroupilha, este período foi marcado pela transição de uma instituição para outra: houve o fechamento de alguns cursos, abertura de outros, troca da equipe diretiva e modificações do quadro de servidores. E por essas razões, este período inicial de implantação do câmpus teve algumas dificuldades adicionais, se comparado a outros câmpus do IFRS.

## **5.2 Novas unidades implantadas após a criação do IFRS**

Ainda antes da criação do IFRS já havia a definição sobre quais as cidades que seriam contempladas com um câmpus do Instituto Federal. Estava decidido, portanto, que as cidades de Caxias do Sul, Erechim, Osório e o bairro Restinga em Porto Alegre sediariam um câmpus do IFRS, pois nos anos que antecederam a criação dos IFs houve um intenso trabalho de articulações políticas, envolvendo as prefeituras municipais destas cidades e o governo federal. Como parte das negociações, os municípios contemplados com um futuro câmpus tinham como contrapartida a doação do terreno e a disponibilização da infraestrutura necessária (como a terraplenagem da área, a construção dos acessos ao local, dentre outros) para a construção do espaço físico do câmpus. Estas ações a serem desenvolvidas em conjunto, por vezes esbarraram em problemas, seja pelo atraso no cumprimento dos itens de responsabilidade das prefeituras, seja por atrasos nos processos de licitação para a construção dos prédios, ou mesmo por atrasos e/ou não cumprimento do contrato por parte das empresas vencedoras das licitações. Todos estes fatores contribuíram para dificultar a inauguração das novas unidades no prazo estipulado no plano de expansão da rede federal.

Dessa forma, o câmpus Erechim iniciou suas atividades no segundo semestre de 2009, já na sua sede definitiva. Os câmpus Caxias do Sul, Osório e Restinga iniciaram suas aulas no segundo semestre de 2010. Todos eles enfrentaram diversas dificuldades no processo de construção de suas sedes, instalando-se, nos primeiros anos, em um endereço provisório obtido por meio da locação ou da cedência de um espaço físico para receber o câmpus.

Estas são as unidades que atualmente integram o IFRS. Todos estes câmpus, juntamente com os câmpus Alvorada, Rolante, Vacaria e Viamão, que estão em fase de implantação e ainda não iniciaram suas atividades, compõem o desenho institucional do IFRS, retratado no mapa a seguir.

Figura 3 - Unidades que integram atualmente o IFRS



Fonte: mapa fornecido pela assessoria de comunicação do IFRS.

Portanto, quando todas estas unidades estiverem em pleno funcionamento, o IFRS possuirá um total de 16 câmpus, sendo que a maioria deles (ou seja, os câmpus implantados após a criação dos IFs), deverá ter um quadro de 60 docentes e 45 servidores técnico-administrativos, para atender a um público estimado de 1200 alunos.

### 5.3 O IFRS em seus primeiros anos de atuação

Os primeiros anos de atuação do IFRS trouxeram consigo diversos desafios, e a multiplicidade de realidades institucionais presentes na configuração do instituto tem ficado bem evidente neste período inicial. No entanto, como destacado por Fernandes (2011, p. 11-12)

Não restam dúvidas de que trilhar novo caminho gera insegurança, bem como partilhar poder é uma nova prática que requer um novo entendimento de que, ao invés de gestões centralizadas, institucionalmente com um único responsável, podem existir vários responsáveis solidários em no mínimo dois níveis organizacionais.

Das instituições antigas que originaram o IFRS, os câmpus Porto Alegre e Rio Grande perderam servidores quando da sua transformação em instituto, pois estes podiam optar por permanecer nas respectivas universidades; nos câmpus Bento Gonçalves e Sertão houve diversos servidores que foram cedidos para atuar no trabalho de implantação das novas unidades; já nos câmpus Farroupilha e Ibirubá, a mudança de instituição representou também uma mudança completa do quadro de servidores. Nas novas unidades implantadas, em geral havia um número reduzido de servidores que foram cedidos dos câmpus mais antigos para gerenciarem a implantação do novo câmpus; os demais servidores, em sua maioria, eram estreatantes no serviço público. Pode-se dizer que especialmente ao longo dos primeiros três anos de atuação do IFRS, em todas as unidades ocorreram significativas mudanças no quadro de servidores, pois os câmpus mais antigos receberam novos códigos de vagas de docentes e de técnicos-administrativos de modo a promover a ampliação dos seus quadros; nos câmpus novos (e nos antigos, igualmente), diversos servidores nomeados para uma determinada unidade, solicitaram remoção para atuar em outra unidade ou mesmo redistribuição para atuar em outro Instituto Federal. No entanto, este processo de mudanças do quadro de pessoal tende a se estabilizar com o passar do tempo.

Percebe-se, portanto, que o IFRS foi formado a partir da união de instituições com características bastante diferenciadas, que atendem a demandas locais específicas nas suas respectivas comunidades. O perfil dos servidores que atuavam nestas instituições e que agora atuam nos respectivos câmpus também é distinto, o que vem exigindo um grande esforço no sentido de construir diretrizes de atuação para o IFRS de forma que todos se sintam participantes e contemplados nesse processo. Esta nova realidade, tal qual apresentado por Fernandes (2008, p. 62)

ao invés de representar ameaça ou conflitos, essa situação deve ser avaliada e trabalhada como oportunidade para correção e ajustes, de modo a proporcionar a todos os Institutos Federais um ambiente administrativo de equilíbrio, adequado às dimensões assumidas por cada instituição.

Os primeiros anos de atuação do IFRS, tem se caracterizado como um período de construção de regulamentações diversas que nortearão as futuras ações desta nova instituição. No tópico a seguir, serão apresentadas as principais delas.

### 5.3.1 Documentos norteadores da implementação do IFRS

De acordo com a lei de criação dos Institutos Federais, em um prazo de 180 dias a contar da data da criação dos institutos, as instituições deveriam enviar ao Ministério da Educação a proposta de estatuto e de Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), garantindo a participação da comunidade na construção desses documentos. Este prazo foi considerado muito exíguo no IFRS, devido à diversidade de instituições que o originaram. De toda forma, os documentos foram concluídos no tempo estipulado pelo MEC.

Ao analisar estes primeiros documentos construídos pelo IFRS, é possível perceber as mudanças que já ocorreram em tão curto espaço de tempo. Os câmpus Feliz, Farroupilha e Ibirubá, por exemplo, sequer constam no estatuto, visto que foram efetivamente integrados ao IFRS posteriormente à aprovação do documento. A sede da reitoria também não está mais localizada no endereço informado no estatuto, dentre outros aspectos que refletem ainda o período de transição institucional vivido no momento de construção desses documentos.

O estatuto apresenta as diversas unidades que são parte integrante da instituição (reitoria e os diversos câmpus), bem como a estrutura administrativa da Reitoria do IFRS, organizada com cinco Pró-Reitorias (de Administração, Desenvolvimento Institucional, Ensino, Extensão e Pesquisa e Inovação), além de diretorias sistêmicas, auditoria interna e procuradoria federal. Os órgãos colegiados são o Conselho Superior e o Colégio de Dirigentes. Já os instrumentos normativos apresentados são o estatuto, o regimento geral, as resoluções do Conselho Superior e Atos da Reitoria.

De modo geral, o estatuto aprovado no IFRS seguiu as diretrizes propostas pelo MEC para a construção desse documento. Um dos pontos destoantes do modelo sugerido, diz respeito à composição do conselho superior, instância consultiva e deliberativa máxima dos institutos. Enquanto a sugestão apresentada era de que houvesse somente uma representação dos diferentes segmentos (discentes, docentes e técnico-administrativos), juntamente com uma representação dos diretores-gerais dos câmpus, o documento aprovado no IFRS previu a participação de um representante de cada câmpus em cada um dos três segmentos, de todos os diretores-gerais, além da participação de representantes dos egressos, da sociedade civil e do Ministério da Educação.

Dessa forma, a composição atual do Conselho Superior, além da reitora e representantes externos, prevê a participação de 12 discentes, 12 técnicos-administrativos, 12 docentes e os 12 diretores-gerais de câmpus. E esta composição deverá aumentar em breve,

quando forem inaugurados os quatro novos câmpus que estão em processo de implantação (Alvorada, Rolante, Vacaria e Viamão). A estruturação do Conselho Superior com estas características, além de dificultar o processo de organização e desenvolvimento das reuniões (como controle de presenças, controle dos votos, etc), vem sendo questionada pelo fato de haver um número maior de docentes no conselho, pois além dos representantes docentes de cada câmpus, atualmente todos os diretores-gerais também são detentores do cargo de docente. Igualmente, não deve ser desprezado o fato de que esta composição também implica em uma considerável despesa para viabilizar o deslocamento de todos estes representantes até o local da reunião. No entanto, no momento em que se discutiu acerca da composição do Conselho Superior, a maioria dos representantes da assembleia estatuinte julgou ser esta a melhor composição, pois as diversas unidades que compunham o IFRS naquele momento, quiseram garantir a participação dos diferentes segmentos de sua unidade e não somente uma representação dos mesmos, que poderia estar a cargo de um representante de outro câmpus.

Outro documento elaborado no primeiro ano de atuação do IFRS foi o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) para os anos de 2009 a 2013. Este documento foi elaborado com a participação de representantes dos câmpus, mediante a realização de um seminário que discutiu acerca do processo de construção do PDI da instituição. A construção do PDI levou em conta a situação dos câmpus naquele momento e a análise do mesmo igualmente reflete como as mudanças ocorreram de forma rápida nos primeiros anos do novo instituto. Enquanto que para os novos câmpus as metas traçadas no PDI estavam associadas diretamente à implementação efetiva do câmpus e garantia de sua infraestrutura básica de funcionamento, os câmpus mais antigos já previam metas mais ousadas, que garantissem a ampliação de seus quadros e de seus espaços físicos, tais como a ampliação de laboratórios e salas de aula. A missão institucional do IFRS, tal qual exposto no PDI é de

Promover a educação profissional e tecnológica gratuita e de excelência, em todos os níveis, através da articulação entre ensino, pesquisa e extensão, para formação humanista, crítica e competente de cidadãos, capazes de impulsionar o desenvolvimento sustentável da região. (INSTITUTO FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL, 2009b, p. 32).

Esta missão nos parece adequada para os propósitos e ações desenvolvidas pelo IFRS em seus primeiros anos de atuação. Estas concepções podem ser percebidas nos projetos pedagógicos de cursos implementados ou mesmo em ações diversas desenvolvidas ao longo do período. No entanto, por ter sido um documento criado em um período em que ainda era marcante o processo de transição institucional, ele também expressa e sintetiza as incertezas

desse período, pois diversas ações foram sinalizadas de uma maneira que se julgava ser a correta naquele momento e, no entanto, a trajetória da instituição seguiu, em alguns casos, rumos diferentes daqueles inicialmente planejados. Um exemplo dessa situação é a previsão de abertura de cursos. Pode-se dizer que nenhum câmpus seguiu à risca a previsão de cursos apresentada no PDI. Em alguns deles, houve mudanças sutis no perfil dos cursos planejados; já em outros, em especial nos câmpus mais novos, há exemplos de criação de cursos com perfis totalmente distintos daqueles inicialmente propostos. Esta questão pode ser compreendida como parte da própria trajetória de uma determinada unidade, pois após a sua efetiva implantação e com a chegada do grupo de servidores e alunos, verificou-se a necessidade de reavaliar a oferta de cursos à luz de novas diretrizes e metas a serem alcançadas. Para essa mudança no perfil dos cursos, também podem ter pesado fatores tais como o atraso na entrega dos prédios dos câmpus, o que exigiu mudanças na logística de planejamento de laboratórios e mudanças nos projetos originais das obras. A postergação da liberação de códigos de vagas para contratação de novos servidores igualmente pode ter sido relevante, o que também inviabiliza a abertura de novos cursos. E a própria trajetória inicial do câmpus pode ter fomentado estas mudanças, pois no momento em que ocorre a abertura de um curso e verifica-se uma baixa adesão ao mesmo, é importante buscar outras estratégias e é o que pode ter ocorrido em alguns câmpus: ao invés de trabalhar pela abertura de algum curso com perfil semelhante a outro em que se verificou baixa adesão, decidiu-se pelo desenvolvimento de novas pesquisas de demanda, que levaram à oferta de cursos distintos daqueles inicialmente planejados no PDI. E nesse caso, como sintetiza a velha máxima: “na prática, a teoria é outra”, após o início efetivo das atividades nas novas unidades, surgiram cenários inesperados, o que fez com que o planejamento inicial sofresse mudanças em alguns casos, sutis, e em outros, mais significativas.

De toda forma, o próximo PDI a ser construído certamente refletirá também a maturidade já conquistada ao longo destes cinco anos, onde cada unidade poderá planejar suas ações a partir de uma trajetória em andamento, com a participação de um grupo de servidores que já conhecem bem o câmpus no qual atuam e isto certamente se refletirá no perfil do documento que norteará as ações do IFRS pelos próximos cinco anos. O próximo PDI terá, portanto, a oportunidade de abarcar o que Fernandes (2011) propõe ao analisar as dimensões estratégicas organizacionais dos IFs:

Na prática, finalmente, é razoável acreditar que as muitas divergências identificadas nesta pesquisa em termos organizacionais, necessitam e deverão ser dirimidas à



medida que as comunidades e gestões compreenderem e assumirem mais coletivamente modelo de descentralização nos Institutos Federais, compatível com as especificidades da lei de criação, que instituiu uma rede de instituições autárquicas, compostas, cada uma, de outras organizações, tendo a administração da autarquia órgãos superiores colegiados e uma reitoria como seu órgão executivo. A rede federal será forte quanto mais homogêneos e robustos forem os seus elos. Transcorridos dois anos da nova institucionalidade a experiência vivenciada indica a necessidade de avaliação e assunção de medidas por organismos externos ou superiores em auxílio aos Institutos Federais, como fator de aperfeiçoamento e complementar à legislação, especialmente no que se refere aos arranjos estruturais internos responsáveis pelas interações externas e com o entorno, bem como pelas transformações institucionais graduais de médio e longo prazo. (FERNANDES, 2011, p. 12).

O regimento geral do IFRS é outro documento norteador que foi construído coletivamente e teve seu texto aprovado pelo Conselho Superior em junho de 2010, portanto, praticamente um ano e meio depois da criação do IFRS. Para a elaboração deste documento foi constituída inicialmente uma comissão reunindo representantes da reitoria e dos câmpus já em efetivo funcionamento (Bento Gonçalves, Erechim, Porto Alegre, Rio Grande e Sertão). Esta comissão foi designada ainda antes da formação do Conselho Superior e trabalhou na redação de uma minuta, que posteriormente foi discutida nos câmpus para inclusão de sugestões de acréscimo, supressão ou modificação do documento. No entanto, após a criação do Conselho Superior, entendeu-se que a elaboração desse documento seria uma prerrogativa deste conselho e, por essa razão, foi designada uma nova comissão, desta vez reunindo de forma paritária entre os diferentes segmentos, os representantes do Conselho Superior que dariam continuidade ao trabalho de formulação deste documento. Uma vez aprovado o regimento geral do IFRS, este passou a ser tomado como modelo a partir do qual deveriam ser elaborados os regimentos individuais de cada câmpus. Tanto o processo de elaboração do regimento geral do IFRS quanto o de elaboração dos regimentos individuais dos câmpus foram bastante longos, mas contaram com a efetiva participação de todos os segmentos da comunidade acadêmica dos câmpus. Os regimentos dos câmpus, por sua vez, foram aprovados junto ao Conselho Superior no mês de abril de 2012.

Ainda com relação aos documentos norteadores da implementação do IFRS, merece destaque a construção do Projeto Pedagógico Institucional (PPI). Este documento passou por um longo processo de debates até que conseguiu lograr aprovação junto ao órgão competente.<sup>4</sup> Pode-se dizer que, da mesma forma, como o PDI, ele igualmente refletiu ainda

---

<sup>4</sup> Como o processo de aprovação de criação/aprovação deste documento foi bastante longo, houve algumas dificuldades que tiveram de ser contornadas. Dentre estas, merece destaque o processo de avaliação externa dos cursos superiores. Os câmpus que passaram por esse processo anteriormente à aprovação do PPI, tiveram que utilizar o PPI da instituição anterior ao IFRS para efeitos de avaliação.

um período de transição institucional, com avanços e recuos, mas o processo de construção desse documento contou com a participação efetiva dos diferentes segmentos em cada câmpus. Para tal, primeiramente foram organizadas reuniões nos câmpus com o intuito de sistematizar as contribuições de cada unidade. Posteriormente, foi realizada uma assembleia, que contou com representantes de cada um dos três segmentos (discentes, docentes e técnicos-administrativos) dos 12 câmpus, na qual foram apreciadas e votadas as proposições apresentadas. O texto final aprovado na referida assembleia foi encaminhado ao conselho superior e a aprovação do PPI do IFRS ocorreu no mês de dezembro de 2011.

As políticas de ensino ressaltadas nesse documento dizem respeito ao “compromisso com a educação profissional; a verticalização do ensino; a construção e reconstrução permanente de seus currículos; as práticas avaliativas, a busca por paradigmas democráticos para inclusão, acesso e permanência na instituição”. (INSTITUTO FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL, 2011b, p. 23). O documento expressa ainda um compromisso coletivo de promover, nas diversas ações relacionadas à educação profissional e tecnológica, a articulação entre trabalho, cultura, ciência e tecnologia.

No que se refere aos cursos de graduação, o PPI aponta que “a concepção curricular dos cursos busca uma sólida formação profissional, em bases éticas e humanísticas, articulando os conhecimentos teóricos e práticos específicos com uma formação geral, tal como preconizado pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação” (INSTITUTO FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL, 2011b, p. 45).

Com relação aos cursos de licenciatura, não há no PPI um detalhamento acerca das políticas específicas para a formação de professores. É interessante observar, no entanto, que o documento traz alguns elementos para compreender a formação de docentes para atuação na educação profissional. Esta capacitação, juntamente com outras ações, consta como uma das estratégias de formação continuada no IFRS, que justifica-se devido ao elevado número de servidores que não possuem habilitação específica para a docência.

Pelo exposto, o princípio da Gestão Democrática proposto para os IFs tem sido cumprido com êxito no IFRS. Em todos estes exemplos apresentados relativos à construção dos documentos norteadores deste instituto, este princípio foi seguido e garantiu-se a efetiva participação da comunidade acadêmica no processo de criação destes que são os atuais documentos definidores das diretrizes para o IFRS.

### 5.3.2 Investindo na educação superior

Ao analisar o período inicial de atuação do IFRS, é perceptível a ampliação de cursos superiores nas diversas unidades que compõem esta instituição. Isto não significa, contudo, que também não exista em todas as unidades a oferta de cursos técnicos, visto que este é um dos objetivos primordiais de atuação dos institutos. No entanto, chama a atenção o elevado número de cursos superiores criados em curto espaço de tempo. O quadro a seguir apresenta a relação dos cursos atualmente existentes no IFRS, conforme informações pesquisadas na página do instituto<sup>5</sup> e junto ao sistema e-MEC no mês de novembro de 2013<sup>6</sup>.

Quadro 8. Cursos superiores atualmente existentes no IFRS

(continua)

Ano de início	Nome do curso	Grau	Câmpus	Nº de vagas autorizadas
1995	Viticultura e Enologia	Tecnológico	Bento Gonçalves	60
2007	Alimentos	Tecnológico	Bento Gonçalves	30
2007	Agronegócio	Tecnológico	Sertão	80
2008	Formação de professores para os componentes curriculares da Educação Profissional	Licenciatura	Bento Gonçalves	30
2008	Horticultura	Tecnológico	Bento Gonçalves	60
2008	Logística	Tecnológico	Bento Gonçalves	35
2008	Matemática	Licenciatura	Bento Gonçalves	35
2008	Análise e Desenvolvimento de Sistemas	Tecnológico	Rio Grande	50
2009	Construção de Edifícios	Tecnológico	Rio Grande	60
2009	Refrigeração e Climatização	Tecnológico	Rio Grande	50
2009	Física	Licenciatura	Bento Gonçalves	35
2010	Análise e Desenvolvimento de Sistemas	Tecnológico	Bento Gonçalves	30
2010	Pedagogia	Licenciatura	Bento Gonçalves	40
2010	Licenciatura para a Educação Profissional e Tecnológica	Licenciatura	Caxias do Sul	30
2010	Matemática	Licenciatura	Caxias do Sul	40
2010	Processos Metalúrgicos	Tecnológico	Caxias do Sul	70
2010	Agronomia	Bacharelado	Sertão	40
2010	Formação Pedagógica de Docentes para a Educação Básica e Profissional	Licenciatura	Sertão	80
2010	Ciências Agrícolas	Licenciatura	Sertão	30
2010	Gestão Ambiental	Tecnológico	Sertão	40
2010	Zootecnia	Bacharelado	Sertão	40
2010	Licenciatura para a Educação Profissional e Tecnológica	Licenciatura	Rio Grande	30

<sup>5</sup> A página do IFRS é [www.ifrs.edu.br](http://www.ifrs.edu.br).

<sup>6</sup> Como já apresentado anteriormente, através do endereço eletrônico <http://emec.mec.gov.br/> é possível ter acesso aos dados dos cursos superiores cadastrados.

(continuação)

<b>Ano de início</b>	<b>Nome do curso</b>	<b>Grau</b>	<b>Câmpus</b>	<b>Nº de vagas autorizadas</b>
2010	Ciências da Natureza: Biologia e Química	Licenciatura	Porto Alegre	36
2010	Gestão Ambiental	Tecnológico	Porto Alegre	30
2010	Processos Gerenciais	Tecnológico	Porto Alegre	36
2010	Sistemas para Internet	Tecnológico	Porto Alegre	36
2011	Pedagogia	Licenciatura	Porto Alegre	40
2011	Automação Industrial	Tecnológico	Canoas	30
2011	Logística	Tecnológico	Canoas	40
2011	Engenharia Mecânica	Bacharelado	Erechim	50
2011	Marketing	Tecnológico	Erechim	50
2011	Formação de professores para os componentes curriculares da Educação Profissional	Licenciatura	Farroupilha	15
2011	Processos Gerenciais	Tecnológico	Farroupilha	40
2011	Processos Gerenciais	Tecnológico	Feliz	32
2011	Processos Gerenciais	Tecnológico	Osório	30
2011	Formação Pedagógica de Docentes para a Educação Básica e Profissional	Licenciatura	Osório	30
2011	Alimentos	Tecnológico	Sertão	30
2011	Matemática	Licenciatura	Ibirubá	35
2012	Produção de Grãos	Tecnológico	Ibirubá	30
2012	Análise e Desenvolvimento de Sistemas	Tecnológico	Canoas	30
2012	Design de Moda	Tecnológico	Erechim	32
2012	Engenharia de Controle e Automação	Bacharelado	Farroupilha	25
2012	Engenharia Mecânica	Bacharelado	Farroupilha	25
2012	Análise e Desenvolvimento de Sistemas	Tecnológico	Restinga	32
2013	Matemática	Licenciatura	Canoas	40
2013	Análise e Desenvolvimento de Sistemas	Tecnológico	Sertão	30
2013	Gestão Desportiva e de Lazer	Tecnológico	Restinga	30
2013	Agronomia	Bacharelado	Ibirubá	30
2013	Matemática (EAD)	Licenciatura	Rio Grande	150

Fonte: quadro elaborado pela autora.

De acordo com a tabela apresentada, os cursos superiores anteriores à criação do IFRS eram poucos e, com exceção do Curso Superior de Tecnologia em Viticultura e Enologia, os demais cursos foram criados já no contexto das políticas públicas do governo Lula, que fomentaram a expansão dos cursos nas universidades através do REUNI (e nesse caso, incluem-se os cursos criados no câmpus Rio Grande nos anos 2008/2009), e que levaram à criação dos Institutos Federais (enquadraram-se nessa situação os cursos criados nos câmpus Bento Gonçalves e Sertão nos anos de 2007 e 2008). Neste último caso, a possibilidade de criar novos cursos e promover o crescimento da instituição aparece em uma das entrevistas realizadas no presente estudo,

*Então nunca houve essa resistência de ter coisas novas porque a rede queria ser desafiada, eu sentia muito mais isso, assim. Então não importa muito onde vamos crescer, mas queremos ser desafiados a crescer. [...] Porque nós tínhamos as vagas, dinheiro e tínhamos que ocupar e aí apareceu toda a questão do instituto e de podermos crescer. (Sujeito D2).*

Portanto, a criação dos cursos superiores refletiu uma motivação muito grande por promover o crescimento do CEFET, pois este era caracterizado por ser o menor CEFET do país e, portanto, havia a pretensão de ampliação de cursos e vagas, com o intuito de alcançar maior reconhecimento institucional. Já o Curso Superior de Tecnologia em Agronegócio, foi criado em 2007, ainda no período de existência da Escola Agrotécnica Federal de Sertão. Sua criação foi autorizada pelo MEC em um momento em que já se discutia acerca da nova configuração da rede federal de educação profissional e tecnológica e, dessa forma, este fato já pode ser compreendido como etapa integrante da política de expansão da rede federal.

Já o ano de 2010 representou o ápice da abertura de cursos superiores, pois só neste ano foram criados 15 novos cursos desta modalidade no IFRS. No ano de 2011, igualmente, esta característica se repetiu e foram criados 12 novos cursos superiores. Em 2012, este número reduziu e foram criados somente 6 novos cursos, o que se repetiu em 2013, quando foram criados 5 novos cursos.

Com relação aos cursos de pós-graduação *lato sensu*, pode-se dizer que ainda há pouca oferta nesse sentido. Os câmpus Bento Gonçalves e Rio Grande já ofereceram cursos de especialização e o câmpus Sertão também possui um curso de especialização em vias de ser implementado. Em outros câmpus está sendo avaliada a oferta de cursos de pós-graduação, para iniciarem em um futuro próximo.

O grande número de novos cursos superiores criados nos primeiros anos do IFRS reflete ações um tanto quanto ousadas no que se refere ao processo de ampliação de vagas. Estas ações, no entanto, não deixam de refletir o fato de que o próprio projeto dos Institutos Federais traz características muito ousadas. Algumas instituições procuraram atuar de forma mais comedida em relação a este projeto, agindo com cautela na abertura de novas vagas e garantindo uma certa estrutura mínima para o funcionamento dos cursos. Já outras instituições promoveram a abertura de cursos contando com o cumprimento dos prazos por parte das empresas responsáveis pela construção das áreas físicas. E como este tema – obras públicas – muitas vezes acaba trazendo transtornos de diversas ordens, aconteceu em muitos casos o temido atraso das obras, o que acabou postergando o acesso dos alunos a laboratórios e salas de aula adequadas, isso sem contar os processos seletivos que tiveram de ser suspensos pelo

fato de não haver condições para receber novos alunos em unidades recentemente implantadas. Contudo, em nosso entendimento, este problema foi mais recorrente nos primeiros anos de atuação dos IFs, pois havia uma pressão pela instalação das escolas, ainda mais em cidades que já aguardavam há muito tempo a instalação de uma dessas unidades. De toda forma, atualmente a impressão que se tem é de que os gestores estão agindo com mais cautela, buscando garantir que realmente haja uma estrutura física que responda satisfatoriamente às necessidades imediatas das unidades que serão instaladas futuramente.

### 5.3.2 Desafios institucionais

No que se refere aos desafios enfrentados pelo IFRS em seus primeiros anos de atuação, pode-se dizer que os elementos apresentados no capítulo anterior, com relação aos desafios dos IFs, também impactaram em maior ou menor medida na estruturação do IFRS. Contudo, com relação ao processo de consolidação deste Instituto Federal em específico, cabem algumas considerações que certamente podem igualmente retratar a realidade de outros IFs.

Um dos desafios refere-se à gestão das novas unidades criadas com a implantação do IFRS, cujas direções inicialmente foram indicadas pela reitora. Esta característica é semelhante em todos os IFs, pois a lei de criação dos institutos prevê que para ser candidato a diretor-geral, o servidor deverá ter no mínimo 5 anos de efetivo exercício na rede federal. E como a expressiva maioria dos servidores dos novos câmpus foi nomeada quando da implantação do mesmo, as eleições nestas novas unidades só ocorreriam 5 anos após a implantação do câmpus. Portanto, nestes primeiros anos de atuação, os câmpus estão tendo direções indicadas pela Reitora. Contudo, com o passar do tempo, alguns câmpus passaram a enfrentar problemas com as suas respectivas equipes diretivas, o que foi compreendido como uma crise de legitimidade. A solução encontrada foi bastante eficaz, porque a reitoria promoveu um processo de consulta aos servidores destes câmpus, com o objetivo de identificar candidatos a assumir a direção da unidade. Em havendo mais do que um interessado, a comunidade deveria decidir, por maioria simples, quem assumiria a direção e o servidor escolhido seria nomeado pela Reitora para assumir tal cargo. Buscou-se com esta medida, indicar um servidor que tivesse legitimidade junto ao seu grupo de trabalho, com o intuito de diminuir os conflitos envolvendo a equipe diretiva dos câmpus.

Outro aspecto que gerou diversos embates ao longo dos primeiros anos de atuação do IFRS diz respeito ao processo seletivo para ingresso discente. Nos processos seletivos que foram organizados até o ano de 2013, estes foram organizados individualmente por câmpus ou então por regiões, onde os câmpus foram reunidos de acordo com a proximidade geográfica. Ao longo desse período houve diversas tentativas de unificação do processo seletivo que não lograram êxito, pois cada uma das instituições já existentes antes da criação do IFRS possuía seu próprio formato de seleção para ingresso, manifestando, dessa forma, certa resistência em adotar uma forma de seleção distinta daquela que já estava consolidada na instituição. A seleção para os cursos superiores foi, por assim dizer, a que passou primeiramente pelo processo de unificação, pois esta modalidade de ensino foi incluída no ano de 2010 no Sistema de Seleção Unificada (Sisu) do MEC, devendo, portanto, obedecer às normas e calendário específicos do Sisu. A primeira participação do IFRS no Sisu destinou 100% das vagas de ingresso nos cursos superiores para esta forma de seleção. Nas seleções posteriores, no entanto, após diversos debates, foi decidido destinar somente 50% das vagas para ingresso via Sisu e o restante das vagas continuaria a ser ofertado através de processo seletivo próprio. Já o processo seletivo para ingresso discente no ano de 2014 foi, pela primeira vez, organizado de forma unificada em todo o IFRS, com um edital único e datas de provas igualmente unificadas. Para esta inovação, certamente contribuiu o fato de que no ano de 2013 foi designado um servidor para responder especificamente sobre os processos seletivos.

A unificação do processo seletivo pode ser entendida como um esforço institucional no sentido de contribuir para a construção da identidade do IFRS. Como já foi apontado no PPI do instituto

Dentre os desafios a serem superados, destaca-se a construção de uma identidade institucional, o fortalecimento da identidade local de cada câmpus e a consolidação do reconhecimento social do IFRS enquanto Instituição de Ensino nos espaços que ocupa no Estado do Rio Grande do Sul. (INSTITUTO FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL, 2011b, p. 52).

Outro desafio que merece destaque está relacionado à oferta de educação superior no IFRS. Como já foi ressaltado anteriormente, a oferta desta modalidade de ensino é recente no IFRS, caracterizada pela existência de cursos jovens, que muitas vezes ainda necessitam de adequações nos projetos pedagógicos, além de melhorias na infraestrutura existente para o desenvolvimento dos cursos. Contudo, aparentemente, esta trajetória inicial do instituto na oferta desta nova modalidade de ensino vem sendo cumprida com êxito. O resultado da

avaliação dos cursos superiores divulgado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais no ano de 2013, apontou que o IFRS, juntamente com duas outras instituições gaúchas, está entre os 10 melhores centros de ensino superior do Brasil.<sup>7</sup> De acordo com as informações disponibilizadas pelo INEP, os indicadores de qualidade dos cursos avaliados levam em conta o rendimento dos estudantes, a infraestrutura da instituição, a organização didático-pedagógica e o corpo docente. Ainda que se possa ter ressalvas com relação ao formato desse tipo de avaliação, este instrumento é, em última análise, um instrumento oficial de avaliação de cursos, o que permite inferir que as primeiras experiências do IFRS no que se refere à educação superior estão sendo satisfatórias.

Infelizmente não dispomos de dados para mensurar a qualidade da oferta dos cursos técnicos, da mesma forma como ocorre com os cursos superiores. No entanto, se analisarmos o número de inscritos que postularam uma vaga para ingresso no primeiro semestre de 2014, conforme divulgado no *site* oficial do IFRS, é perceptível que a média geral de candidatos inscritos tem sido maior do que o número de vagas ofertadas, conforme apresentado no quadro a seguir:

Quadro 9. Número de inscritos para o processo seletivo para o 1º semestre de 2014

<b>Modalidade de inscrição</b>	<b>Vagas ofertadas</b>	<b>Nº de candidatos inscritos</b>	<b>Média de candidatos inscritos</b>
Processo seletivo próprio	2.166	9.379	4,3
Seleção através da nota obtida no ENEM (para cursos técnicos subsequentes)	463	1.444	3,1
Sistema de Seleção Unificada	614	19.908	32,4

Fonte: Dados obtidos através das notícias publicadas na página do IFRS: “Processo seletivo de estudantes tem quase 11 mil inscritos” (disponível em: <<http://www.ifrs.edu.br/site/conteudo.php?cat=3&sub=2561>>. Acesso em: 20 jan. 2014) e “Divulgada primeira chamada de aprovados no Sisu” (disponível em: <<http://www.ifrs.edu.br/site/conteudo.php?cat=3&sub=2648>>. Acesso em: 23 jun. 2014).

Esta questão permite inferir que, em sua maioria, tanto as comunidades que receberam os novos câmpus quanto as que já possuem câmpus com trajetórias consolidadas, estão começando a perceber estas unidades como espaços singulares, que oferecem formação de qualidade e que, via de regra, buscam atender à demanda de suas respectivas regiões.

<sup>7</sup> Conforme veiculado na imprensa gaúcha, “RS tem três centros de ensino superior entre os 10 melhores do Brasil”. Disponível em: <<http://zerohora.clicrbs.com.br/rs/geral/vestibular/noticia/2013/12/rs-tem-tres-centros-de-ensino-superior-entre-os-10-melhores-do-brasil-4356353.html>>. Acesso em: 09 dez. 2013.



## 5.4 Formação de professores no IFRS

As instituições que deram origem ao IFRS, com uma única exceção, não possuíam experiências no que se refere à oferta de cursos voltados à formação de professores. O Colégio Técnico Industrial da FURG e a Escola Técnica da UFRGS possuíam somente a oferta de cursos técnicos, sendo que o CTI iniciou cursos superiores de tecnologia ainda no ano de 2009 (em parceria com a FURG) e a ex-Escola Técnica da UFRGS passou a ofertar cursos superiores de tecnologia e o curso de Licenciatura em Ciências da Natureza a partir do segundo semestre de 2010.

Ainda antes de sua transformação em Câmpus Sertão, a Escola Agrotécnica Federal de Sertão já havia iniciado a oferta de um curso superior de tecnologia e a partir do ano de 2010, este câmpus passou a oferecer o curso de Licenciatura em Ciências Agrícolas e o curso de Formação Pedagógica de Docentes para as Disciplinas do Currículo do Ensino Fundamental, Médio e da Educação Profissional em Nível Médio. O atual câmpus Bento Gonçalves, por sua vez, já havia colocado em prática duas experiências voltadas à formação de docentes ainda no período em que se constituía como um CEFET. No ano de 2008 foram ofertados pela primeira vez os cursos de Licenciatura em Matemática e o Curso de Formação de Professores para os Componentes Curriculares da Educação Profissional<sup>8</sup>. Já o curso de Licenciatura em Física foi planejado no período de transição do CEFET para o IFRS e sua primeira oferta de vagas coincidiu com o período de criação do IFRS. Além destes cursos, esta instituição já vinha ofertando, desde o ano de 1995, o curso superior de tecnologia em Viticultura e Enologia.

Portanto, dentre as instituições efetivamente atuantes antes da criação do IFRS, havia poucas experiências existentes com cursos superiores e somente uma delas possuía uma ainda incipiente oferta de cursos de formação de docentes. Apesar de já existirem alguns cursos superiores de tecnologia, o grande foco dessas instituições sem dúvida alguma era a oferta de cursos de nível técnico. Com isso, pode-se dizer que o IFRS iniciou de forma mais consistente a sua trajetória como formador de docentes somente a partir do ano de 2010, momento em que, além do câmpus Bento Gonçalves, os câmpus Caxias do Sul, Porto Alegre, Rio Grande e Sertão também passaram a oferecer cursos voltados à formação de professores, seja para a educação básica ou para a educação profissional. No ano de 2011, cabe destacar, os câmpus

---

<sup>8</sup> Atualmente o curso de Formação de Professores não é mais ofertado pelo câmpus. O processo de extinção deste curso foi aprovado pelo Conselho Superior do IFRS, conforme resolução CONSUP n° 108, de 20 de dezembro de 2011. Disponível em: <[http://www.ifrs.edu.br/site/midias/arquivos/201225114149829resolucao\\_n%C2%BA\\_108\\_aprovacao\\_de\\_extincao\\_curso\\_campus\\_bg-1.pdf](http://www.ifrs.edu.br/site/midias/arquivos/201225114149829resolucao_n%C2%BA_108_aprovacao_de_extincao_curso_campus_bg-1.pdf)>. Acesso em: 18 mar. 2014.

Farroupilha e Osório iniciaram a oferta de cursos nesta modalidade e, no final de 2012, o câmpus Canoas aprovou seu primeiro projeto de curso de licenciatura.

Ao analisar o PPI do IFRS, no que se refere ao cumprimento de 20% das vagas oferecidas para cursos de licenciatura, este documento informa que “O IFRS assume o compromisso de cumprir a referida exigência legal, a cada exercício, em cada câmpus, favorecendo a integração, a solidariedade entre seus diferentes *campi*, no atendimento deste importante requisito legal”. (INSTITUTO FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL, 2011b, p. 40).

Este pressuposto apresentado no PPI da instituição no que se refere à formação de professores ainda é uma realidade distante de ser atingida. Apesar dos esforços dos câmpus no sentido de buscar atender de alguma maneira a este requisito legal, pairam ainda diversas dúvidas a respeito da efetiva possibilidade de conseguir cumprir esta exigência.

Nos primeiros anos de atuação do IFRS foram criados diversos cursos voltados à formação de professores. Atualmente, decorridos cinco anos de sua criação, é perceptível uma diminuição da oferta de novos cursos nesta modalidade. Os cursos já existentes, todavia, estão passando pelo processo de reconhecimento e alguns já possuem alunos formados. Cada qual tem sua própria trajetória sendo construída e daí decorre a importância de acompanhar e refletir sobre estas primeiras experiências com cursos de licenciatura, visto que tradicionalmente o foco de oferta de cursos estava voltado para outra área.

## 6 DIALOGANDO COM/SOBRE UM CURSO DE LICENCIATURA NO IFRS

Ao desenvolver um estudo que se propôs a analisar, a partir de um estudo de caso, como estão ocorrendo as primeiras experiências com a oferta das licenciaturas na rede federal, diversos elementos surgiram a partir das entrevistas realizadas. Pode-se dizer que este período de implantação e consolidação dos cursos é marcado por uma grande efervescência de ações, com o intuito de garantir a efetiva implantação do curso, sua difusão e aceitação junto à comunidade interna e externa e o sucesso no processo de avaliação externa. Os elementos mais significativos acerca desse processo serão apresentados a seguir.

### 6.1 A criação do curso

O curso de Licenciatura em Física ofertado no câmpus Bento Gonçalves foi criado no ano de 2008, portanto, no último ano de existência do CEFET – Bento Gonçalves. Este foi o segundo curso de licenciatura criado na instituição, embora tenha sido concebido de forma conjunta com o curso de Licenciatura em Matemática. As atividades de organização deste curso ocorreram no período em que o então CEFET-Bento Gonçalves passava por um período de transição, pois estava à frente do trabalho de estruturação do Instituto Federal que viria a se constituir nos meses seguintes. Conforme relatado pelo Sujeito D2, a decisão pela implantação das licenciaturas nos CEFETs ocorreu de modo rápido, pois houve uma pressão da SETEC no sentido de cobrar a abertura de cursos desta modalidade e, em contrapartida, o CEFET receberia os recursos financeiros e as vagas de servidores necessárias para essa ampliação.

*“[...] porque amanhã vai ter a distribuição das vagas de técnicos e professores. E aí dependendo de quais licenciaturas você vai abrir ou não vai abrir, eu te dou ou não te dou vaga. [...] Era tipo assim: “amanhã eu te dou dinheiro e te dou vaga, **hoje** você tem que decidir o que vai ser”.” (Sujeito D2).*

De acordo com o exposto, a decisão por quais os cursos de licenciatura a serem criados foi feita com base em informações bastante preliminares, visto a urgência em atender o pedido da SETEC. Mas posteriormente, aprofundando a análise acerca da abertura destes novos cursos, constatou-se que ambos (Licenciatura em Matemática e em Física) atenderiam à demanda da região. Devido ao período em que as novas vagas de docentes foram recebidas, procedeu-se inicialmente à abertura do curso de Licenciatura em Matemática, cuja primeira turma ingressou no segundo semestre de 2008. Já a primeira turma da Licenciatura em Física

iniciou somente no primeiro semestre de 2009. A abertura dos cursos de licenciatura, juntamente com a criação de cursos superiores de tecnologia, é compreendida pelo Sujeito D2 como um reflexo dessa “vontade que a rede tinha de crescer”. Em seu entendimento, a rede federal de educação profissional e tecnológica ansiava por oportunidades de crescimento e ampliação da sua oferta e esta oportunidade foi concretizada no contexto de criação dos IFs, quando estas instituições passaram a receber novas vagas de servidores e recursos financeiros que propiciassem a tão sonhada expansão.

No entanto, a criação das licenciaturas nesse período de transição do CEFET Bento Gonçalves para o IFRS, teve manifestações contrárias de determinados segmentos, pois a abertura dessa modalidade de ensino estaria indo contra a tradição técnica, já consolidada na instituição.

*“Inclusive, teve uma resistência forte à criação desses cursos, eu não acompanhei a criação do curso de Matemática, mas acompanhei a criação do curso de Física, onde em uma determinada decisão final no Conselho do CEFET, nitidamente um grupo votou contra e era contra, porque justificavam dizendo que essa não era nossa tradição e não queriam romper com isso”.* (Sujeito P2).

Este é, portanto, o contexto de criação do curso de Licenciatura em Física, cujo início coincide com o período de transição institucional do CEFET-BG para o IFRS. A justificativa para a oferta deste curso, conforme consta em seu projeto pedagógico, é em primeiro lugar a falta de docentes graduados nessa área. Também são apresentados dados sobre a pequena quantidade de vagas ofertadas para esta licenciatura no estado do RS, alertando ainda para a inexistência de ensino público que contemple esta formação na região. É feita referência aos dados da Coordenadoria Regional de Educação, que aponta grande necessidade de contratação desses docentes e, finalmente, menciona-se o fato de que os docentes que atuam no curso de Licenciatura em Física também terão atuação na Licenciatura em Matemática, uma vez que estes dois cursos apresentam conteúdos em comum; este dado também é apresentado como relevante para sua oferta, o que facilitaria inclusive o processo de contratação de docentes para estes cursos.

O curso está estruturado em regime semestral, com oferta de 35 vagas anuais (um ingresso por ano), possui atualmente uma carga horária de 2945 horas<sup>1</sup>, com tempo de integralização mínimo de oito semestres e máximo de doze semestres. Este curso é ofertado

---

<sup>1</sup> A carga horária da primeira matriz curricular do curso era de 2870 horas. Contudo, esta foi ampliada a partir do ano de 2014, juntamente com outras modificações realizadas na matriz curricular, conforme disposto na Resolução nº 017, de 25 de fevereiro de 2014, que aprovou as alterações do Projeto Pedagógico do curso de Licenciatura em Física. Disponível em: <[http://www.ifrs.edu.br/site/midias/arquivos/2014210132826341/resolucao\\_17\\_14\\_alteracao\\_ppc\\_licenciatura\\_fisica\\_bg.pdf](http://www.ifrs.edu.br/site/midias/arquivos/2014210132826341/resolucao_17_14_alteracao_ppc_licenciatura_fisica_bg.pdf)>. Acesso em: 31 mar. 2014.

no período noturno e a forma de ingresso, atualmente, se dá através da nota do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e de processo seletivo próprio, sendo que estão previstas 50% das vagas para cada uma destas modalidades.

Ao analisar a finalidade e os objetivos deste curso, percebe-se que ele está voltado para a formação de professores para atuar na Educação Básica e tem como premissas a interlocução entre as atividades de ensino, pesquisa e extensão e o constante diálogo com a escola pública, que é apontada como espaço primordial para o estudo, investigação, acompanhamento, intervenção e melhoria da ação docente. Dentre seus objetivos específicos, destaca-se o de compreender que “o conhecimento científico pode e deve ser acessível a todos, além da criação da consciência de seu papel na superação dos preconceitos, traduzidos pela angústia, inércia ou rejeição, presentes no ensino-aprendizagem da disciplina”. (IFRS – Câmpus Bento Gonçalves, 2010, p. 06).

## **6.2 Processo de consolidação do curso junto à instituição e junto à comunidade**

Passada a etapa de aprovação do curso junto às instâncias competentes, fazia-se necessário iniciar efetivamente o trabalho de consolidação do curso junto à comunidade interna e externa. Como o curso de Licenciatura em Física foi implantado em um período um pouco posterior ao de Licenciatura em Matemática, é possível que a resistência em aceitar esta nova modalidade de ensino na instituição já estivesse um pouco mais atenuada. Ou, dito de outra forma, esta resistência não dizia respeito unicamente ao curso de Licenciatura em Física, pois havia duas licenciaturas que passaram a fazer parte do leque de cursos da instituição o que, de certa forma, representava uma maneira de começar a fortalecer esta nova modalidade de ensino.

Entretanto, observei que outro aspecto contribuía para a resistência em aceitar esta nova modalidade de ensino, relacionado, especialmente ao processo de pensar e repensar a respeito da própria atuação docente, o que passou a ser debatido de forma mais frequente com a criação das licenciaturas

*“Eu acho até que era um certo medo de ter que refletir muito mais sobre a sua atuação docente, que é o que hoje se percebe. Por exemplo, esses professores são convidados, os que não tem formação em licenciatura, são convidados a fazer a formação pedagógica. Entende? E isso gera uma resistência e você é obrigado a refletir sobre sua prática. E muitos deles, profissionais que estavam e ainda estão, **não** fizeram sua formação, sua busca pelo ensino superior, pensando na*

*atuação docente. [...] Então isso gerou uma desconforto. Em uma estrutura de 50 anos que vinha acomodada e, obviamente, para nós, que fomos quem gerou essa desconforto, tivemos uma resistência. Hoje, eu já não vejo mais como, digamos assim, aquele grupo hoje é minoria. Então não tem força para impedir qualquer outra coisa. E os resultados que a gente mostra, por exemplo, hoje tem lá uma Mostra de Iniciação Científica ou Técnica e os nossos alunos da Licenciatura invadiram... não vou dizer invadiram, mas tomaram espaço, né? E isso no início foi difícil. E isso mudou **totalmente** a instituição. Isso é uma questão que não aparece muito na proposta dos Institutos”. (Sujeito P2).*

*“Uma coisa que me chocou, que eu presenciei, é essa ideia de que não tem que fazer uma formação de professores, uma certa resistência. Então, isso é uma coisa que eu percebi, que não existe essa valorização em termos de “ah, ok, a Instituição oferece dois, três cursos de Licenciatura, ok, legal”, mas quando o pessoal tem que fazer o curso pra se habilitar e se atualizar, daí não. Então gera uma certa revolta nesse sentido”. (Sujeito C2).*

Neste sentido, a criação das licenciaturas teve um viés aparentemente inusitado, pois no momento em que se passou oferecer cursos de formação de professores, este universo de atuação, inevitavelmente passou a ser discutido em áreas distintas, seja nos cursos técnicos, seja nos cursos superiores de tecnologia. Concordamos com Pimenta e Almeida (2011, p. 08), quando estas enfatizam que

Cada vez mais o caráter formativo da docência é reconhecido na sociedade contemporânea. O que aponta para a necessidade de se superar os discursos que a consideram fruto de uma mera vocação ou da transposição das atuações exitosas realizadas no campo da atuação profissional. [...] No entanto, para muitos professores, o território da docência é, do ponto de vista teórico, um universo um tanto desconhecido. O fazer em sala de aula se sustenta, em grande parte, num tripé, fruto da combinação entre a reprodução do que realiza em sua atuação profissional específica; as experiências pregressas, vividas enquanto aluno; e aquilo que vem sendo sedimentado por meio da própria atuação enquanto professor.

Nesse caso, a resistência apresentada pelos entrevistados, refere-se em grande medida a profissionais que atuam em sala de aula, mas que a tomam como um universo desconhecido, sem procurar refletir sobre suas práticas, sobre seu próprio processo de constituição enquanto docente. É importante enfatizar que o Câmpus Bento Gonçalves oportunizou durante um período a oferta do curso de formação pedagógica para graduados. Neste momento, foi inevitável a discussão acerca da atuação docente na instituição. Houve professores com muitos anos de atuação na rede federal que aproveitaram a oportunidade para buscar uma formação equivalente à licenciatura. Outros, optaram por não participar deste curso. De toda forma, como bem salienta o Sujeito P2, a “desconforto” estava colocada e esta

característica, em meu entendimento, torna-se bastante salutar. No momento em que a instituição passou a ter um viés de atuação voltado à formação de professores, quando se iniciaram diálogos a respeito das habilidades necessárias para formar um professor, as demais áreas, inevitavelmente começaram a também se inteirar, ao menos de alguns dos elementos presentes nesta modalidade de ensino. Dessa forma, os docentes que fizeram sua formação inicial em curso de licenciatura e depois não mais buscaram aprimorar sua formação, ou mesmo os que são de áreas técnicas e que “tornaram-se” docentes no momento em que foram aprovados no concurso público, acabaram sendo convidados a refletir acerca de sua própria atuação e das práticas que desenvolvem.

As falas dos entrevistados revelam, portanto, aspectos interessantes da relação do curso de Licenciatura em Física com os cursos de outras áreas. No que diz respeito ao papel dos dirigentes no processo de consolidação do curso, os entrevistados destacam que há apoio institucional para as ações por eles propostas e que não há dificuldades de diálogo nesse sentido. A relação com os cursos de outras áreas é que por vezes fica dificultada. O Sujeito D1, por exemplo, relata que os cursos de licenciatura necessitam diariamente buscar garantir o seu espaço dentro da instituição e as dificuldades muitas vezes acabam se traduzindo em pequenas ações, tais como a definição do perfil de contratação de um novo docente. Quando a área das licenciaturas recebe um novo professor, ele relata que há áreas que se sentem prejudicadas, mesmo estando com uma situação bastante confortável em relação à alocação da carga horária de seus docentes, em detrimento de uma carga horária mais elevada por parte dos docentes das licenciaturas. Já o Sujeito P1 conta que percebe distinções entre as áreas em determinados momentos e situações.

*“Quando se entra na mesa para se discutir coisas é notório que existe um peso maior para quem é da parte técnica, na hora de dar opinião. E enviar recursos para isso. Isso se sente, isso é notório, isso não tem como negar”.* (Sujeito P1).

Outro elemento que interfere na relação com os cursos de outras áreas, na percepção do Sujeito C2, refere-se às dificuldades de diálogo em algumas situações. Ele expõe que não é uma tarefa simples buscar explicar as especificidades de um curso de licenciatura, que possui, dentre outros aspectos, uma elevada carga horária de práticas de ensino e o próprio acompanhamento dos estágios também é distinto, o que exige uma forma diferente de conduzir a organização do curso. Em seu entendimento, este diálogo por vezes torna-se difícil de ser compreendido e/ou aceito pelas áreas técnicas. Em suma, sua impressão é de que as

demais áreas, via de regra, não colocam empecilhos à consolidação das licenciaturas na instituição, mas desde que isto não os obrigue a adotar ações distintas em sua própria atuação docente. Este é que seria o principal “mal-estar” verificado na relação com as outras áreas.

Um outro aspecto que merece ser apontado com relação à implantação do curso de Licenciatura em Física, e que vem dificultando o seu processo de consolidação, diz respeito à rotatividade de docentes e da própria coordenação do curso. Ainda que esta característica não seja exclusiva do curso em questão (uma vez que característica semelhante se verifica em outros cursos e em outros câmpus da instituição), este aspecto é apontado pelos entrevistados como um entrave ao bom desenvolvimento das atividades do curso. À título de ilustração, o quadro abaixo mostra os motivos pelos quais já foram feitas substituições na coordenação do curso.

Quadro 10. Motivos de substituição na coordenação do curso de Licenciatura em Física

Coordenador	Motivo da substituição
1º	Foi requisitado para assumir a direção de outro câmpus.
2º	Solicitou remoção para atuar em outro câmpus.
3º	Continua atuando como docente do curso, mas assumiu um cargo junto à equipe diretiva do câmpus, o que inviabilizou a sua permanência na coordenação do curso.
4º	Solicitou redistribuição para outro Instituto Federal.
5º	Está na coordenação atualmente (em junho de 2014).

Fonte: quadro elaborado pela autora.

Esta rotatividade, conforme o Sujeito P3, acaba influenciando na qualidade do trabalho do coordenador, que precisa de um tempo mínimo para poder compreender o curso e planejar suas ações

*“Porque aí vem outra coisa, a da quantidade e da qualidade, porque elas estão amarradas, a qualidade precisa de quantidade também [...] coitado de quem ficou 3, 4 meses em uma coordenação. Porque até tu te dar conta de que tem um problema aí, que os professores não estão se conversando, os professores específicos da Física e os da educação não estão se conversando, até tu te dar conta disso, daqui a pouco tu já não é mais coordenador, já está sendo removido para outro lugar”. (Sujeito P3).*

A troca frequente da coordenação, sem dúvida, é um dos elementos mais significativos que acabam prejudicando a qualidade do curso nesta caminhada inicial da Licenciatura em Física. Contudo, ao analisar o quadro de docentes específicos deste curso atuantes no primeiro semestre de 2014 (seis docentes no total), percebe-se que este grupo igualmente é jovem na



instituição, possuindo menos de cinco anos de atuação na rede federal, sendo que a metade deles ingressou na rede no ano de 2013. Chama ainda a atenção o fato de que a metade destes docentes, desde o seu ingresso na instituição, também já atuou em um câmpus distinto do qual atua hoje. Ou seja, de modo geral, todos os docentes são muito jovens na instituição e/ou na rede federal, fato que certamente reflete no processo de consolidação do curso, uma vez que estes novos servidores ainda necessitam conhecer a instituição, compreendê-la, apropriar-se de seus elementos essenciais, para depois poder propor e desenvolver ações em sintonia com as demais áreas.

Esta rotatividade que vem ocorrendo com frequência tanto na coordenação do curso quanto no grupo de docentes, certamente interfere de diversas formas no bom andamento das atividades. Um exemplo que pode ser apontado nesse sentido, diz respeito aos contatos com a comunidade externa e com órgãos de fomento para o desenvolvimento de projetos e/ou demais ações, onde muitas vezes o grupo proponente está constituído por determinados servidores e o grupo executor já terá um quadro de servidores distinto. A sensação relatada pelo Sujeito C2 é de estar “sempre recomeçando”, pois em um dia existe um determinado grupo, depois já não é mais este grupo, o que provoca rupturas e descontinuidades no desenvolvimento das ações. Perspectiva semelhante é apresentada pelo Sujeito P2, que destaca a necessidade de praticamente iniciar um novo diálogo a cada ano. Por outro lado, ele também percebe um aspecto positivo nesta rotatividade, uma vez que os servidores que não estavam se sentindo em sintonia com o grupo, ou não pretendiam ficar no câmpus, tiveram a possibilidade de solicitar remoção ou redistribuição para outro local que atendesse de forma mais satisfatória às suas expectativas. E mesmo com o pouco tempo de existência do curso, já é possível identificar um grupo de docentes que não têm a intenção de sair do câmpus, “já tem uma base que não troca mais. E aí a gente consegue manter para que, quem chega, já poder encontrar uma trajetória de discussão que se sustenta”. (Sujeito P2). Esta constatação me parece bastante relevante, pois demonstra que já há um grupo de docentes que estão construindo sua trajetória na instituição e no curso, o que, ainda na fala do Sujeito P2, dentre outros aspectos, elimina a necessidade de mudar com tanta frequência o Núcleo Docente Estruturante do Curso.

Todavia, ainda que aos poucos esteja se constituindo um grupo que efetivamente representa, por assim dizer, a “base do curso”, este movimento de remoções e redistribuições não está ainda estabilizado e tende a continuar ocorrendo com certa intensidade enquanto a rede federal continuar vivenciando este processo de expansão.

*Não vai estabilizar completamente, até porque tu percebe que os professores que estão pedindo redistribuição foram os últimos que chegaram. Ou seja, existe já uma base fixa. Devagar, muita gente vai se acomodando, vão chegando a um lugar onde gostariam de chegar, entende? E aí tende a estabilizar nisso. [...] Totalmente, nunca vai acontecer, até porque a gente ainda vive em expansão. Vamos supor, daqui a 3, 4 anos, abrem um novo curso de Licenciatura. Vão abrir novas vagas, novos professores nomeados, novas remoções, novo quadro. **Então, enquanto estivermos em expansão, é um fenômeno que vai acontecer.** Até porque o fato de haver uma expansão gera novas vagas em diferentes lugares. Porque se fosse uma remoção por permuta, essas são muito difíceis. Agora, como se criou uma nova vaga, na verdade se troca um professor por uma vaga e isso facilita muito ainda, mas não sei até quando isso acontecerá. (Sujeito P2 – grifo nosso).*

Pode-se inferir que este fenômeno da rotatividade relatado acima, está presente na realidade de muitos Institutos Federais e até mesmo de Universidades Federais que também estão em processo de expansão. E nesse movimento, em muitos casos, os câmpus situados em locais de mais difícil acesso é que sofrem mais, pois em geral a aspiração dos servidores é de poder ficar atuando em centros urbanos ou em locais de fácil acesso a estes.

O desafio de promover a consolidação do curso de Licenciatura em Física também está relacionado à busca pela aceitação deste junto à comunidade externa e junto à região. De modo geral, os entrevistados relatam que ainda prevalece certo desconhecimento da comunidade em relação ao perfil de cursos ofertados pelo câmpus. A comunidade ainda não absorveu as mudanças pelas quais passou a instituição no passado recente e muitas pessoas ainda a tomam como uma escola agrotécnica, sem saber que a mesma passou a ser denominada de CEFET e, muito menos, têm a compreensão acerca de sua transformação em câmpus de um Instituto Federal. E este desconhecimento impacta na relação do câmpus com a comunidade, pois há um entendimento muito vago acerca das possibilidades de formação ali oferecidas. Contudo, como relata o sujeito P2, a oferta de licenciaturas vem sendo um canal interessante de diálogo com a comunidade externa, fazendo com que a instituição seja “conhecida e reconhecida”. Isto porque os alunos buscam as escolas para desenvolverem as práticas de ensino e já há alunos destas escolas que se interessam em cursar a licenciatura ou outros cursos superiores após a conclusão do ensino médio. Dessa forma, é possível

*mostrar que aqui tem Licenciaturas, não precisa ir para a capital ou para uma particular fazer Licenciatura. Aqui tem Licenciatura, ok, aqui não tem só formação técnica. (Sujeito C2).*

Além da interlocução com a educação básica proporcionada pelos cursos de licenciatura, outro aspecto levantado refere-se ao bom relacionamento do câmpus com a Secretaria Municipal de Educação e com a Coordenadoria Regional de Educação de Bento Gonçalves. Este contato próximo com estas duas esferas da educação pública, acaba sendo um instrumento eficaz de divulgação institucional, pois atinge um perfil de alunos que futuramente poderão vir a ser os novos alunos da instituição. Estas são, sem dúvida, parcerias importantes no processo de consolidação do curso junto à comunidade.

### 6.3 Organização curricular

No que se refere à organização curricular do curso, os relatos dos entrevistados trazem alguns elementos significativos acerca das discussões sobre este tema. O Sujeito P2 aponta para a dificuldade de discutir a organização curricular em um curso de licenciatura de Instituto Federal, pois a tendência do corpo docente, formado essencialmente em grandes universidades, é de querer repetir a formação que tiveram em suas respectivas universidades. E esta formação é impossível de ser reproduzida em um curso noturno de somente 4 anos. Para ele, portanto, é necessário que ao menos “todo o corpo docente fale a mesma língua”, e isto sim vem sendo cumprido com êxito.

*“Assim, eu até brinco que nós saímos de uma estrutura de 3 + 1 para uma de 3 + 2, mas isso de forma positiva. Porque, pensando assim, 3 anos de formação específica e um de pedagógico, hoje a gente tem 3 + 2 vertical. A gente mais ou menos organiza assim: se são 5 noites em uma semana, 3 são para disciplinas específicas e 2 são de disciplinas pedagógicas ao longo de todo o curso, então isso acontece do primeiro ao último semestre”. (Sujeito P2).*

As falas dos entrevistados retratam, de modo geral, a necessidade de reorganização curricular já desde o início do curso. A matriz curricular do período de criação do curso foi organizada por docentes que não estão mais na instituição e o corpo docente que atuava na instituição em 2011, viu a necessidade de realizar ajustes nessa matriz.

*“E aí o seguinte: em 2011, fizemos uma reorganização mudando alguns pré-requisitos, mudando algumas ementas, mas não quisemos mexer em carga horária de disciplinas, colocar mais disciplinas porque, como a Matriz já estava andando, tinha alunos no 5º semestre do curso, seria uma coisa assim: “Mas nós nem passamos pela Matriz e já vai mudar”. Então o que foi mudado, eu digo que foram mudanças sutis que deu para tirar algumas disciplinas que, por exemplo,*

*eram de caráter muito Bacharelado. Uma Física e Matemática, uma Mecânica Quântica, coisas que fugiam e faltavam disciplinas voltadas mais à questão da formação do professor. Então nós trocamos essas disciplinas, mudou um pouquinho da ementa e tal”. (Sujeito C2).*

Contudo, mesmo com esta mudança na matriz curricular, o curso ainda não estava organizado de modo satisfatório, o que gerou uma nova rodada de discussões que culminaram com outra mudança na estrutura curricular do curso, que passou a vigorar no primeiro semestre de 2014. Esta nova modificação reflete um momento de maior amadurecimento do curso, visto que atualmente há um grupo de docentes que tende a permanecer na instituição por mais tempo, já houve a conclusão de uma turma, o curso já passou pela avaliação do MEC e foi possível incluir as sugestões dos avaliadores nessa nova proposta, dentre outros fatores. Nesse sentido, o Sujeito C2 relata que

*“Para 2014, nem que tenhamos que manter por um bom tempo as duas matrizes curriculares, mas vamos começar como se fosse uma nova ideia de curso. E aí sim, como eu digo, estar colocando mais coisas com a nossa cara, disciplinas que talvez, daqui a 10 anos, alguém chegue e diga: “Mas por que esse pessoal fez assim?”, Mas é a nossa crença, é a forma pela qual nós estamos conseguindo enxergar aquela formação de professores, realocando, puxando mais e construir com o aluno essa ideia de que não é automaticamente que se faz um professor. Tem que ter um trabalho desde que o cara entra no curso até quando ele sai. [...] eu penso que foi um erro do passado, que eu não sei, eu olho pras matrizes das versões originais do curso, me parece que foi uma coisa muito corrida a forma como foi organizado. De repente, era um CEFET e de repente teve aquele boom e sabe? Oferece as licenciaturas, então não tinha essa vivência de Licenciatura, não havia tradição. Não que agora sejamos experts, mas agora já tem 4 anos, então conseguimos ver onde estão os pontos fortes, onde estão os pontos fracos”. (Sujeito C2).*

A ênfase na proposta de preparação de docentes é recorrente na fala dos entrevistados, que buscam sintetizar na proposta de matriz curricular os elementos que, acreditam, sejam de maior relevância para a formação de professores de Física.

*“Nós temos o quinto semestre, quando o aluno está em estágio de modalidades, ele está tendo Psicologia da Aprendizagem. Então ao mesmo tempo em que ele está na prática, no seu estágio, está vendo o seu aluno, suas ações, ele tem um componente curricular que está discutindo sobre isso, que está buscando esses elementos na prática e trazendo para as discussões. Pelo menos é essa a nossa intencionalidade a partir de agora. Então, eu acredito que essa era uma das defasagens do currículo, da grade como ela estava organizada. Eu vejo muito interessante o curso de Física no sentido de elementos que não são só elementos*

*de apreensão do seu objeto de pesquisa, de trabalho, de estudo. Não, os professores se preocupam com a prática no sentido de aliar prática e teoria, então vejo muitos experimentos, vejo os alunos produzindo material de baixo custo, vejo os alunos produzindo vídeos e utilizando isso como subsídio para a prática deles depois nos estágios. Acho que são momentos em que o curso consegue se mostrar realmente como formação de professores”. (Sujeito D1).*

Ao analisar as duas matrizes curriculares do curso (Anexo B), fica perceptível esse movimento descrito pelo entrevistado no sentido de buscar uma maior sintonia entre as disciplinas de Estágio e disciplinas teóricas do Núcleo de Formação Pedagógica. Esta modificação tende a ser bastante salutar, visto que dessa forma os docentes da área da Educação têm oportunidade de acompanhar, ao menos por um semestre, as experiências que os alunos desenvolvem em seus estágios, quando farão a regência de classe.

É interessante observar ainda que a matriz curricular de 2014 suprimiu algumas disciplinas e incluiu outras que não faziam parte da matriz anterior. Em alguns casos, a mudança efetuada realmente excluiu um conjunto de disciplinas, como por exemplo a Química Geral (5º semestre), Óptica e complementos de Termodinâmica (6º semestre), e Física Experimental V e VI. Estas disciplinas de Física Experimental, na nova matriz, são ofertadas somente em quatro semestres, e não mais ao longo de seis semestres, como na matriz anterior. A disciplina de Psicologia da Educação (que era ofertada no 4º semestre), aparentemente, foi substituída para ser desdobrada em duas: Psicologia do Desenvolvimento (no 5º semestre) e Psicologia da Aprendizagem (no 6º semestre), justamente com o intuito de refletir sobre estes aspectos em um momento em que os alunos já possuem mais experiências de sala de aula. Outro exemplo que pode ser apresentado, diz respeito à exclusão da disciplina de Metodologia da Pesquisa (que era ofertada no 3º semestre), sendo que foi incluído no último semestre o Trabalho de Conclusão de Curso, que não fazia parte da matriz anterior. Finalmente, merece destaque a modificação das disciplinas de Estágio Supervisionado. Na matriz antiga, o aluno cursava esta disciplina ao longo de quatro semestres. Já na matriz nova, o estágio é desenvolvido ao longo de três semestres, porém com carga horária um pouco mais elevada em cada um deles, o que não altera a carga horária total destinada para esta disciplina, uma vez que a mesma é desenvolvida com o cumprimento de 27 créditos nas duas matrizes curriculares.

### 6.3.1 Interlocução entre disciplinas específicas e disciplinas pedagógicas

Ao refletir sobre as políticas de formação de professores para a Educação Básica propostas para os Institutos Federais, um dos elementos que se faz necessário abordar refere-se à interlocução entre disciplinas específicas e pedagógicas. A organização curricular do curso de Licenciatura em Física prevê a integração e articulação das disciplinas específicas e das disciplinas pedagógicas, abordando ainda temas transversais relevantes, tais como cidadania, cultura, justiça social, dentre outros. Nesse sentido, um dos elementos que os entrevistados apontam ao serem questionados sobre as diferenças entre as licenciaturas nos IFs e nas universidades é justamente a possibilidade de maior diálogo entre as áreas, devido à proximidade física e ao fato de o IFRS não ter uma estrutura departamentalizada. Esta diferença é bastante relevante, mas será que, devido a esta maior proximidade, ocorre efetivamente um maior diálogo entre as áreas específicas do curso e a área pedagógica? De acordo com os entrevistados, sim, existe maior diálogo. Estas modificações efetuadas na matriz curricular, por exemplo, possibilitaram também, no entendimento do Sujeito D2, uma possibilidade de maior interlocução entre as disciplinas específicas e as disciplinas pedagógicas do curso.

*“Porque digamos, quando tu pensa na Universidade, a parte pedagógica vem da Faculdade de Educação e que não dialoga com as suas parceiras, com as faculdades específicas, das suas áreas específicas. Aqui nós conseguimos fazer o inverso, acredito até por estarmos restritos a apenas três licenciaturas, a sermos um câmpus no qual conseguimos ter essa demanda, nós conseguimos participar de todas as reuniões que acontecem, nossas contribuições são muito valorizadas, nós conseguimos dialogar com os colegas das áreas específicas no sentido de processo de construção. Então de como a gente pode aperfeiçoar para todos nós o processo de formação de professores. Esse diálogo é muito aberto, tanto que, quando foi proposta a questão de mudança no plano de curso, que gostaríamos de acompanhar mais, teve uma aceitação imediata do grupo. Uma aceitação, assim, prontamente: “ah, mas que legal, que jóia”, acho que é isso. Então acabamos alterando a lógica do plano de curso, que vinha muito de uma lógica de “primeiro nós vamos dar essas disciplinas porque elas são as básicas, depois vamos dar essas porque são as intermediárias e os alunos já têm os conhecimentos básicos e depois vamos dar as complexas”, porque no momento em que se conseguiu distribuir as disciplinas pedagógicas, acabamos até quebrando essa lógica porque, em alguns momentos, tem até duas, três disciplinas pedagógicas no mesmo semestre. E como é que tu segue uma lógica de disciplinas específicas dos cursos se naquele momento tu tem três pedagógicas? Então aqui teremos que fazer de tal forma, aqui vamos ter que quebrar um pouco e, em nenhum momento, os grupos, tanto de Matemática quanto de Física, eles se sentiram, usando um termo assim... “ameaçados” pela*

*parte pedagógica, porque é muito comum de visualizar isso. É muito comum da parte técnica se sentir assim “não, mas agora a parte pedagógica está querendo tomar conta do curso”, “Não, é um curso para isso, é um curso de professor de Física, curso de professor de Matemática”. Em nenhum momento sentimos isso. Pelo contrário, sentimos mais “que bom que isso vai se prolongar durante o curso, que bom que vamos poder fazer com que os alunos tenham esses componentes até o sexto semestre”. Então foi um viés diferente”. (Sujeito D1).*

Contudo, na visão do Sujeito P3, este diálogo poderia ser melhor fomentado.

*“Eu entendo que ainda é muito precária essa articulação. Acho que pouco se conversa. Acho que precisamos conversar mais. Quando vamos para uma reunião de NDE [Núcleo Docente Estruturante], por exemplo, não se discute essa articulação com o pedagógico, raramente. Discutimos quando estava sendo reorganizado, por exemplo, o PPC da Física, que estava sofrendo uma reorganização, então se discutiu. Até acho que foi interessante, se estruturou de modo um pouco diferente a organização curricular, houve uma discussão nesse sentido”. (Sujeito P3).*

As impressões dos entrevistados acerca do diálogo entre a área específica e a área pedagógica do curso são relevantes para a compreensão da trajetória do mesmo, da etapa em que ele se encontra atualmente. É bastante provável, inclusive, que este diálogo não fosse possível de ser realizado desta forma em momentos anteriores, em decorrência da própria organização do curso, em um período ainda muito recente da implantação do projeto. Uma percepção semelhante é apontada por Bomfim (2004), ao analisar as licenciaturas nos CEFETs:

A realidade encontrada nos dez CEFETs pesquisados é diversa, como também são diferentes os sujeitos e as demandas. Enquanto em alguns o foco da discussão diz respeito às questões estruturais e impeditivas de um trabalho de qualidade no dia-a-dia das licenciaturas, em outros, quando essas questões já foram minimamente vencidas, a discussão encaminha-se para a identidade dos cursos, para a especificidade das licenciaturas e **articulação do conhecimento específico e pedagógico**. A riqueza das experiências precisa ser compartilhada entre CEFETs e comunidade, de forma que os caminhos, as propostas e as descobertas de todos possam ser socializados e servir de reflexão e análise para o coletivo. (BOMFIM, 2004, p. 477, grifo nosso).

De certa forma, as experiências vivenciadas pelo curso de Licenciatura em Física no câmpus Bento Gonçalves, assemelham-se ao que foi constatado no estudo apontado acima. Uma vez passada a etapa inicial de criação e estruturação do curso, é possível iniciar os diálogos necessários com vistas ao aprimoramento do curso como um todo. Como explica Bomfim (2004) no exemplo citado, a identidade dos cursos de licenciatura dos CEFETs,

assim como a articulação entre conhecimentos específicos e pedagógicos não deixa de ser uma preocupação existente já desde o início dos cursos e o mesmo exemplo pode ser aplicado ao curso aqui analisado. Contudo, no período inicial de estruturação do mesmo, havia questões consideradas mais “urgentes” que deveriam ser providenciadas, dentre elas: garantir o quadro mínimo de docentes, equipar laboratórios, providenciar espaços de atuação para os alunos nas práticas de ensino, adquirir acervo bibliográfico, dentre diversas outras. Dessa forma, as ações no sentido de conseguir refinar a proposta do curso ou mesmo de fomentar um maior diálogo entre os docentes, acabavam ficando em segundo plano. De acordo com o relato dos entrevistados, somente alguns anos após o efetivo início do curso, é que foi possível pensar em uma proposta curricular mais sintonizada com as convicções do grupo e isto também é um reflexo do fato de que passou a existir um corpo docente que representa a base do curso, em um momento em que não há mais tanta rotatividade do grupo.

É oportuno apresentar aqui um estudo produzido por D’Ávila (2010), cujo objetivo era perceber como ocorre o processo de constituição da profissionalidade docente em cursos de licenciatura. Esta pesquisa foi desenvolvida a partir da utilização de questionários aplicados a alunos de 11 cursos de licenciatura de uma universidade pública no estado da Bahia, além da realização de entrevistas com professores. Dentre outros aspectos relevantes, a autora constatou que “os alunos vêem positivamente a influência das disciplinas oferecidas na Faculdade de Educação para sua formação”. (D’ÁVILA, 2010, p. 09). Por outro lado, os dados coletados revelaram que as unidades que ministram a formação disciplinar específica dos cursos de licenciatura deixam a desejar “no que tange à valorização da docência e construção da profissionalidade docente” (D’ÁVILA, 2010, p. 09). Um dos indicativos apresentados pelos alunos destes cursos sobre o que falta na licenciatura que frequentam, é justamente o aspecto da falta de interação entre as disciplinas pedagógicas e as disciplinas específicas.

Dessa forma, compreendo que todas as ações planejadas com o intuito de facilitar a interlocução entre a área específica e a área pedagógica são primordiais para a melhoria da formação ofertada. Os relatos dos sujeitos ouvidos no presente estudo mostram que este diálogo tem um elemento facilitador no câmpus Bento Gonçalves, pelo fato da proximidade “física” entre as duas áreas, sendo que muitas vezes docentes de áreas distintas acabam dividindo a mesma sala. Resta saber se efetivamente há uma intenção no sentido de promover esta maior aproximação. Aparentemente, a resposta é positiva e o próprio processo de modificação da matriz curricular do curso reflete e sintetiza os diálogos entre as áreas com o



intuito de qualificar o projeto do curso, o que, acredita-se, deverá trazer resultados positivos para a formação destes futuros docentes.

### 6.3.2 Organização do curso de acordo com as diretrizes propostas para a formação de professores

Ao analisar os propósitos do curso de Licenciatura em Física, comparando com aspectos presentes nas diretrizes para a formação de professores nos Institutos Federais, é possível perceber que este vem buscando atender ao que está posto nos referenciais para esta modalidade de formação, havendo uma sintonia entre diversas ações. No que concerne, por exemplo, à indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, as falas dos sujeitos entrevistados demonstram que este pressuposto parece bastante presente no cotidiano dos docentes. Ainda que este famoso tripé deixe a desejar nas práticas, visto que há relatos acerca das dificuldades de conseguir desenvolver projetos de pesquisa e extensão, é perceptível o envolvimento dos docentes em ações que estão em sintonia com este aspecto, tais como a aprovação de diversos projetos que concedem bolsas aos estudantes, contribuindo para a qualificação da sua formação. Um elemento importante que pode estar relacionado ao sucesso desse quesito refere-se ao fato de que todos os docentes do curso possuem dedicação exclusiva na instituição, devendo dispor, dessa forma, de carga horária que permita o desenvolvimento de ações para além das atividades de ensino.

Outro ponto que merece destaque, diz respeito à concepção de que o professor deve ser pesquisador de sua própria prática pedagógica. Este ponto foi ressaltado nas falas dos docentes, enfatizando que há um estímulo a que os alunos reflitam sobre suas práticas. Nesse sentido, são propostas ações que estimulam o registro das atividades vivenciadas, para que a partir destes registros se proceda à elaboração de relatos de experiências, justamente com o intuito de trabalhar com os alunos o aspecto da formação do docente como um trabalho constante, que não se encerra após concluída a etapa de sua formação inicial.

Contudo, há aspectos sinalizados nas diretrizes para a formação de professores nos IFs que aparentemente ainda não estão suficientemente amadurecidos na instituição. Gostaria de destacar aqui o pressuposto de que a formação do professor deve estar focada na sua futura atuação na educação básica e também na sua (possível) atuação na educação profissional, em especial no ensino médio integrado, o que me parece ser um aspecto cuja reflexão ocorre ainda de modo muito incipiente na instituição.

O estudo de Moura (2008) traz para o debate diversos temas voltados à formação de docentes para atuar na educação profissional, ressaltando que a concepção de educação deve, necessariamente, estar relacionada ao tipo de sociedade, de modelo produtivo e também ao tipo de educação profissional e tecnológica que se almeja<sup>2</sup>.

A formação e a capacitação devem, portanto, ir além da aquisição de técnicas didáticas de transmissão de conteúdos para os professores e de técnicas de gestão para os dirigentes. Evidentemente, esses aspectos continuarão sendo importantes, mas o objetivo macro é mais ambicioso e deve privilegiar a formação no âmbito das políticas públicas do país, principalmente as educacionais, numa perspectiva de superação do modelo de desenvolvimento socioeconômico vigente, de modo que se deve priorizar mais o ser humano do que, simplesmente, as relações de mercado e o fortalecimento da economia (MOURA, 2008, p. 31).

De acordo com o autor, a formação de docentes deve também focar o aspecto da preparação para o trabalho. Sendo defensor do ensino médio integrado, ele entende que os professores, mesmo sendo da chamada formação propedêutica (tais como os professores de Química, Física, História, etc.) também devem estar inteirados desses aspectos, ou seja, com a própria função do ensino médio (preparo para o vestibular? Preparo para o trabalho?) e trazer para as suas práticas em sala de aula os elementos que sintetizam estas reflexões, “no sentido de estabelecer as conexões entre essas disciplinas e a formação profissional específica, contribuindo para a diminuição da fragmentação do currículo” (MOURA, 2008, p. 33).

Ainda no que se refere a esse aspecto, é importante trazer o que está disposto no texto intitulado “Contribuições para o processo de construção dos cursos de Licenciatura dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia”<sup>3</sup>

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 (p. 03).

A formação de professores nos Institutos Federais deve buscar, portanto, englobar esses pressupostos. Mas como esse aspecto vem sendo pensado no curso em questão? As falas de alguns dos entrevistados mostram que há interesse de aprimorar este diálogo. O Sujeito C2, por exemplo, conta que há intenção de incluir no currículo do curso de Licenciatura em Física

---

<sup>2</sup> Já a discussão acerca dos objetivos da formação de professores nos IFs é apresentada por Lima (2012) de forma distinta. A compreensão da autora é no sentido de que esta formação pode levar a uma preparação para o trabalho pautada no sentido mercadológico, sendo o professor o agente que vai contribuir para a formação de trabalhadores que atendam às demandas do mercado.

<sup>3</sup> Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/licenciatura\\_05.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/licenciatura_05.pdf)>. Acesso em: 1º ago. 2010.

uma disciplina denominada “Educação, Profissionalização e Trabalho” (a qual já é integrante do currículo da Licenciatura em Pedagogia, ofertado na instituição). O Sujeito D1, por sua vez, relata que os debates acerca do tema Educação e Trabalho são discutidos em algumas disciplinas da parte pedagógica do curso, mas que se pretende ampliar esta discussão, inclusive em outras disciplinas que foram incluídas no currículo.

*“E a ideia, pensando nisso, na nossa nova proposta de currículo, é a inserção de componentes como Educação e Direitos Humanos, Educação e Diversidade, que é também para pensar no aspecto social de como o mundo hoje se encontra e quais as suas relações. Mas tudo isso numa perspectiva de sujeito crítico. Então, por exemplo, quando se pensa em Educação e Trabalho, a nossa intencionalidade é a proposta da crítica, então a crítica ao trabalho, mas é uma crítica que possa nos dar subsídios de como compreender a nossa função enquanto docentes após a conclusão do curso. Então, por isso desse nosso desejo de acompanhar mais os alunos durante a formação com a parte pedagógica, porque nós víamos que, quando se está trabalhando no primeiro semestre, ainda é muito incipiente a parte crítica.” (Sujeito D1).*

Os relatos dos sujeitos evidenciam que há ações sendo promovidas no sentido de dialogar com estes aspectos que são recomendados para balizar a formação de professores nos IFs. Contudo, de acordo com o entendimento do Sujeito P3, “a realização, o alcance desses objetivos, está mais no pessoal do que no institucional. Eu não vejo muitas ações institucionais chamando o pessoal para isso: ‘Pessoal, esses aqui são os nossos objetivos, vamos trabalhar isso’”. E se o atendimento a estes objetivos ainda está muito ligado a um possível interesse pessoal do docente, que procura se inteirar desses aspectos para poder discuti-los com seus alunos, é bastante provável que isto seja somente uma prática de alguns, e não uma característica do grupo de docentes. Nesse sentido, é válido o entendimento de que estes elementos aqui apresentados necessitam de maior reflexão, o que certamente está associado ao próprio processo de consolidação e de amadurecimento dos cursos de licenciatura no seio da instituição.

#### **6.4 A avaliação externa do curso**

No período inicial após a implantação do curso, também havia a preocupação em conseguir a estrutura mínima necessária ao bom desenvolvimento das atividades e as carências existentes foram motivo de grande preocupação quando o curso passou pela avaliação externa do MEC, com vistas a obter o seu reconhecimento. De acordo com as

impressões relatadas pelo Sujeito D1, este período da avaliação externa foi muito tenso, devido a alguns fatores que certamente pesariam de forma negativa na avaliação, tais como: dentre o grupo de docentes, um deles era somente graduado; o acervo bibliográfico, apesar de ser bastante amplo na parte de formação pedagógica, ainda possuía defasagens na bibliografia de disciplinas específicas da área de Física; o laboratório de Física, apesar de possuir toda a instrumentalização necessária, estava acomodado em uma área física que não comportava todos os alunos, o que gerava a necessidade de fazer divisões na turma para as aulas práticas, dentre outros. E estes fatores, como já era esperado, acabaram diminuindo o conceito do curso que, ao final da avaliação, ficou com conceito 3. No entanto, conforme relatado pelo Sujeito D1, estes fatores já não teriam impacto tão negativo se a avaliação tivesse sido realizada alguns meses depois. No quesito corpo docente, por exemplo, atualmente já existem 6 professores efetivos do curso, todos com mestrado, doutorado ou pós-doutorado, sendo que no período de avaliação do MEC o corpo docente era constituído por somente 3 professores efetivos. Também estão sendo pleiteadas melhorias na estrutura física e na aquisição de acervo bibliográfico, o que cria uma perspectiva bastante otimista em relação a uma nova avaliação externa a ser realizada posteriormente.

Ainda no que se refere à avaliação externa do curso, um elemento que chama a atenção refere-se ao perfil dos avaliadores. Segundo o Sujeito C2, os avaliadores designados para esta tarefa, apesar de terem formação na área de Física, não possuíam experiência na área de formação de professores e, no seu entendimento, o corpo de avaliadores do curso deveria ter membros com este perfil específico, visto se tratar de um curso de licenciatura, e não de um bacharelado. Outra questão destacada pelos entrevistados é o próprio formato da avaliação, que é planejado a partir dos pressupostos que existem nas universidades.

*“Eles vieram aqui, eles sabem que o curso está começando e evidentemente o curso não ganhou nota máxima. Mas justamente se o MEC pede que se abra o curso, eles estão cientes de que o sucesso absoluto se dá daqui a um tempo. Não se dá de uma hora para a outra, até mesmo porque nós estávamos com três professores efetivos em Física. Difícil, né? [...] A nota máxima seria, no caso, para uma Universidade funcionando há mais tempo, com aquele curso consolidado”. (Sujeito C1).*

*“Na conversa inicial, deixar claro que aqui não é uma Universidade que tem 10, 20 anos. Não é Universidade, é Instituto. Por mais que se cresça, que a estrutura física, corpo docente cresça, o ensino não vai ser conduzido como em uma Universidade. E até falei que nós não somos Universidade e não queremos ser Universidade. Somos um Instituto, o foco é outro, nossa visão é outra. E me*

*parece que isso foi encarado pela avaliação como uma certa desculpa. A impressão que eu tive é que eles não entenderam o que é o Instituto". (Sujeito C2).*

Bomfim (2004) enfatiza que a criação de cursos de licenciatura nos CEFETs foi estimulada pelo MEC desde 2000. No entanto, faltou uma política de acompanhamento destes novos cursos e da garantia de condições concretas para seu funcionamento, em suma, da “institucionalização efetiva dos cursos”. (BOMFIM, 2004, p. 492). Ao refletir sobre este aspecto a partir da atuação dos IFs, penso que os elementos apresentados pela autora continuam valendo na nova institucionalidade, pois no caso da avaliação externa vivenciada pelo curso de Licenciatura em Física, pleitear um conceito elevado neste tipo de avaliação do MEC é, sem dúvida, uma tarefa bastante árdua.

## **6.5 Perspectivas para os discentes do curso**

Ao abordar as perspectivas que se apresentam aos discentes do curso, é necessário tratar inicialmente a respeito de um aspecto relevante, que se refere ao ingresso dos alunos. A forma de acesso ao curso influencia, de acordo com os entrevistados, no tipo de perfil de alunos que ingressam na instituição. As entrevistas revelaram um “desconforto” por parte de alguns docentes com relação à forma de acesso ao curso através do Sistema de Seleção Unificada (SiSU).<sup>4</sup> No primeiro semestre de 2010, o ingresso de alunos nos cursos superiores do IFRS foi realizado exclusivamente através desse sistema e como ainda havia um significativo número de vagas remanescentes após as diversas etapas de matrícula previstas nessa modalidade de ingresso, a pressão da comunidade interna foi no sentido de modificar esta forma de acesso às vagas. À título de ilustração, o curso de Licenciatura em Física ofertou 35 vagas para ingresso no primeiro semestre de 2010 e registrou um total de 163 inscritos através do SiSU. Contudo, concluídas as 3 etapas de matrícula, ainda restavam 11 vagas disponíveis no curso, o que exigiu a organização de um processo seletivo complementar, com alunos ingressando já depois de iniciado o semestre. Esta situação não foi pontual do curso em questão, pois todos os cursos superiores ofertados pelo IFRS no primeiro semestre de 2010 ainda permaneceram com vagas em aberto após a finalização da matrícula

---

<sup>4</sup> O SiSU é um sistema disponibilizado pelo Ministério da Educação. Através dele, os estudantes que participaram do Exame Nacional do Ensino Médio podem se candidatar a vagas em cursos superiores, ofertadas pelas instituições públicas de ensino superior. Maiores informações sobre este sistema podem ser obtidas no endereço eletrônico: <http://sisu.mec.gov.br/>

pelo SiSU. E esta surpresa pela não ocupação das vagas (visto que em todos os cursos o número de inscritos foi bem superior ao de vagas ofertadas) é que ensejou a mudança na forma de acesso aos cursos, destinando 50% das vagas para ingresso através de processo seletivo próprio do IFRS.

Como a forma de acesso ao curso ocorreu através de processos seletivos distintos, os entrevistados relatam que as turmas acabavam ficando com características bastante heterogêneas, com alunos com comportamentos diferenciados e dificuldades de aprendizagem igualmente diferenciadas. Também se verificou uma evasão bastante significativa entre os alunos que ingressaram no curso através do SiSU, a despeito das políticas de permanência que a instituição possui. De toda forma, esta modalidade de acesso aos cursos superiores já vigora há alguns anos no IFRS e inclusive é através deste sistema que está sendo feita a seleção de novos alunos no ano de 2014. Contudo, está em discussão o retorno à oferta de 100% das vagas para ingresso via SiSU, faltando somente definir em que momento a oferta passará novamente a vigorar desta forma.

No entendimento dos entrevistados, as causas da evasão dos estudantes estão bastante relacionadas à sua condição socioeconômica. Os alunos vindos de regiões mais distantes, encontram dificuldades para permanecerem na cidade de Bento Gonçalves, pois esta cidade possui um custo de vida bastante elevado. Mas as dificuldades de permanência no curso devido à condição socioeconômica, certamente não são exclusivas do tipo de aluno que ingressou na instituição pelo SiSU. Produzido em outro contexto, o estudo de Moura e Silva (2007), trata da evasão de um curso de licenciatura oferecido pelo CEFET do Rio Grande do Norte. De acordo com os autores,

ao se analisar e contrastar as informações prestadas pelos estudantes e pelos professores, chega-se à conclusão que as causas indicadas como determinantes da evasão foram em ordem decrescente: as questões *socioeconômicas e pessoais* (90%); *a instituição* (20%) e *a profissão docente* (20%). (MOURA; SILVA, 2007, p. 15).

Dentre as questões socioeconômicas e pessoais apontadas como determinantes para a evasão dos alunos, está presente o fato de estes escolherem outro curso, de outra área, assim como a dificuldade de conciliar a jornada de trabalho com os estudos. Já o estudo de Lima (2012), foi produzido no contexto de estruturação dos IFs e apresenta um entendimento interessante a respeito do perfil de alunos que buscam as licenciaturas nos Institutos Federais:

Além disso, constatando que os cursos são, em sua maioria, oferecidos no período noturno, percebe-se uma medida compensatória de oferta para aqueles que não poderiam realizar essa formação durante o dia. Assim, a formação de professores dos IF volta-se para a classe trabalhadora, para aqueles que não puderam realizar seus estudos sem exercer uma atividade que promova recursos financeiros, ou seja, uma classe social e economicamente desfavorecida. Desta forma, os IF contribuem para o acesso ao ensino superior por uma classe que teria dificuldades para ingressar numa universidade pública diurna, ou então de pagar uma faculdade particular noturna. (LIMA, 2012, p. 97-98).

De acordo com a autora, pode-se inferir que os cursos de licenciatura nos IFs, recebem um significativo número de estudantes que possuem dificuldades socioeconômicas. Já o estudo de Bomfim (2004), em perspectiva semelhante, destaca que uma das razões da escolha pelos cursos de licenciatura nos CEFETs deve-se à gratuidade, visto se tratarem de alunos que não podiam pagar pelo curso. Ainda que não tenha sido desenvolvido um estudo quantitativo acerca das condições socioeconômicas dos estudantes, as falas dos entrevistados neste trabalho permitem inferir que os estudantes que procuram o curso, de modo geral, necessitam trabalhar para se manter, o que corrobora os estudos dos autores citados. Embora a forma de acesso ao curso pelo SiSU possa agravar este aspecto, uma vez que por meio desse sistema são recrutados estudantes de locais mais distantes, entendo que independente do tipo de processo seletivo, o perfil de alunos continuará mantendo esta característica, o que talvez se reflita de forma um pouco mais atenuada se os alunos já forem residentes da região.

Feito esse panorama, questiona-se sobre quais são então as perspectivas que se delineiam aos alunos do curso em questão? Quando questionados acerca desse aspecto, os entrevistados apresentaram relatos que refletem de maneira muito interessante as suas percepções sobre o tipo de aluno que estão formando. Diferentes falas fazem menção a um aspecto que vai além do projeto pedagógico do curso, pois os docentes afirmam que o perfil do aluno a ser formado está intrinsecamente relacionado à característica assumida por ele durante o curso. Dessa forma, um aluno que unicamente cumpriu com êxito todos os componentes curriculares, até pelo fato de trabalhar em outra área e só dispor do período noturno para os estudos, sairá com um determinado perfil. Já o aluno que teve a oportunidade de se envolver em ações e projetos fomentados pelo curso, sairá com um perfil bastante diferenciado.

*“Eu acho que nós temos um grupo muito bem preparado tanto para a docência, quanto para a pós-graduação. E nós temos um outro grupo que, vamos dizer assim, não tenho medo de dizer que estão preparados para a docência, mas que obviamente vão enfrentar dificuldades iniciais pela falta de experiência. E tem também alunos que tiveram muita dificuldade ao longo do curso. E que tu não vês*

*um brilho, um encanto neles pela atuação docente. Provavelmente são pessoas que vão procurar outras áreas. A região da serra gaúcha é uma região que tem muitas oportunidades de trabalho, com boas remunerações. Então, facilmente, tu tens outra opção que vai te pagar tanto quanto ou mais que a docência.”* (Sujeito P2)

Nessa fala fica bem perceptível o fato de que nem todos os concluintes seguirão a docência, mesmo porque há oportunidades de trabalho melhor remuneradas, e isto está relacionado à pouca atratividade da carreira docente. Contudo, de modo geral, as falas dos docentes são bastante otimistas com relação ao aluno que estão formando e remetem à característica essencial do curso, que é a de formar professores, e não bacharéis. Destaca-se aqui a percepção de que os alunos da Licenciatura em Física possuem mais oportunidades de atuação em sala de aula do que os docentes tiveram quando foram alunos de licenciatura. Isto porque o curso possui uma carga horária maior destinada a disciplinas de formação pedagógica, o que propicia uma base sólida para construir os conhecimentos e desenvolver as habilidades relacionadas à docência. O curso estaria, portanto, oportunizando de forma exitosa experiências nesse sentido. Mas que tipo de experiências são significativas e contribuem para a formação de bons professores? Aqui retomo novamente os pressupostos apresentados por Larrosa (2002), quando este refere que a experiência, para fazer sentido, deve estar cercada de significados para o indivíduo, o que confere a esta um caráter singular. Nessa perspectiva, o Sujeito C1 conta que os concluintes saem com uma boa visão sobre

*“como tratar o aluno de Ensino Médio do ponto de vista pedagógico, ou seja, entender o aluno e não simplesmente chegar e jogar o conteúdo. Então ele tem essa ideia de que ele precisa contextualizar o Ensino, ele precisa realizar experimentos mesmo que a Instituição não tenha laboratório específico, mas ele sabe que muitas vezes ele pode fazer experimentos usando o material de baixo custo, etc”.* (Sujeito C1).

*“Eu vejo de modo muito interessante o curso de Física no sentido de que possui elementos que não são só elementos de apreensão do seu objeto de pesquisa, de trabalho, de estudo. Não, os professores se preocupam com a prática no sentido de aliar prática e teoria, então vejo muitos experimentos, vejo os alunos produzindo material de baixo custo, vejo os alunos produzindo vídeos e utilizando isso como subsídio para a prática deles depois nos estágios”.* (Sujeito D1).

O curso está, então, oportunizando situações distintas, como por exemplo a possibilidade de realizar experimentos em sala de aula a partir da adaptação de materiais. Estas experiências vivenciadas permitem que os alunos possam “ter jogo de cintura para



serem bons professores”, tal qual relata o Sujeito D1, e que possam “ir além dos muros da escola”, como enfatiza o Sujeito P3

*“Acho que essa é uma característica, claro que não são todos, mas quem soube aproveitar essas oportunidades, está saindo um pouco com essa visão de que ser professor não é só ir lá na faculdade, se formar, pegar o diploma e pronto. É mais que isso, é participar de eventos, é fazer pesquisa, é escrever, é registrar suas próprias aprendizagens enquanto dá aula. Já vi artigos de relatos de experiências, coisas muito legais, que eu acho que caracterizam o curso. [...] Mas eu acredito que muitos, sim, estejam saindo com esse perfil que se almeja”.* (Sujeito P3).

Estas ações propiciadas pelo curso de Licenciatura em Física, na visão dos docentes entrevistados, qualificam a formação dos alunos, sendo inclusive um diferencial nesta formação, na medida em que facilitarão, posteriormente, a abordagem dos conteúdos em sala de aula, tanto nos seus estágios quanto na sua atuação profissional. O curso estaria então, cumprindo com êxito a tarefa de construção dos “saberes docentes”, tal como proposto por Tardif (2007). De acordo com este teórico, os saberes docentes são oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais. Os saberes experienciais dos professores são “baseados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento do seu meio. Esses saberes brotam da experiência e são por ela validados”. (TARDIF, 2007, p. 38). Dessa forma, todas as oportunidades de aproximação dos alunos de licenciatura com as vivências de sala de aula, são relevantes e contribuem para a qualificação dos novos docentes.

A possibilidade de desenvolver estudos em nível de pós-graduação é outra perspectiva abordada nas entrevistas. Ao serem indagados sobre estas possibilidades, os docentes mencionaram que para os alunos ingressarem em um curso de pós-graduação (mestrado), acreditam que eles teriam certa dificuldade de ingressar diretamente em algum curso relacionado à Física Aplicada. Há um consenso de que seria necessário fazer um nivelamento para suprir algumas carências que se verificariam neste caso. No entanto, os docentes entendem que seus alunos possuem, por exemplo, boas chances de ingressar em um curso de mestrado voltado à área de formação de professores.

*“Não é só Física Aplicada que é Mestrado, formação de professores também é. Então não se inviabiliza a participação dele, o acesso a níveis mais elevados de formação, mas também não estamos focando em formar bacharéis. Se pegarmos a própria vocação dos Institutos, qual é a ideia da inserção nos institutos? Bom, nós estamos com um déficit de professores, vamos formar professores. Aí eu faço*

*um curso de Bacharelado aqui. Eu estou indo contra a missão do Instituto, não tem nem lógica um curso desses*". (Sujeito C2).

O tipo de formação ofertada foi visto de forma positiva pelos docentes entrevistados, podendo-se inferir daí que este curso de licenciatura forma “bons professores”, tal como preconizado por Cunha (1989). Para a autora “o conceito de bom professor é valorativo, com referência a um tempo e a um lugar. Como tal é também ideológico, isto é, representa a ideia que socialmente é construída sobre o professor”. (CUNHA, 1989, p. 155). Estes pressupostos certamente estão presentes na concepção dos docentes entrevistados sobre o que é um bom professor. Suas falas expressam a intenção de preparar sujeitos para atuarem em sala de aula, e para tanto, há um esforço no sentido de mostrar ao aluno desde cedo, qual é a realidade que o espera. Quando os docentes mencionam que estão formando “bons professores”, também está evidenciada a formação de um professor dentro do que acreditam serem as prerrogativas propostas para esta formação a ser desenvolvida nos Institutos Federais, pois essa percepção vem acompanhada de uma fala no sentido de “estamos cumprindo adequadamente aquilo que nos foi proposto”. Portanto, este tempo e lugar do conceito de “bom professor” apresentado por Cunha (1989), refere-se, na visão dos docentes entrevistados, ao professor formado atualmente (ou mais precisamente a partir da criação dos IFs) e em um determinado espaço de formação – o câmpus do Instituto Federal, que possui diversas características diferenciadas da estrutura de uma universidade. Esta definição é relevante para compreender as questões apresentadas nas entrevistas e, ainda que não se possa estabelecer generalizações para a formação de professores nos IF’s como um todo, permite inferir que as primeiras experiências com a formação de professores no curso e no câmpus em questão, estão ocorrendo de forma positiva, sendo que os docentes que atuam nesse curso, em sua maioria, vêem sua continuidade de forma bastante otimista. Uma vez superadas as dificuldades iniciais que caracterizam o processo de criação e implementação de um curso, eles entendem que a consolidação deste junto à instituição e junto à comunidade ocorrerá de forma satisfatória.

## **6.6 Possíveis diferenciais do curso**

Ao conduzir as entrevistas do presente trabalho, procurei saber dos entrevistados quais são as suas impressões acerca do curso e em que medida existem elementos que possam ser caracterizados como diferenciais do mesmo. Alguns desses elementos até já foram elencados, associados a outros tópicos. Contudo, é muito interessante resgatar algumas falas que retratam

as oportunidades que se apresentam aos discentes, a partir de algumas ações desenvolvidas pelo curso.

De modo geral, ao serem instigados sobre os diferenciais do curso em que atuam, os docentes enfatizaram aspectos como a maior proximidade física entre alunos e professores e também entre os próprios docentes, pois o fato de todos os cursos funcionarem em um mesmo espaço físico, acaba por facilitar o contato entre os docentes, mesmo sendo de áreas distintas.

Entretanto, o que ficou evidenciado nos relatos de forma bastante positiva, foram as oportunidades oferecidas aos alunos no que se refere à oferta de bolsas e participação em projetos e este aspecto, na visão dos entrevistados, promove um significativo incremento no tipo de formação que os alunos acabam construindo em sua trajetória no curso. À título de ilustração, o Sujeito P2 conta sobre os diversos projetos (de monitoria, de extensão e de pesquisa) que concedem bolsas aos estudantes.

*“Dentro da Física, deve haver uns 80 alunos, nós temos umas 20 bolsas. [...] E às vezes até faltam alunos para tantas bolsas, mas esses que conseguem ter uma atividade, conseguem ter uma formação diferenciada muito interessante, porque esses desenvolvem uma formação complementar fantástica, porque têm muito mais contato com a Educação Básica, têm contato com a Iniciação Científica. Esses alunos são encaminhados para monitorias no Ensino Médio, ou monitoria no PROEJA, ou monitoria no Tecnólogo. Desenvolvem, por exemplo, grande parte são do grupo do PIBID<sup>5</sup>, que estão diretamente nas escolas”. (Sujeito P2)*

É importante destacar que a possibilidade de participar do programa de monitoria encontra um diferencial no câmpus Bento Gonçalves<sup>6</sup>. Um aluno de Licenciatura em Física na universidade que atuar em um programa de monitoria, via de regra, irá desenvolver atividades voltadas aos seus pares, ou seja, a outros alunos de licenciatura e/ou bacharelado. Já o estudante de Licenciatura em Física que desenvolver ações de monitoria no câmpus Bento Gonçalves, vai atuar juntamente com estudantes de outras modalidades de ensino e de outros cursos superiores que possuem disciplinas da área de Física. E este contato acaba sendo uma ótima oportunidade de crescimento profissional, pois permite interagir com alunos de diferentes idades e perfis (adolescentes, adultos que cursam o PROEJA, alunos de cursos superiores de tecnologia), o que pode se constituir em uma experiência muito interessante, que propicie significativos aprendizados.

---

<sup>5</sup> Refere-se ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, fomentado pela CAPES.

<sup>6</sup> E acredito que esta questão também se repita em outros Institutos Federais.

A experiência com o PIBID é destacada de forma muito positiva pelos entrevistados, pois é vista como um canal permanente de diálogo entre a instituição e a educação básica, por meio do qual os alunos colocam em prática não só experiências vivenciadas ao longo do curso, como também são provocados a desenvolver novos instrumentos, que possam ser aplicados nas escolas participantes do projeto. Utilizam, como conta o Sujeito C1, lâmpadas, *laser*, dispositivos eletrônicos e diversos materiais de baixo custo para montar experimentos que serão aplicados nas escolas. No que se refere a essa política, concordamos com Gatti, Barreto e André (2011, p. 130), quando mencionam que as instituições que formam professores apresentam entusiasmo em propor projetos dessa natureza. No entanto, “ainda não é possível avaliar o impacto dessa política sobre as formações docentes e as próprias instituições participantes. [...] Pesquisas avaliativas sobre seus efeitos diversos poderão futuramente contribuir com conhecimentos sobre sua validade social e educacional”. Dessa forma, há que se fazer a ressalva de que ainda é cedo para avaliar o real impacto dessa política sobre a qualidade da formação dos professores. Entretanto, no que se refere às percepções dos sujeitos entrevistados, esta política está sendo exitosa e promove um diferencial na formação dos alunos participantes das ações.

Contudo, como relata o Sujeito P1, há dificuldades para preencher as vagas de bolsistas nesse projeto, visto que muitos alunos, pelo fato de trabalharem em outras áreas, não possuem disponibilidade de tempo para participar do mesmo. Esta situação, que à primeira vista pode parecer paradoxal, é explicada pelo Sujeito C2, que compreende este aspecto relacionado com a cultura da região, onde é muito forte o aspecto do trabalho formal. Dessa forma, se o estudante optar por abrir mão de um trabalho em uma área qualquer, para passar a ter “uma bolsa”, isso acaba trazendo um impacto por vezes negativo junto à estrutura familiar. Por essa razão também, em seu entendimento, houve pouca procura por parte dos estudantes para participar do Programa de Licenciaturas Internacionais (PLI – Portugal)<sup>7</sup>, que possibilitou a ida de estudantes das licenciaturas em Física e em Matemática para cursarem uma Graduação Sanduíche junto à Universidade de Lisboa, em Portugal.

*“É porque não tem essa tradição consolidada; outra coisa: a cultura, eu vejo, assim, muito conservadora. Eu acredito que essa mudança que vai ocorrer aqui, ela vai levar uns bons anos para que se diga: “ok, existe Ensino Superior aqui em Bento Gonçalves, não é só uva e vinho que se produz aqui. Tem Educação também, educação superior gratuita e de qualidade”. Então eu acredito que é uma mudança que virá ao longo do tempo. Só que nós temos pressa, eu tenho pressa. Nós convivemos com os alunos e vemos essa visão muito conservadora,*

---

<sup>7</sup> Este programa, financiado pela CAPES, prevê a realização de um intercâmbio pelo período de até 2 anos e concede aos estudantes: bolsa de estudo e pesquisa, seguro-saúde, auxílio-instalação e auxílio-deslocamento.

*no sentido de “bom, ir pra Portugal, estudar em Portugal, financiado, bancado por uma instituição de fomento como a CAPES”... eu não sei se lá no interior do município, isso é uma coisa que ... “ah, não, isso só acontece em grandes cidades”. Não! Acontece aqui. Então acredito que o aluno não está preparado. [...] E digo que o aluno não está preparado mas isso não é uma crítica ao aluno. Ele não está preparado porque toda a estrutura que está em sua volta, aquele convívio, o contexto dele não está preparado. Isso é o que acontece, a comunidade não está preparada para isso”. (Sujeito C2).*

Conforme relatado pelo docente, sua percepção é de que a comunidade não se sente ainda preparada, ou, dito de outra forma, merecedora dessas possibilidades de acesso a distintas oportunidades de qualificação, pois, no caso do projeto de intercâmbio, nem mesmo a eventual dificuldade com o idioma estrangeiro era um empecilho aos estudantes e o que pesou, segundo ele, foi o fato de que potenciais candidatos não tiveram apoio familiar para esta empreitada.

Estas possibilidades de participação dos estudantes em ações distintas são vistas como diferenciais do curso, que qualificam a formação dos que tem condições de usufruírem dessas oportunidades. No entanto, como bem lembra o Sujeito D1, o êxito na aprovação dos referidos projetos tem como elemento principal o envolvimento dos servidores da instituição, sendo ainda muito incipientes as propostas que tenham como foco específico ações voltadas ao fomento das licenciaturas dos Institutos Federais.

*“Mas isso muito também pelo desejo dos professores dos cursos. Então não é algo que se diga: “esta é uma política para os Institutos fomentarem”. É uma conquista muito particular do grupo de professores que está atuando nos cursos. Não que se faça uma política para incentivar a existência ou até a manutenção dessas Licenciaturas nos Institutos Federais. E aí essa é uma percepção minha. Eu vejo lamentavelmente porque os dados estatísticos estão aí. Se nós continuarmos com os indicadores de ingresso, de conclusão e de aposentadoria de quem hoje está atuando na Educação Básica, nos próximos 15 anos vamos ter um grande colapso de falta de docentes na Educação Básica. Mas sem os professores que hoje estão envolvidos nos cursos de formação aqui do câmpus, se eles não se reúnem e eles não elaboram o projeto e eles não participam desses projetos, não vem específico para esse fim” (Sujeito D1).*

As falas dos docentes evidenciam ainda que o acesso a estas oportunidades não ocorria da mesma forma no período em que estes fizeram sua formação inicial. De modo geral, os relatos revelam que estas chances de conseguir bolsas eram bem mais restritas e mais difíceis de serem obtidas quando cursaram sua graduação, em comparação com o curso em que estão

atuando, o que propicia a estes estudantes boas possibilidades de lograrem uma formação diferenciada.

É possível inferir, portanto, que os alunos que tiveram oportunidade de participar de ações promovidas pelo curso, seja através da participação em projetos, seja como bolsistas, estes sim, saem com um diferencial muito positivo na formação, o que fará deles profissionais que terão um olhar diferenciado da sala de aula, mas principalmente profissionais sabedores de que a docência deve ser construída a cada dia. Dessa forma, estes profissionais certamente procurarão maneiras de aprimorar sua qualificação, na busca por um diálogo com distintas áreas, que lhes permita a reflexão acerca de suas práticas, renovando-as sempre que assim julgarem oportuno.

## **7 LIMITES, DESAFIOS, TENSÕES E POSSIBILIDADES DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA**

O objetivo deste capítulo é apresentar algumas reflexões a respeito da agenda de discussões que se apresenta para a formação de professores no âmbito dos Institutos Federais. A partir das experiências vivenciadas e relatadas pelos docentes do curso de licenciatura em Física ofertado no IFRS, é possível fazer algumas inferências em relação aos limites, aos desafios, às tensões e às possibilidades que se delineiam para esta modalidade de ensino na rede federal.

### **7.1 Licenciaturas nos Institutos Federais e licenciaturas nas Universidades**

Um dos elementos instigantes da presente pesquisa diz respeito à comparação entre as licenciaturas ofertadas nos IFs e as ofertadas nas Universidades. Sobre este aspecto, cabe trazer aqui primeiramente a discussão apresentada por Santos (2004), em cujo trabalho é feita referência a este novo *locus* de formação docente que, no caso, refere-se ainda aos CEFETs. Seu estudo verificou que no processo de organização das licenciaturas no CEFET tomado como objeto, havia distintas percepções a respeito desse tema: enquanto para alguns a formação de professores não deveria ser realizada fora da universidade, outros entendiam que os CEFETs poderiam sim abraçar esta formação, tendo inclusive as universidades como parceiras em determinadas ações, promovendo a cooperação entre as duas instituições.

Já conforme o entendimento de Lima (2012), a inclusão das licenciaturas nos IFs gerou uma fragmentação da formação de professores, aumentando a multiplicidade de modelos de formação destes profissionais, o que dificulta a criação de uma base comum nacional. A autora explica que desde o início da década de 1980 a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE) encabeça uma luta em prol da qualidade dessa formação, tendo a universidade como o *locus* privilegiado para seu desenvolvimento, pois as características da universidade (com a base das ações voltadas à indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, e mesmo com a exigência de maior qualificação do corpo docente) é que atenderiam da melhor forma a busca pela melhoria dessa formação.<sup>1</sup> Ao refletir acerca desta modalidade de ensino nos IFs, a autora destaca que

---

<sup>1</sup> Contudo, como ressalta a autora, a universidade é apenas mais uma das ofertantes dessa formação, sendo que “o *locus* em expansão da formação de professores se dá em instituições de administrações privadas, com uma oferta que deve ser paga por seus estudantes, sem a obrigatoriedade de um percentual de mestres e doutores no corpo docente, sem a necessidade da presença do tripé ensino, pesquisa e extensão, e que não precisa possuir o estudo e pesquisa das diferentes áreas do conhecimento”. (LIMA, 2012, p. 77-78).

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. (LIMA, 2012, p. 75).

Pelo exposto, sendo a universidade o *locus* tradicional da formação de professores, ao estender este tipo de formação aos Institutos Federais, é inevitável que se questione acerca das diferenças e singularidades da mesma nestas novas instituições. Um dos elementos que ficou evidenciado nas entrevistas é de que a formação promovida pela universidade está muito presente na concepção das licenciaturas no câmpus em que atuam. Isto porque, a maioria dos docentes fez a sua formação inicial em grandes universidades e na hora de pensar em um modelo de curso, é evidente que pensaram no modelo de sua instituição de origem. Portanto, ainda está muito arraigado o modelo de formação desenvolvido na universidade. De toda forma, é válida a ideia de que cada um traz para o debate os elementos que domina, com os quais tem familiaridade. E no caso dos docentes que atuam no curso, qual o modelo de licenciatura que conhecem? O modelo ao qual tiveram acesso na universidade. Este modelo serve para as licenciaturas nos IFs? Provavelmente não, devendo ser construído um modelo alternativo de licenciatura, o que não é uma tarefa simples, visto que a cultura da universidade está impregnada nas memórias de cada um e quando se pensa na maneira “correta” de desenvolver um curso de licenciatura, é evidente que o modelo do que seja o “correto” comporte realmente o da universidade.

As falas dos entrevistados refletem inclusive que é muito difícil conseguir se isentar dessa questão, pensar no sucesso do curso significa conseguir fazê-lo ficar “parecido” com o da universidade. Há ainda o aspecto da avaliação externa que, como relatado pelo Sujeito P2, não permite muita flexibilidade em relação à organização do curso, dadas as exigências que estão colocadas nas diretrizes de avaliação dos cursos superiores.

*“mas o que mostrou minha experiência de cinco anos ali é que nós tivemos que, inicialmente, construir um curso igual. Por exemplo, vamos fazer um curso em que se consiga ser avaliado, que se consiga fixar, ter um mínimo e, hoje, acho que nós recentemente formamos nossa primeira turma, conseguimos transitar por todo o curso e agora conseguimos fazer uma reflexão maior”* (Sujeito P2).

Dessa forma, a trajetória inicial do curso foi construída, ainda conforme relatado pelo Sujeito P2, tentando repetir as experiências das universidades e só no momento em que o



curso estava mais “consolidado” é que foi possível buscar elementos que levassem em conta as peculiaridades deste novo *locus* da formação de professores. Uma característica semelhante é apresentada no estudo de Lima (2012) ao referir-se às dificuldades de organizar o curso de licenciatura no IF em que atua.

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. (LIMA, 2012, p. 20).

Conforme apresentado pela autora, é possível inferir, portanto, que outros Institutos Federais vivenciaram a mesma dificuldade relatada pelos sujeitos do presente estudo, no que se refere ao processo de construção dos cursos de licenciatura em suas instituições. Mas quais são então as singularidades apresentadas pelos cursos de licenciatura dos IFs? Os entrevistados, em unanimidade, reconhecem que há diferenças entre estudar em uma Universidade e no Instituto Federal. A estrutura não departamentalizada dos institutos (e mais especificamente do câmpus em questão) é que seria a responsável pela diferença mais significativa em relação às universidades, uma vez que esta característica organizacional permite uma maior proximidade entre o docente e os alunos. Não há dúvida de que esta maior proximidade também só é possível devido ao tamanho do câmpus. Ainda que a estrutura administrativa de um Instituto Federal possa ser comparada com a de uma universidade, a rotina de seus estudantes resume-se, salvo algumas exceções, ao câmpus onde estudam. E este sim é um espaço relativamente pequeno, que permite uma maior aproximação entre os sujeitos. A vantagem de estudar em um local com uma estrutura menor permite um estreitamento de relações, tal qual relatado pelo Sujeito C2:

*“E o Instituto, me parece, tem esse caráter mais de acolher o aluno e reconhecer o aluno, conversar com ele. Eu não me lembro de ter conversado questões com os meus professores que não eram de sala de aula. Aqui se conversa com os alunos, vai no bar, encontra eles por aqui, então nós ficamos pelo câmpus, conversamos com eles, conhecemos mais os alunos, e eu penso que isso muda até a forma de se entender porque que o aluno tem alguma dificuldade, porque não é um viés da Universidade”* (Sujeito C2).

Esta pode ser uma diferença significativa no que se refere ao trabalho nestes dois espaços distintos de formação de professores. Um outro aspecto que merece ser apontado refere-se ao tipo de formação ofertada nestes dois espaços. Aqui novamente temos uma concordância no sentido de que a formação obtida pelos entrevistados nas universidades tradicionais teve um caráter mais bacharelesco do que a formação promovida pelo instituto. O Sujeito P2 aponta que o modelo de curso de licenciatura seguia a lógica conhecida como “3 + 1”, ou seja, três anos de oferta de disciplinas específicas e depois um ano com a oferta de disciplinas voltadas à formação pedagógica.

*“Para se ter uma ideia, na hora de fazer uma Didática da Matemática, nós íamos lá no outro centro, no centro de Educação e os professores sequer se conheciam. E ali dentro transitava implicitamente uma ideia de que aquilo era meramente para cumprir uma exigência, entende? Eu acho que hoje, nós não temos isso. [...] Na minha formação, na nossa experiência, existiam diferentes departamentos dentre os quais praticamente não existia diálogo. E há 10 anos atrás, nem era obrigatório um NDE<sup>2</sup>. Hoje, até em função disso, é obrigatório para que haja, minimamente, um diálogo entre as áreas” (Sujeito P2).*

O sujeito C1 igualmente percebe o distanciamento e a falta de interlocução entre as áreas específica e pedagógica, o que conferia ao curso que ele frequentou um enfoque mais associado a um curso de bacharelado:

*“As licenciaturas usuais, assim, em que você tem disciplinas de Física e a parte de Educação é em outro prédio, é completamente separado. [...] Nem se conhecem, eles acham que é uma coisa completamente diferente, que não pertence a eles. E aqui no Instituto Federal, percebi que as coisas ficam misturadas. E isso é bom para o aluno, porque você tem professores das áreas específicas, os professores da Educação interagindo e, nesse sentido, eu acho interessante. Eu comecei a prestar mais atenção em como a aula, por exemplo, é interdisciplinar, às vezes acontece contextualização histórica, justamente o que os colegas da Pedagogia enfocam. [...] Na Universidade, tem um enfoque mais formal, voltado para a pós-graduação. Para te preparar para fazer mestrado” (Sujeito C1).*

O sujeito C2, por sua vez, igualmente concorda que

---

<sup>2</sup> Refere-se ao Núcleo Docente Estruturante, que deve ser constituído em todos os cursos de graduação, com o intuito de acompanhar as ações do curso. A normatização do Núcleo Docente Estruturante foi estabelecida pela Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAES) e consta na Resolução nº 01, de 17 de junho de 2010. Disponível em: <file:///C:/Users/Meus%20Documentos/Downloads/resolucao1\_2010\_conae.pdf>. Acesso em: 31 maio 2014.

*“O curso era muito puxado. Se eu comparar o curso que eu cursei e o que esses alunos podem cursar agora, eles podem sair daqui com uma formação muito mais voltada ao licenciado do que quando eu saí. Então isso, vários colegas que fizeram Física em Porto Alegre, ou fizeram em Santa Catarina, ou São Paulo, dizem: os cursos de Licenciatura, de modo geral, que estão dentro das Universidades, que são os mais tradicionais, os mais fortes, digamos assim, estão carregados de disciplinas que estão além da formação de professor”* (Sujeito C2).

Ainda que nem toda a formação de professores desenvolvida fora dos Institutos Federais possa ser definida dessa maneira, fica evidente que nas experiências vivenciadas pelos entrevistados, o enfoque voltado à formação pedagógica não era necessariamente o elemento propulsor do curso de licenciatura que frequentaram. Para compreender este aspecto, também deve ser apontado o fato de que os entrevistados, em sua maioria, concluíram sua formação inicial em um período anterior à vigência da Resolução CNE/CP, de 19 de fevereiro de 2002, a qual estabeleceu um novo regramento referente ao tempo de duração e carga horária dos cursos de licenciatura. A partir desta resolução, os cursos de licenciatura passaram por modificações e é possível que estas impressões acerca do distanciamento entre a formação específica e a formação pedagógica se configurem atualmente de forma um pouco distinta desta que foi relatada pelos entrevistados. No entanto, este aspecto não deixa de ser instigante para compreendermos as distinções que se apresentam para a formação de professores nestes dois tipos de instituições.

Esteve (1991) assinala as dificuldades da atuação docente, apontando para as lacunas da formação destes profissionais, que se manifestam após o seu ingresso no mundo da sala de aula:

Os professores do ensino secundário formam-se em universidades que pretendem fazer investigadores especializados e nem por sombras pensam em formar professores. Não é portanto de estranhar que sofram autênticos ‘choques com a realidade’, ao passarem, sem preparação adequada, da investigação sobre química inorgânica, ou da sua tese de licenciatura sobre um tema altamente especializado, para a prática de ensinar a quarenta crianças de um bairro degradado os conhecimentos mais elementares da química ou da filosofia. (ESTEVE, 1991, p. 100).

Este “choque” com o qual muitos professores iniciantes se deparam ao chegarem em seu local de trabalho é um desafio inerente da profissão. No entanto, no curso analisado, as falas dos entrevistados demonstram que o objetivo é justamente o de propiciar ao aluno experiências variadas em sala de aula, para que o futuro professor esteja a par das múltiplas e

distintas realidades com as quais irá se deparar, e de posse desses elementos, poder avaliar com propriedade e seriedade a escolha pela profissão docente.

### 7.1.1 A pouca atratividade dos cursos de licenciatura

Ao longo das últimas décadas foram propostas diversas políticas públicas com o intuito de suprir as grandes carências de docentes no Brasil. Estas políticas, contudo, tratam basicamente da ampliação de locais de oferta de cursos de formação de docentes, sem buscar alinhar soluções que visem *tornar mais atrativa* a carreira de docente. Este é, no meu entendimento, o grande vilão da falta de docentes na atualidade, e o investimento na ampliação dos espaços de formação de professores, na prática, não será eficaz se não vier acompanhado de melhorias nas condições de trabalho e salariais dessa categoria.

Outro elemento que pesa de forma negativa na escolha pela profissão docente é de ordem cultural e está relacionado a uma maior valorização de outras áreas, em detrimento das áreas voltadas à docência. Nessa perspectiva, é importante destacar o estudo de Formosinho (2011), quando este refere que a universidade, de modo geral, possui uma tendência a uma menor valorização das carreiras voltadas ao “desenvolvimento humano”, dentre as quais está incluída a de professor.

A pesquisa de Lima (2012), por seu turno, sinaliza para as diferenciações entre a formação de professores desenvolvida nas universidades e nos institutos e outras instituições formadoras de docentes, destacando que as universidades detêm o maior *status* neste quesito. Este aspecto é igualmente abordado por Bomfim (2004), que enfatiza a distinção verificada dentro das universidades no que se refere aos cursos de licenciatura observados no diagnóstico realizado. Conforme a autora, os dados do próprio MEC

mostram sensíveis diferenças entre a titulação dos professores e as instalações de cursos de licenciatura e os de bacharelado dentro de uma mesma instituição, sendo no primeiro caso os índices geralmente piores. Sem dúvida, tal dado, deve estar profundamente relacionado com o processo de desvalorização da profissão docente, o qual tem reflexos diretos na formação desse profissional. (BOMFIM, 2004, p. 478).

O cenário que se apresenta, portanto, é de desvalorização da profissão docente, em detrimento da valorização maior de outras áreas. Este elemento, de acordo com o relato do Sujeito P3, está igualmente presente na realidade dos IFs, onde quem é da área técnica ocupa uma posição de maior “prestígio” na instituição. Mas esta não seria uma especificidade dos

institutos, pois o mesmo se verifica também em outros espaços. Há, portanto, uma barreira cultural a ser vencida e, ainda de acordo com o que conta o Sujeito P3, a mudança desse cenário passa pela própria atuação do professor, pois “o conhecimento e uma prática coerente são os fundamentos dessa ruptura”.

Louzano et al. (2010), em um estudo intitulado “Quem quer ser professor? Atratividade, seleção e formação docente no Brasil”, apresenta interessantes reflexões acerca da atratividade da carreira docente. Cita um relatório da Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE), o qual sinaliza que países com os melhores sistemas escolares do mundo conseguem atrair estudantes com melhor desempenho no ensino médio para a carreira docente, o que “coloca a qualidade do professor no centro do debate sobre política educacional”. (LOUZANO et al., 2010, p. 545).

O estudo traz ainda, com base em informações levantadas na literatura internacional, alguns fatores relacionados à atratividade da carreira docente:

1. *Flexibilidade*. A maioria dos professores tem a opção de trabalhar em tempo parcial e acomodar outros trabalhos dentro ou fora da escola onde atuam, de acordo com suas necessidades pessoais e financeiras;
2. *Férias*. Os professores têm geralmente férias mais longas (e mais frequentes) do que profissionais de outras áreas;
3. *Taxas de desemprego baixas*. Os professores raramente ficam desempregados por longos períodos de tempo;
4. *Altruísmo*. Os professores acreditam que podem contribuir para o desenvolvimento social. (LOUZANO et al., 2010, p. 548).

No que diz respeito à realidade brasileira, a autora referencia estudos qualitativos, os quais sinalizam que o quesito “estabilidade no emprego”, não é o principal, e as questões negativas do trabalho de professor (baixos salários, pouco reconhecimento público, etc.) é que acabam influenciando na pouca atratividade da carreira docente.

Dessa forma, é possível afirmar que a carreira de docente acaba sendo buscada por profissionais menos qualificados? Para refletir sobre este aspecto, a autora analisou dados sobre os alunos que fizeram o ENEM em 2005 e constatou que 11% dos alunos que fizeram o exame tinham interesse em ser professores. E ao comparar o desempenho destes estudantes no exame, verificou que somente 10% dos interessados em ser professores estão entre os alunos com melhor desempenho no ENEM. E conclui:

Há poucos incentivos financeiros para os melhores alunos do ensino médio se tornarem professores. Embora as disparidades salariais entre os professores do setor público e as demais carreiras tenham diminuído ao longo dos anos, os professores com nível superior recebem, em média, salários mais baixos do que outros

profissionais, tanto do setor público como do privado. Além disso, essa diferença aumenta significativamente com os anos de experiência. De qualquer forma, o salário inicial de um professor do setor público ainda é mais baixo que o de outras carreiras. A essa baixa remuneração soma-se o baixo *status* social da carreira. Diferentemente dos países de alto desempenho, o Brasil atrai indivíduos com baixo rendimento acadêmico e com perfil socioeconômico mais baixo para programas de formação de professores. Além do perfil dos que são atraídos para a carreira docente, há que se levar em conta também a qualidade da formação oferecida a esses futuros professores. (LOUZANO et al., 2010, p. 563).

Há, portanto, uma significativa dificuldade, que está acima das políticas de formação de docentes, que é justamente a de promover ações que tornem esta carreira mais atrativa. E uma carreira de docentes com perspectivas mais promissoras, certamente atrairá o interesse de mais estudantes, o que tende a se refletir na qualidade do professor a ser formado.

O estudo desenvolvido por Tartuce, Nunes e Almeida (2010), igualmente aborda a atratividade da carreira docente no Brasil. A partir dos resultados de uma pesquisa desenvolvida pela Fundação Carlos Chagas, que objetivou identificar os atrativos da carreira docente a partir das percepções dos alunos concluintes do Ensino Médio, constatou-se a significativa rejeição que os jovens têm por esta carreira. A pesquisa contemplou estudantes de escolas públicas e particulares de todas as regiões do Brasil, valendo-se da utilização de questionários e da realização de grupos de discussão.

A maioria dos jovens participantes da pesquisa (73%) está na faixa etária de 17 a 18 anos e chama a atenção o fato de que apenas 2% dos entrevistados indicou como primeira opção o curso de Pedagogia ou outra licenciatura. Ao somar a este quesito os estudantes que colocaram como pretensão de curso superior alguma disciplina da Educação Básica, sem indicar expressamente o curso de licenciatura, este percentual chega a 9% dos entrevistados, destacando-se aí o significativo número de estudantes que indicaram a intenção de cursar Educação Física. “O dado mais contundente, no entanto, é que 83% optaram, claramente, por carreiras desvinculadas da atividade docente”. (TARTUCE; NUNES; ALMEIDA, 2010, p. 455). Outro dado interessante é que dentre os estudantes que acenaram com a pretensão de se tornarem professores, 77% são mulheres, 48% declararam-se pardos ou negros e 87% dos estudantes são provenientes de escola pública. Ou seja, a carreira de docente não está sendo atrativa para estudantes com poder aquisitivo mais elevado que, via de regra, frequentam escolas privadas. Do grupo de estudantes participantes da pesquisa, 32% declararam que já haviam pensado em ser professor, mas desistiram e 67% manifestou que não pensou em ser professor. Quando questionados sobre as razões pelas quais não escolhiam a carreira docente, foram mencionados o fato de não possuírem as características que julgam importantes para

esta profissão, a baixa remuneração oferecida, a desvalorização da profissão, o desrespeito dos alunos, dentre outros.

Os dois estudos apresentados acima, oferecem diversos elementos para refletir acerca da formação de docentes. Se em países com elevados índices educacionais fica evidente o recrutamento de docentes dentre os alunos com elevado desempenho acadêmico, no Brasil, este cenário não se repete. Nesse sentido, a fala do Sujeito P2 torna-se bastante elucidativa para apresentar o perfil de aluno que busca o curso de licenciatura no instituto.

*“Até porque, como a procura é pouca, tem muita gente que vem com aquela lógica que eu já ouvi: “ah, de graça, eu vou lá ver como é que é. Mas eu não tenho o perfil para ser professor de Física”. E aí esse aluno que ou não é apaixonado pela ciência e não é apaixonado pela docência, que vem sem essa certeza, ele não consegue fazer esse curso”.* (Sujeito P2).

Pode-se perceber, portanto, que independente do tipo de políticas desenvolvidas com o intuito de aumentar o número de vagas oferecidas em cursos de licenciatura, a pouca atratividade da carreira docente sempre será um empecilho à eficácia dessas políticas.

*“Acho que um dos grandes geradores da licenciatura nos Institutos veio decorrente da possível carência de professores também. Então o que eu percebo é que muitos alunos que não teriam a possibilidade de ingressar no Ensino Superior – isso por relato deles – ingressaram por ENEM, enfim, e estão fazendo uma Licenciatura, mas não é o que queriam. Muitos relatam isso. Percebo que alguns acabam mudando de ideia, chega um momento e eles decidem que serão professores. Começa o semestre, metade da turma diz que não quer ser professor, que só está fazendo o curso porque quer se formar, trabalhar e então fazer outra faculdade. E eu vejo que isso, ao longo do semestre, vai chegando mais no final e alguns começam a mudar de ideia e achar que ser professor é algo interessante e eles vão permanecer. [...] senão poderiam ir para os tecnólogos, por exemplo, e não foram, né? Então acho que aí nós realmente começamos a vislumbrar a formação desses profissionais que possivelmente estariam em falta no mercado em um futuro próximo ou até já no presente, porque a gente sabe que a carência é grande. Então, nesse sentido, começa a atender. E eu acho que a intencionalidade é atender essa formação com qualidade, conforme diz lá o grande chavão”.* (Sujeito P3).

De acordo com o relato em destaque, é possível inferir que, se por um lado já há um reduzido número de candidatos aos cursos de formação de docentes, por outro, há um significativo número de alunos frequentando o curso de licenciatura e que, igualmente, não almejam ser professores, mas sim pretendem usufruir a oportunidade de fazer um curso superior, nesse caso gratuito, o que lhes abrirá outras oportunidades. A mesma situação foi

constatada no estudo de Bomfim (2004), que indicou que o “gosto pela profissão docente” não é o fator preponderante na escolha pelos cursos de licenciatura nos CEFETs estudados. Ao serem indagados sobre o motivo da escolha pelo curso de licenciatura no CEFET, as respostas indicaram o fato de ser um curso gratuito, visto que não poderiam pagar pelo curso, o horário de oferta do curso, o fato de ser o curso no qual se classificaram, sendo que esta não era sua primeira escolha, dentre outros fatores que pesaram na escolha pelo curso. Esta realidade encontrada nos cursos de licenciatura nos CEFETs certamente assemelha-se em alguns aspectos às características do curso de Licenciatura em Física aqui analisado, onde também fica evidenciado o quanto a pouca atratividade da carreira docente acaba sendo um elemento importante, que leva em primeiro lugar à pouca procura por cursos com este perfil e, em segundo lugar, contribui para a evasão no curso.

## **7.2 Desvinculação das instituições anteriores**

Ainda no que diz respeito à implantação dos cursos de licenciatura nos Institutos Federais, um elemento importante está relacionado à própria configuração dos IFs, que promoveu um rompimento com instituições de longa tradição no cenário da educação profissional e tecnológica. A crise de identidade decorrente dessa mudança institucional é relatada por Nascimento e Quirino (2012), ao analisarem o processo de criação do Instituto Federal do Triângulo Mineiro (IFTM), como já destacado anteriormente. No que se refere especificamente ao câmpus Bento Gonçalves, a fala dos entrevistados ressalta as rupturas com a tradição da instituição anterior, o CEFET Bento Gonçalves e, mais especificamente, a Escola Agrotécnica. Como retratado pelo sujeito D2: “Na verdade nós éramos literalmente uma Escola Agrotécnica, embora já tivesse virado CEFET”. Nos últimos dois anos de atuação do CEFET, antes de sua transformação em IFRS, já ocorreu, por assim dizer, uma primeira ruptura institucional, com a criação de quatro novos cursos superiores de tecnologia e dois cursos de licenciatura. Esta medida promoveu um certo tensionamento, pois até então a tradição existente voltava-se quase exclusivamente ao ensino médio e técnico. Nesse sentido, é curioso um relato apresentado pelo Sujeito D2, ao fazer referência à chegada dos novos docentes que iriam atuar nos cursos superiores:

*“Olha só, teve um problema um dia porque botaram lá na porta quando se dividiu as salas de aula que viraram salas de professores, porque não tinha sala de professores, era tudo em um salão só, juntos. Escreveram: “Salas do*



*superior”. Teve um professor que reclamou: “Por que do superior? Eu sou inferior?” Eu falei: “Meu Deus do céu, eu não estou entendendo”. “Tira o papelzinho do superior”... fui lá e coleí um papelzinho em cima do ‘superior’: ‘Sala dos professores’. Deu. [...] Houve essa divisão ali dentro... esses são ‘superior’ e o resto... deve ser ‘inferior’, né, porque se não é superior... que era o pessoal do ensino médio, principalmente”. (Sujeito D2).*

Este relato ilustra um aspecto interessante das diversas facetas internas presentes no fenômeno de expansão vivido pela instituição. O CEFET de Bento Gonçalves teve um período de atuação relativamente curto (de 2002 a 2008), tempo este que certamente não foi capaz de tornar a proposta da nova instituição conhecida junto à comunidade. O pouco conhecimento da comunidade a respeito da criação do CEFET talvez também possa justificar um fato que alguns entrevistados relatam dizendo que ao chegarem na cidade pela primeira vez e perguntarem na rua a respeito da localização do IFRS, não obtinham êxito na informação. A mesma situação ocorria ao mudarem o foco da pergunta, questionando a respeito da localização do antigo CEFET. A questão só era esclarecida quando a pessoa abordada compreendia que a instituição buscada era a Escola Agrotécnica. Nesse momento, sim, ela sabia dar informações a respeito da localização da instituição. Esta situação reflete um aspecto curioso, que demonstra como o imaginário da comunidade necessita de mais tempo para absorver as mudanças institucionais. Atualmente, mesmo com os IFs já contando com cinco anos de existência e mesmo com diversas campanhas na mídia para tornar conhecidas estas novas instituições, não é raro encontrar pessoas que, por ironia, poderiam ser potenciais beneficiadas das políticas desenvolvidas pelos IFs, mas que simplesmente desconhecem a sua existência e as oportunidades que estes oferecem. Esta é, portanto, uma questão cultural que ainda está por ser resolvida.

*“Então é uma coisa que não... a vocação aqui é trabalho. Ao sair às 6 da manhã na rua, se encontra um monte de gente pegando o ônibus. Agora, se for sair às 7 da noite, 7 e pouco, a cidade está parada. Por quê? Tem que se recolher, tem que dormir cedo, porque no outro dia tem que trabalhar de novo. Então de noite, qual é o movimento aqui? É chegada e saída de estudantes, e deu. Fora isso, não tem. Eu não sei se nós, um dia, vamos conseguir mudar isso, porque essa característica é muito forte. [...] Uma crença que eu tenho é que, em outras Instituições, deve existir o mesmo problema, **porque são lugares que nunca imaginaram ter acesso a essa forma, essa estrutura de Educação e de repente tem. E é uma mudança muito grande**”. (Sujeito C2, grifo nosso).*

A construção de uma nova institucionalidade nos espaços que foram transformados em IFs passa evidentemente pelo trabalho de conscientização da comunidade acerca da

proposta dessa nova instituição, mas, sobretudo, exige que os profissionais que estão assumindo cargos de servidores, nomeados através de concursos públicos, também estejam a par dos propósitos dessa nova instituição, pois a aprovação no concurso público, por si só, não traz consigo essa compreensão. O Sujeito D2 ressalta uma mudança significativa no perfil dos servidores que ingressaram após a criação dos IFs. No período anterior, as vagas existentes nos CEFETs e EAFs muitas vezes acabavam sendo conquistadas por servidores que já possuíam alguma vinculação com a educação profissional, seja por terem sido alunos dessas instituições, seja por terem atuado como docentes substitutos nas mesmas. E mesmo que o novo servidor tivesse desenvolvido sua formação unicamente nos quadros da Universidade, após o seu ingresso na rede de educação profissional, era relativamente fácil colocá-lo a par das políticas e práticas ali desenvolvidas. Contudo, com a criação dos IFs, ocorreu uma verdadeira explosão de novas vagas sendo ofertadas em concursos públicos; o perfil dos postulantes aos cargos poderia ser descrito, em certos casos, como o típico “concurseiro”, ou seja, profissionais que atenderam a todos os requisitos para a posse no cargo, mas que por estarem fazendo diversos concursos simultaneamente, não necessariamente almejavam aquele cargo. Junto a isso, havia também um total desconhecimento em relação à proposta dos IFs, com entendimentos muitas vezes equivocados sobre, por exemplo, quais as atribuições de um docente nesta nova instituição. Não raro, houve manifestações de grande surpresa de servidores que ingressaram na instituição e descobriram que teriam que ministrar aulas para adolescentes de ensino médio e alunos de PROEJA, pois esta era uma situação inusitada em sua trajetória, por vezes unicamente construída na área de pesquisa ou mesmo unicamente na docência em ensino superior.

Esta grande renovação dos quadros da instituição desconstruiu a tradição até então existente, voltada de forma muito intensa à formação técnica, ao aprender fazendo, fato que é descrito de forma bem humorada pelo Sujeito P2, como o motivo das “divergências que nós temos com a bancada ruralista”.

*“Instaurou-se lá dentro um certo conflito porque nós temos, dentro do campus Bento, o antigo CEFET BG, mais de 50 anos de formação técnica na área agropecuária, agrícola e onde 80% dos professores eram engenheiros e bacharéis e a regra era o aprender fazendo. Então nós tivemos uma dificuldade muito grande porque a Instituição estava pensada e organizada para funcionários desse porte. E a formação de professores exige um outro diálogo, completamente diferente. Então isso não foi visto com bons olhos por um grupo mais conservador. [...] Isso gerou uma desacomodação”. (Sujeito P2).*

*“E quando surgem as Licenciaturas, eu acho que acaba quebrando – não sei se quebra - ou pelo menos tenta se inserir nessa tradição –, quebrando essa cultura. E é um momento muito peculiar da Instituição, muito distinto, porque a sensação, muitas vezes, é de que as Licenciaturas nos Institutos Federais elas serão passageiras. Elas não serão cursos que realmente se consolidarão”.* (Sujeito D1).

Dessa forma, ao mesmo tempo em que as instituições antigas, que originaram os IFs, passaram a viver uma crise de identidade pelo fato de terem recebido muitos profissionais com reduzido conhecimento acerca da dinâmica e das peculiaridades da educação profissional, também se passou a ofertar cursos de licenciatura, o que fugia do perfil histórico de atuação dessas instituições. E como decorrência de tão abruptas mudanças em tão curto espaço de tempo, muitas vezes nem mesmo os servidores mais antigos possuem condições de orientar a quem está chegando, a respeito de como atuar neste novo cenário. Para o Sujeito D1, ainda há dificuldades em conseguir efetivamente inserir as licenciaturas nos IFs, quebrando a tradição anteriormente existente. Já o Sujeito D2, apesar de ressaltar que os IFs não devem perder de vista o seu foco voltado à formação técnica, entende que essa expansão também pode trazer muita riqueza, agregar muitas experiências novas, faltando para tanto, um esforço contínuo no sentido de construir uma nova identidade, que contemple as múltiplas dimensões de atuação dos IFs.

### **7.3 Construção de uma identidade para os cursos**

As análises acerca do período inicial de atuação dos IFs demonstram que ainda se faz necessário um trabalho em prol do fortalecimento da identidade dessas novas instituições. Mas se mesmo os cursos que já vinham sendo ofertados há muito tempo nestas instituições que originaram os IFs sofreram um impacto com esta transformação, o que dizer dos cursos de licenciatura? Estes cursos, no caso do IFRS, representam uma modalidade basicamente nova em uma instituição também nova, mas com tradições distintas consolidadas e, portanto, difíceis de serem superadas em prol de um outro tipo de coletividade.

Nos anos que antecederam a criação dos IFs, houve diversos debates acerca da composição e características dessas novas instituições. E conforme relatado pelo Sujeito D2, as licenciaturas não faziam parte do escopo inicial de cursos a serem abrangidos pelos IFs, sendo que a inclusão desta modalidade de ensino foi feita posteriormente, gerando algumas resistências

*“Até lembro-me da reunião lá em Brasília que teve um diretor de Pernambuco, diretor de ensino, quando comentaram justificando já naquela reunião para os diretores de ensino da rede federal, a necessidade da licenciatura e tal, que estão faltando professores especificamente da área técnica, eu lembro que um professor do meu lado falou: ‘Quando é que vamos abrir brinquedoteca lá nos câmpus, hein? Não, porque só está faltando isso. Nós também não vamos ter educação infantil? Nós vamos ter a solução da educação do Brasil’ ((risos))”.* (Sujeito D2).

Pelo exposto, é perceptível que a tarefa de criar licenciaturas nos IFs não teve uma adesão imediata dos dirigentes das instituições e a forma como deveria ser feita esta oferta também passou por mudanças: em um primeiro momento, a proposta apresentada pelo MEC era de que 20% da dotação orçamentária dos IFs fosse destinada às licenciaturas, mas como esta forma de alocação dos recursos não seria fácil de mensurar, visto que os investimentos em laboratórios e infraestrutura acabam não se destinando somente a alunos desta modalidade, o projeto final destinou 20% das vagas para estes cursos. Lima (2012, p. 101) destaca que a inclusão da oferta das licenciaturas nos IFs foi decorrente de uma pressão política, sendo que estes “teriam sido solicitados para cobrir um vazio que a universidade não teria conseguido preencher, em relação à escassez docente”.

Feito este panorama, é importante pensar então sobre as perspectivas que se delineiam para a importante etapa de construção de uma identidade para as licenciaturas. No documento denominado “Carta de Natal”<sup>3</sup>, cujo teor sintetizou os debates desencadeados ao longo do evento denominado “I Fórum Nacional das Licenciaturas dos Institutos Federais – Em busca de uma identidade”, aparecem diversas sugestões de melhorias para os cursos de licenciatura ofertados na rede federal. Dentre estas, gostaria de destacar as que seguem:

Formação de grupos de pesquisa e redes de pesquisadores das licenciaturas com a finalidade de subsidiar a produção de conhecimentos que contribua para a construção das identidades dos cursos de licenciaturas dos IFs. (CARTA DE NATAL, p. 03).

Em relação a esse aspecto, aparentemente não houve significativos avanços, pois ainda são escassos os canais de diálogo e de interlocução de saberes na rede federal. Há algumas experiências de fóruns realizados por IFs, mas com uma característica mais voltada à própria instituição, sem ter a pretensão de discutir em conjunto enquanto rede federal. No IFRS, esta situação também ainda merece maior atenção. Os relatos dos entrevistados sinalizam que

---

<sup>3</sup> Este documento consta no Anexo A.

ainda falta maior diálogo, mais momentos para poder discutir sobre o que caracteriza a licenciatura nestas instituições.

*“Eu acho que se cria identidade dentro dos Institutos a partir do momento em que se tem um vínculo. [...] Então nós ficamos muito com a nossa identidade aqui da região, eu acredito, e de Ibirubá com a identidade de Ibirubá e Porto Alegre com a identidade de Porto Alegre. Ai fica difícil dizer assim: ‘nós temos uma identidade’”. (Sujeito P1).*

Este aspecto apresentado, também está relacionado às singularidades que caracterizam o processo de formação do IFRS que, por ser oriundo de instituições com trajetórias próprias e também por ter uma área de abrangência que engloba regiões e perfis de alunos muito distintos, tende a apresentar uma maior dificuldade para congregar esta multiplicidade de facetas em prol de um projeto coletivo, que represente a essência da proposta institucional para os cursos de licenciatura.

Um outro elemento que merece destaque refere-se ao

Fomento ao estabelecimento da infraestrutura necessária ao funcionamento dos cursos de licenciatura, abrangendo laboratórios pedagógicos, acervo bibliográfico, sala de professores, auditório, sala de reuniões, etc. (CARTA DE NATAL, p. 03).

A recomendação de maior atenção ao atendimento à infraestrutura básica para abertura de novos cursos, aparentemente, tem sido um problema verificado em muitos IFs, o que pode ainda ser uma herança das instituições anteriores, no caso, os CEFETs. De acordo com a análise empreendida por Vianna (2005, p. 04) acerca dos cursos de Licenciatura em Física nos CEFETs, constatou-se que o planejamento prévio para a abertura destes novos cursos deixou a desejar em alguns aspectos:

Em parte, acredita-se que as necessidades das licenciaturas tenham sido subdimensionadas, considerando-se que os laboratórios já existentes fossem minimamente suficientes. Em vários CEFETs, percebeu-se que professores e alunos disputam a utilização de laboratórios dotados por vezes com equipamentos antigos, decorrentes de velhos convênios de cooperação técnica internacional. As bibliotecas são ponto crítico em quase todos os CEFETs sendo que regulamentos, atendimento especializado em todos os turnos, acervo próprio aos cursos e espaço de leitura são apontados como problemas.

No curso aqui analisado, apesar de já ter ocorrido uma significativa melhoria nas condições de infraestrutura, a avaliação do MEC não foi satisfatória neste quesito, podendo-se inferir que outras instituições tenham passado por dificuldade semelhante. Aqui novamente

reforço a dificuldade de conseguir propor questões “macro”, como a construção da identidade para os cursos, em um momento em que as condições mínimas de funcionamento ainda não estão atendidas de forma satisfatória.

Ainda em relação à Carta de Natal, também é significativa a recomendação de que é necessária a “Compreensão da formação pedagógica como componente indispensável à formação dos alunos dos cursos de licenciatura dos IFs”. (CARTA DE NATAL, p. 04). Esta recomendação, pelo fato de estar posta em um documento que sintetizou as dificuldades apresentadas pela rede federal, aparentemente ainda pode enfrentar obstáculos em algumas instituições. Contudo, no curso aqui tomado como objeto de análise, esta questão não pareceu ser um problema. De acordo com as falas dos sujeitos entrevistados, ficou evidenciado que a formação pedagógica é concebida como essencial, inclusive foram relatadas diversas experiências oportunizadas pelo curso com o intuito de qualificar o aluno em sua formação pedagógica. As alterações efetuadas recentemente no currículo do curso também refletem este amadurecimento que o câmpus já possui no que se refere ao seu entendimento sobre a formação de professores e a importância que a formação pedagógica desempenha nesse processo.

Finalmente, convém destacar uma última recomendação, que diz respeito à “Definição da essência das licenciaturas (não constituir licenciaturas que estejam mascarando bacharelado)”. (CARTA DE NATAL, p. 04). Aqui novamente depreende-se que há experiências de licenciaturas sendo desenvolvidas na rede federal, cujo enfoque esteja mais voltado a um curso de bacharelado. Esta recomendação, igualmente, não se aplica ao curso aqui analisado, pois os docentes entrevistados enfatizaram em suas falas como a intenção do curso é voltada à formação de professores, e como foram propostas melhorias na organização do curso, sempre pensando na ênfase de oportunizar uma formação voltada à docência. Há, contudo, relatos de docentes que destacam que esta característica do curso faz com que os alunos tenham dificuldades se quiserem futuramente se candidatar a um curso de mestrado na área de Física Teórica, sendo que neste caso, eles teriam que primeiramente preparar-se muito bem para depois efetivamente lograrem êxito no curso. Todavia, esta impressão é apresentada justamente pela compreensão de que a ênfase do curso está na formação de professores, e não de bacharéis em Física.

A partir destes elementos apresentados, é possível inferir que independente da construção de uma identidade para as licenciaturas, cada curso tem uma trajetória própria a ser construída e, especialmente no período inicial após a sua implantação, há muitas

dificuldades operacionais a serem vencidas. Contudo, passado um certo tempo após a sua criação, verifica-se que os cursos do câmpus estudado, já possuem uma trajetória um pouco mais consolidada, o que lhes permite fazer reflexões mais consistentes acerca do papel do curso, seus propósitos e, inclusive, sua identidade. Atualmente ainda pode ser difícil definir qual é a identidade destes cursos, mas aparentemente o IFRS vive um processo de maior maturidade em relação às licenciaturas, com possibilidades de discutir em fóruns específicos estas questões.

#### **7.4 A questão da verticalidade do ensino**

Como já foi exposto, a configuração dos IFs permite desenvolver um itinerário formativo que compreenda desde a educação básica (com o ensino médio integrado) até a pós-graduação. E esta possibilidade de verticalização do ensino é frequentemente associada como um elemento positivo para o funcionamento das licenciaturas nestas instituições, pois dessa forma, os estudantes que se preparam para serem docentes poderiam, em sua própria instituição, vivenciar experiências voltadas à docência na educação profissional, seja no ensino médio regular, seja na educação de jovens e adultos.

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. (CONTRIBUIÇÕES..., [2010?]. p. 04).

Um outro diferencial também seria o fato de que o professor que atua no curso de licenciatura, via de regra, também estaria atuando na educação básica, o que traria a este docente a possibilidade de promover interessantes diálogos e interlocuções entre a área da educação básica e a área da licenciatura.

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 profissionais 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. (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA, 2010, p. 27).

Já o Projeto Pedagógico Institucional do IFRS, igualmente traz as concepções institucionais acerca da verticalização do ensino, enfatizando que

Para os trabalhadores em educação, a atuação em diferentes níveis de ensino permite a ressignificação de saberes, inclusive em relação à prática da pesquisa e da extensão, oportunizando olhares diferentes, com complexidades singulares acerca das temáticas envolvidas na educação profissional (INSTITUTO FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL, 2011b, p. 25).

Entretanto, a partir dos relatos dos entrevistados neste estudo, percebe-se que estes aspectos, na prática, nem sempre se configuram da forma como planejado. Há por exemplo, relatos que mostram uma certa dificuldade em conseguir propiciar aos estudantes da Licenciatura em Física o acesso às turmas de ensino médio, visto que nem sempre há esta receptividade por parte do professor titular em receber alunos na condição de estagiários. Este aspecto, conforme explicado pelo Sujeito C2 não é nada interessante, pois obriga o câmpus a buscar outros locais de estágio para seus alunos, quando na verdade, diversos deles poderiam utilizar o próprio espaço da instituição para desenvolver esta experiência.

Já com relação à atuação dos docentes em distintas modalidades de ensino, constata-se que esta prática também nem sempre é aplicada dessa maneira, visto que há resistências de diferentes ordens: há, por um lado, docentes que optam por unicamente trabalhar no ensino médio e, por outro lado, existem aqueles que preferem trabalhar unicamente no ensino superior. No primeiro caso, há um número menor de docentes que fazem essa opção. São profissionais que possuem um tempo maior de atuação na instituição e, por conseguinte, já habituados a ministrar aulas no ensino médio. No segundo caso, há um número maior de docentes (diversos deles tendo ingressado mais recentemente na instituição) que desejam atuar somente no ensino superior, o que gera uma certa disputa em relação a quem deverá atuar em cada modalidade.

Estes elementos aparecem de forma sutil na fala de alguns dos sujeitos e dão a entender que há uma preferência por atuar no ensino superior. Ainda que não exista uma negação explícita em atuar no ensino médio, pelas falas dos entrevistados também fica subjacente que no momento em que o docente estiver com sua carreira mais “consolidada”



internamente, ele passa a não ter mais a necessidade de atuar no ensino médio. Esta tarefa ficaria a cargo dos profissionais que ingressaram há menos tempo na instituição. Existem, evidentemente, docentes que querem atuar nas duas modalidades de ensino, mas a preferência é por poder atuar unicamente no ensino superior, sendo esta uma modalidade mais valorizada. E esta opção se daria pelas diferenças que existem entre atuar nestas duas modalidades de ensino. O Sujeito P1, que atua nestas duas modalidades, tem a seguinte percepção:

*“Geralmente no Ensino Médio, eu percebo, fazendo uma auto avaliação, que eu atuo de uma forma bem diferente da graduação. Enquanto que no Ensino Médio eu cobro silêncio, respeito, horários, horário de chegar na sala de aula, não pode chegar atrasado, na graduação é mais solto, é mais light. Eu acredito que até seja por isso que os alunos gostam do Ensino Superior. Eu, na minha concepção, acredito que boa parte dos professores de Física gostam da graduação por conta disso”.*

Quem atua no ensino superior, portanto, tem possibilidade de tratar os estudantes com mais liberdade, pois estes já possuem mais autonomia e, pela própria faixa etária, já possuem responsabilidades distintas dos jovens do ensino médio. Entretanto, há um outro elemento, que diz respeito ao maior *status* conferido a quem atua no ensino superior. E esta diferenciação ou mesmo a maior valorização de quem atua no ensino superior está interligada a um elemento cultural, que tende a compreender a noção de “professor” de forma pejorativa e, por sua vez, perceber de modo muito mais distinto a noção de “professor universitário”, não estando esta noção carregada com o tom preconceituoso que existe em relação à primeira.

Ainda que na rede federal, do ponto de vista financeiro, o retorno seja idêntico para atuar em qualquer destas modalidades de ensino, existe uma tradição culturalmente construída, que traz maior distinção a quem atua no ensino superior, em detrimento da educação básica. E este elemento cultural que acaba desprestigiando o docente que atua na educação básica, está presente no câmpus estudado, pois, como constata o Sujeito P3

*Aí tu vês a falta de prestígio, então acho que isso é muito cultural e acaba envolvendo as pessoas. E as pessoas são as que estão lá dentro do Instituto, como aluno, como professor, como coordenador. São as pessoas que estão lá dentro, constituídas por essa cultura. Algumas mais, outras menos, algumas vão se modificando, vão aproveitando as oportunidades, outras não.*

E o fato de que há docentes que queiram unicamente atuar no ensino médio, ao final, acaba trazendo uma situação “confortável” para os docentes que não pretendem atuar nessa

modalidade de ensino. É uma forma de contemplar às aspirações de todos de modo satisfatório.

Existe também a questão da qualidade das aulas a serem ministradas dentro dessa proposta de “verticalidade” do professor. Dependendo da forma de organização e da quantidade de docentes do câmpus, hipoteticamente e dependendo da área de formação, é possível que um docente tenha que atender a turmas de ensino médio integrado regular, PROEJA, cursos de licenciatura, de cursos superiores de tecnologia e eventualmente até mesmo cursos de bacharelado e/ou pós-graduação. Ainda que este seja um exemplo extremo e pouco provável de ocorrer, fica a questão: será salutar para o trabalho do docente atuar em múltiplas modalidades de ensino simultaneamente? Ou esta questão pode trazer dificuldades no que se refere ao planejamento das ações, pelo fato de reunir realidades tão distintas? São questões que se colocam.

No entanto, pensando especificamente nos cursos de licenciatura, se um dos diferenciais nos pressupostos apresentados para esta formação nos IFs é propiciar que o “professor que forma professores” também atue na educação básica, como será trabalhado o aspecto de que os docentes preferem atuar somente no ensino superior? Esta interlocução com a educação básica e também com a educação profissional é apresentada como um dos elementos que fomentam e distinguem as licenciaturas dos IFs. Contudo, como foi possível verificar neste estudo, não é certo que este aspecto vá realmente se concretizar nas práticas destas instituições, tendo em conta a distinção que se apresenta para quem atua no ensino superior, o que faz do sujeito um “professor universitário”. Por outro lado, também há quem opte por não querer atuar no ensino superior, pelo fato de possuir mais identificação com a educação básica. Como conciliar estes múltiplos interesses em uma instituição que atende a públicos tão distintos? Esta solução certamente ainda deverá ser buscada pelos IFs. De toda forma, ainda que os docentes que atuam na formação de professores não estejam diretamente envolvidos com a educação básica, a aproximação com esta modalidade de ensino evidentemente continua sendo maior do que na universidade. E este docente, de uma maneira ou de outra, vai acabar se inteirando de reflexões que envolvem a educação básica, visto se tratar de uma única instituição, o que pode, dependendo de como for compreendida esta experiência, propiciar um diferencial no que se refere ao seu papel de formador de professores.

## 7.5 Desafios e possibilidades da formação de professores na rede federal

Com o grande aumento de cursos de licenciatura criados após a implantação dos Institutos Federais, verifica-se que já houve avanços, mas ainda existem diversos desafios a serem superados. A partir das falas dos sujeitos participantes deste estudo, gostaria de apresentar alguns elementos que representam desafios à formação de professores do IFRS e, me parecem, podem ser associados também a outros IFs.

Primeiramente está a questão de conseguir ofertar 20% das vagas em cursos de licenciatura. Neste quesito o IFRS ainda deixa a desejar. No ano de 2014, por exemplo, a instituição ofertou 5,8% de suas vagas em cursos de licenciatura<sup>4</sup>. Atingir este percentual estipulado pela lei, certamente não será uma tarefa fácil, em especial pelo fato de que um curso de licenciatura possui peculiaridades que devem ser respeitadas, tal qual relatado pelo Sujeito D1:

*“ao mesmo tempo em que somos cobrados para ter esses 20%, às vezes ficamos desamparados para ter os 20%. Então abrir uma licenciatura dessas áreas, como, por exemplo, Física ou Matemática, demanda corpo docente bem específico. Dependendo do câmpus, se o câmpus não tem cursos de Ensino Médio, por exemplo, se ele só tem subsequentes, abrir um curso de Licenciatura em Matemática e Física e ter um quadro docente vai ser só para a atuação nesses cursos, de repente. Os docentes não vão atuar em outros cursos, então como é que tu consegues montar esse quadro? Como é que tu consegues montar um quadro de técnicos de laboratório de Física, de laboratório de Matemática? Então demanda uma gestão maior e que, muitas vezes, nós estamos resumidos ao seguinte: ‘não, tu não podes ter mais do que tantos professores, tu não podes ter mais do que tantos técnicos’. E como é que se faz a gestão disso? Porque muitas vezes se imagina, assim: ‘ah criar um curso de Licenciatura é fácil’. Passa pelo campo empírico dos sujeitos, que abrir Licenciatura é fácil. Mas eu vejo como um dos cursos mais delicados, porque, na verdade, a formação de professores exige, além da abertura do curso, a manutenção de um pensar constante sobre a própria prática, que é formar professores”.*

Como já foi destacado, nos primeiros anos de atuação do IFRS houve um número mais significativo de cursos de licenciatura sendo criados e, passados cinco anos, esta abertura de novos cursos está sendo, por assim dizer, mais cautelosa. De toda forma, ainda não há elementos para avaliar se futuramente ocorrerão sanções às instituições que não atenderem a

---

<sup>4</sup> Este dado foi calculado a partir do detalhamento do número de vagas ofertadas em cursos técnicos integrados, concomitantes, subsequentes e cursos superiores, conforme informações constantes no Manual do Candidato dos processos seletivos referentes ao ano de 2014. Estes documentos estão disponíveis no endereço eletrônico <http://www.ifrs.edu.br/site/conteudo.php?cat=88>. Acesso em 02 de julho de 2014.

este disposto. No IFRS, aparentemente haverá bastante dificuldade para atingir esse percentual, visto que isto implicaria em ampliar de forma significativa o número de vagas em licenciaturas. Resta, contudo, saber se este não atendimento ocorre em função de não existir demanda ou se é pelo fato de não existir apoio institucional para a abertura destes cursos, privilegiando, portanto, cursos de outras áreas e modalidades.

Seguindo nessa mesma linha de raciocínio, me parece que outro desafio que se impõe às licenciaturas está relacionado a um perfil de oferta que realmente atenda às necessidades de formação da região, evitando a criação de cursos que sirvam unicamente para atender a uma demanda legal. Inclusive as diretrizes para a formação de professores nos IFs, como já foi reiterado, dispõem que a natureza destas instituições conduz à oferta de cursos de licenciatura na área de ciências da natureza, mas sem engessá-la unicamente a esta área, pois o mais importante é atender de forma adequada às demandas locais.

Com relação a este aspecto, o Sujeito P2 atenta para o fato de que, dentro do escopo de licenciaturas que seriam o “foco” dos IFs (Biologia, Física, Matemática e Química), há uma tendência maior pela abertura de cursos de Matemática, embora esta não seja a área em que mais faltem docentes. Bomfim (2004), igualmente retrata que na realidade dos CEFETs havia um número significativo de cursos de Matemática, apesar da carência maior de docentes ser verificada nas áreas de Física e Química

Há, portanto, maior demanda por alguns cursos e não por todos, sendo que os motivos de tal descompasso também não são claros, sugerindo a inexistência de uma política pública global de formação docente, sem a qual os avanços serão pouco expressivos. (BOMFIM, 2004, p. 478).

Segundo o Sujeito P2, dentre os motivos pela escolha do curso de Licenciatura em Matemática destaca-se o fato de que este é um curso de mais rápida implantação, pois não há a necessidade de grandes investimentos na aquisição de equipamentos e montagem de laboratórios, diferentemente das outras três áreas consideradas prioritárias, além de ser relativamente mais fácil constituir o quadro de servidores para atuarem no curso.

*“Tivemos dificuldades em constituir o corpo docente da Física, porque se fazia concurso e não preenchia as vagas. Matemática nunca teve esse problema, por exemplo. Então já que, muitas vezes, a meta quantitativa é mais importante, o que acontece? Na Física, demorou para conseguir constituir um corpo docente, demorou muito tempo com vagas em aberto, e também demoramos para constituir uma estrutura de laboratório para a parte experimental. Tanto de material,*

*quanto de espaço físico também. Hoje existe um laboratório de Física, com equipamentos comprados recentemente”. (Sujeito P2).*

Concordamos com o entrevistado quando este menciona que a maior abertura de cursos de Matemática pode estar associada a uma possível facilidade maior para implementar um curso com esta característica. Deve ainda ser levado em consideração o fato de que os demais cursos (Biologia, Física e Química), pelo fato de possuírem uma elevada carga horária de aulas práticas, deverão organizar turmas menores para atender de modo satisfatório às atividades curriculares. No entanto, o fato de comportar turmas menores significa diminuir, no cômputo geral, o número de alunos por professor, o que pode não ser bem visto, visto que o Termo de Acordo de Metas e Compromissos assinado pelos IFs junto ao MEC no ano de 2010, estipula o quantitativo de 20 alunos para cada docente. Estes aspectos, dependendo da compreensão de cada instituição acerca da função das licenciaturas, podem ser determinantes da opção pela abertura de um ou de outro curso, neste caso, talvez sem a garantia de atendimento a uma demanda existente na região.

Um terceiro aspecto a ser tratado que, no entanto, também está relacionado aos anteriores, diz respeito à necessidade de “institucionalizar as licenciaturas”. Nesse sentido, é interessante resgatar uma fala proferida pelo então Secretário da SETEC, Eliezer Moreira Pacheco, no Seminário Nacional das Licenciaturas dos Institutos Federais (SENALIF), evento realizado em 2010, com a intenção de debater aspectos relacionados à identidade e às potencialidades das licenciaturas nestas instituições. Na palestra proferida nesta ocasião, o professor Eliezer Pacheco destacou a intenção de transformar os IFs em centros de excelência na oferta de licenciaturas, enfatizando que “o seminário marca o início de uma caminhada para a construção de uma proposta de licenciatura enraizada na prática docente, na relação com a sociedade, no experimento e na realidade”<sup>5</sup>. Neste relato fica evidenciada a intenção governamental no sentido de fomentar os cursos de licenciatura ofertados pela rede federal. Contudo, esta é uma etapa que certamente ainda demanda maiores esforços e investimentos.

Já em uma palestra realizada em outubro de 2013, no evento denominado I Encontro das Licenciaturas do Instituto Federal do Maranhão (IFMA), o professor Dante Henrique Moura ressaltou em sua fala que há necessidade de romper com o pressuposto de que as licenciaturas constituem um “corpo estranho” dentro dos IFs<sup>6</sup>. Sua fala, decorridos

---

<sup>5</sup> “Seminário nacional discute as licenciaturas no âmbito dos Institutos Federais”. Disponível em: <<http://www.ifmt.edu.br/noticias/1002216/>>. Acesso em: 25 fev. 2014.

<sup>6</sup> Conforme notícia publicada no sítio eletrônico <<http://www.ifma.edu.br/index.php/departamentos/6210-comeca-i-encontro-das-licenciaturas-do-ifma-campus-monte-castelo>>. Acesso em: 14 maio 2014.

praticamente cinco anos após a criação dos Institutos Federais, denota que ainda há obstáculos a serem superados nesse sentido. Já as impressões relatadas pelos sujeitos desta pesquisa, de certa forma, vão ao encontro do que foi exposto, pois mostram que, apesar de os cursos de licenciatura estarem em pleno funcionamento, a impressão que permanece é de que eles estão ali inseridos na instituição unicamente para atender a uma demanda legal.

Nesse sentido, o Sujeito P2 resume a uma palavra o que entende ser a maior dificuldade dos cursos: consolidação. Em seu entendimento, alcançar esta meta é que representa o maior desafio, o que deverá levar muito tempo. Em perspectiva semelhante, outros entrevistados também relatam a respeito do espaço que as licenciaturas vem ocupando atualmente no cenário da instituição, afirmando que ainda há necessidade de passar por um melhor reconhecimento institucional acerca destes cursos. A impressão apresentada é de que sua função é somente a de atender a uma obrigação de oferta, sendo que a parte técnica é que continua prevalecendo com mais ênfase e vigor. Sobre estes aspectos, é interessante destacar a reflexão apresentada pelo Sujeito D1, o qual compreende que o papel das licenciaturas nos IFs não envolve somente o atendimento à demanda e/ou a contribuição para diminuir os problemas da falta de docentes na educação básica.

*“Não somente por isso. Passa por uma institucionalização. E aí não falo somente do IFRS, falo do que seja a proposta de Instituto Federal para o Brasil; passa por uma institucionalização de que a Licenciatura é parte integrante desse todo. E que ela seja vista também dessa forma, porque, senão, a gente vai bater muito em cima de questões e principalmente que não é, em um primeiro momento, característica dos Institutos Federais formar professores. Segundo momento, os Institutos Federais enquanto componentes da parte técnica, eles estão imersos de profissionais que não tem licenciatura, que não tem cursos de formação de professores. Então é uma briga interna com pessoas que não tem cursos de licenciaturas e de formação de professores; é uma briga externa com a comunidade, que acaba nos vendo como cursos técnicos, com a parte técnica; é uma briga governamental, enquanto a gente não está amparado que realmente a Licenciatura ela faz parte da Instituição – ela não é algo somente legal e passageiro. Com os órgãos de fomento, quer dizer, eu bato na questão dos órgãos de fomento porque todo edital que sai lá, sai CAPES, sai CNPQ, saem vários editais e os Institutos Federais eles entram com a parte técnica, como se não existissem os cursos de Licenciatura. Há uma omissão nesse sentido. Então, quer dizer, por isso que eu te digo que parece que as licenciaturas existem pró-forma. Só para cumprir esses 20%. Um câmpus lá montou uma Licenciatura, com o perdão da palavra, extremamente chula, “nas coxas”, está fazendo o curso, mas não precisa fomentá-lo. Me dá a impressão muitas vezes de que é isso que passa pela cabeça das pessoas. E na verdade não são. Os cursos de Licenciatura nos Institutos estão sendo elaborados e montados a partir de elementos que as próprias Universidades dispõem. Então hoje nós temos no curso de Física, nós*

*temos Núcleo Docente Estruturante, nós temos Colegiado de Curso, nós temos trabalhos de conclusão publicados, nós temos laboratório de Física, que é onde a gente trabalha os experimentos, nós temos a participação no laboratório de Ciências Interdisciplinares, do qual o curso de Física faz parte, nós temos - quer dizer, a Instituição realmente incorporou a Licenciatura, mas se percebe que, parece que em outros momentos, as licenciaturas ficam, assim, à deriva. Pendentes, são um apêndice do Instituto Federal. O dia em que não precisar mais... 'ah, vamos tirar as licenciaturas'”.*

Estas percepções denotam que ainda há desafios a serem superados na busca pela consolidação do espaço das licenciaturas no seio dos IFs. Contudo, há também boas perspectivas que se delineiam para esta modalidade de ensino no momento em que houver o amadurecimento necessário para visualizar as diversas possibilidades de ensino diferenciado que podem ser oportunizadas nos IFs. Para tal, penso ser imprescindível que se possa efetivamente utilizar o espaço dos institutos como laboratório para os alunos. O papel dos docentes que atuam como formadores de professores é outro elemento fundamental. Mas, para tanto, são necessários profissionais dispostos a dialogar com a educação básica e que saibam valorizar as experiências desenvolvidas dentro da própria instituição.

Uma das possibilidades apresentadas por Lima (2012) para a formação de professores na rede federal é de que esta passe a ter um caráter tecnicista, herdando um modelo existente nas instituições anteriores. Esta prerrogativa não deve ser rejeitada, pois o ambiente em que se desenvolvem as licenciaturas está permeado de exemplos voltados à aplicação prática, o que dificulta, como conta o Sujeito C2, a teorização sobre determinados temas como “Qual é a função do professor? Qual é o papel do professor? Do ensinar Física? Para que serve a Física?”, que exigem uma contextualização histórica. E relata que por vezes os alunos tem dificuldade de compreender que a teorização sobre estes aspectos é relevante, visto que eles possuem uma visão muito aplicada do conhecimento.

*“Acredito que o próprio contexto leve a isso, eles vivem numa instituição em que a origem, a essência dela são os cursos de tecnologia. Tem a tecnologia aplicada, então tu vais trabalhar com um aluno um fundamento teórico, uma base conceitual, e tu encontras certa resistência. Por quê? Porque ele olha para a janela e não vê aquilo aplicado”.* (Sujeito C2).

Em nosso entendimento, esta possível característica de uma formação pautada no tecnicismo não deve ser descartada, mas esta associação não é imediata ou evidente por conta da trajetória da instituição, uma vez que o grupo que ingressou nos IFs para atuar nos cursos de licenciatura, não necessariamente traz consigo esta herança de uma formação tecnicista. Ao

contrário, a grande renovação dos quadros da rede federal certamente comporta distintas maneiras de conceber o ensino. Resta saber se os IFs procurarão manter aspectos das instituições anteriores e, dentre eles, a característica de uma eventual formação com caráter mais tecnicista, ou se eles irão construir uma identidade distinta desta que já é (ou foi) tradicional. No câmpus em questão, me parece que muitos aspectos que caracterizavam a instituição anterior, ficaram diluídos com a política de expansão e conseqüente renovação do corpo de servidores da instituição. A instituição talvez apresente dificuldades para definir exatamente para onde caminha, mas certamente não trilha mais o mesmo caminho que seguia até sua transformação em Instituto Federal, o que faz com que não seja possível identificar ali esta característica de uma formação com caráter tecnicista.

De toda forma, uma possibilidade concreta que se apresenta é de realmente conseguir atender melhor a carência de professores nas regiões de abrangência dos IFs, pois muitas vezes é nestas instituições que estudantes de localidades distantes estão tendo acesso a cursos gratuitos de formação de professores. Nessa perspectiva, o estudo de Lima (2012), ao fazer referência ao diálogo promovido com reitores de IFs, enfatiza que nestas falas fica evidenciada a preocupação em garantir a formação de professores em regiões interioranas, pois “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”. (LIMA, 2012, p. 89). O Sujeito D1, da mesma forma, demonstra o esforço empreendido no sentido de trabalhar com a formação de futuros professores, com vistas a atender a uma demanda da região.

*“Porque, realmente, nós visualizamos que a carência de professores na Educação Básica pública é muito grande, tanto na Matemática quanto na Física. Então os nossos alunos estão entrando para esses espaços, eles estão sendo buscados para estar na Escola, na Educação Básica. É necessário reconhecer que estamos trabalhando com a formação desse sujeito e que ele já está muitas vezes dentro da Escola, já está atuando como docente. E aí falta muitas vezes essa percepção de ver que a Licenciatura, ela vem para marcar espaço mesmo. Para dizer assim: ‘existem Licenciaturas nos Institutos Federais, nós existimos, nós estamos aqui! (risos)’. [...] E, realmente, nós estamos aqui, queremos contribuir e queremos tornar essa formação de professores, digamos, colaborar com essa perspectiva para que se possa dizer: ‘Licenciaturas nos Institutos Federais existem sim e estão firmes e fortes’”. (Sujeito D1).*

Há, portanto, a possibilidade de atender à demanda local pela formação de docentes. Mas o sucesso desta ação, como já ressaltado, não depende unicamente do empenho dos IFs no sentido de implementarem cursos de qualidade. O sucesso desta ação está sim diretamente relacionado à melhoria das condições de trabalho e salariais da categoria docente.



## 8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O propósito deste estudo foi analisar como as políticas de formação de professores para a Educação Básica propostas para os Institutos Federais, estão sendo colocadas em prática, refletindo sobre as possibilidades desta modalidade de formação em um novo cenário da educação profissional. Para tanto, busquei compreender a trajetória das instituições existentes antes da criação dos IFs, analisando o caminho percorrido por estas, que culminou com a criação da rede federal de educação profissional e tecnológica. Nesse sentido, pode-se dizer que na década passada foram desenvolvidos debates muito profícuos, com projetos distintos que passaram a se delinear para a educação profissional. Foi um momento de discussões acerca da criação de Universidades Tecnológicas e todo o aparato de novos elementos que se caracterizariam a partir desta possibilidade. No entanto, o projeto que logrou êxito foi o de expansão e interiorização da educação profissional, aqui representado pela constituição dos Institutos Federais. E em algum momento destes debates, as licenciaturas também passaram a fazer parte dos objetivos destas novas instituições.

Mas como compreender as licenciaturas inseridas nesse novo cenário que passou a se configurar desde o início do ano de 2009? Para buscar estas respostas, desenvolvi um estudo de caso que tomou como objeto um curso de licenciatura criado no processo de transição da instituição escolhida para ser analisada: o IFRS. O curso de licenciatura aqui estudado, portanto, nasce no seio do CEFET-BG, mas passa a ser implementado já em uma nova institucionalidade. E quais são os resultados dessa mudança? Como procurei ressaltar ao longo do trabalho, esta transformação trouxe consigo diversas consequências, tais como a rápida renovação do quadro de servidores da instituição, a perda da identidade institucional, dentre outros elementos. A consolidação do IFRS, devido às características ímpares desta instituição, foi e continua sendo um desafio. Conforme os elementos que busquei apresentar nesta pesquisa, o IFRS origina-se a partir de um mosaico institucional bastante heterogêneo, reunindo um CEFET, uma EAF, Escolas Técnicas vinculadas a Universidades Federais, escolas técnicas privadas que foram federalizadas, além de novas unidades implantadas no contexto de expansão da rede federal.

Diante desta variedade de realidades institucionais, me parece que a criação do IFRS, pode ser associada a um filme chamado “Os Seus, os Meus e os Nossos”, lançado

em 2006.<sup>1</sup> A trama do filme, sem entrar no terreno de avaliações positivas e/ou negativas que se possa fazer acerca da qualidade do mesmo, permite fazer uma analogia com a composição do IFRS, um instituto formado por instituições antigas e tradicionais, algumas vinculadas a universidades e outras trazendo consigo unidades menores sob sua tutela (como o CEFET-BG e a EAF Sertão, que gerenciavam as unidades de Feliz, Farroupilha e Ibirubá), juntamente com câmpus novos, inaugurados após a criação do IFRS e que rapidamente trouxeram ao instituto a cara da região que representam, além das unidades que ainda estão por vir, em atendimento ao plano de expansão da rede federal de educação profissional e tecnológica. E como conciliar tudo isso? De que forma buscar sintonia entre instituições que trazem vivências e tradições construídas no mundo urbano, com outras que têm sua trajetória consolidada no mundo rural? Como satisfazer aos interesses dos que têm foco na atuação industrial ou comercial, com os que estão voltados para a área agrícola? Qual a maneira de desenvolver políticas de assistência estudantil justas e adequadas em um cenário que comporta tão distintas realidades socioeconômicas?

Curiosamente, a solução dos problemas no IFRS me parece que se assemelha ao desfecho do filme citado, onde a solução é realmente a de aprender a trabalhar juntos, respeitar diferenças e, acima de tudo, superar desavenças. A pluralidade institucional pode ser muito salutar, desde que se consiga respeitar as especificidades de cada um, em busca de um denominador que seja comum a todos.

Ainda que cada uma das instituições que originaram o IFRS tenha tradições consolidadas em distintas áreas, 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.

Tendo em vista estas considerações, busquei nesta pesquisa acompanhar os primeiros passos e as primeiras experiências de um curso de licenciatura, com a pretensão de compreender se, e em que medida, neste cenário que parece apresentar tantas adversidades, é possível promover uma formação de professores pautada na “profissionalidade” desta

---

<sup>1</sup> Este filme tem como personagens dois viúvos (ele com 8 e ela com 10 filhos), que se reencontram após 30 anos. Conforme a sinopse: “Sem contar a ninguém, eles decidem se casar, mas as famílias não conseguem se entender, principalmente pela diferente criação que cada grupo recebeu. Enquanto que os Beardsley são disciplinados, para os North não existem regras. Com isso, os filhos de Helen não gostam de ter que dividir a mesma casa com um bando de arrumadinhos, enquanto que os filhos de Frank não gostam de ter os bagunceiros dos North ao seu lado. Tentando resolver os problemas, Frank e Helen criam um plano que fará com que todos tenham que trabalhar juntos”. Disponível em: <<http://www.adorocinema.com/filmes/filme-108987/>>. Acesso em: 22 nov. 2013.

profissão, tal qual defende Sacristán (1991). Para tanto, optei por “dar voz” aos profissionais que estão diretamente ligados a esta formação, ou seja, os docentes que atuam no curso de licenciatura aqui tomado como objeto. Estes profissionais me auxiliaram na tarefa de analisar o processo de implantação do curso de licenciatura, apresentando elementos significativos a respeito do trabalho em prol da consolidação deste curso junto à comunidade interna e externa, seus possíveis diferenciais, além das perspectivas que se apresentam aos discentes do curso. Os relatos acerca de sua atuação nesta nova instituição permitiram compreender como está ocorrendo, na prática, a transição institucional e consequente desvinculação com a instituição anteriormente existente, o processo de construção de uma identidade para os cursos de licenciatura e, finalmente, de que forma as diretrizes propostas para esta modalidade de ensino estão se delineando no andamento do curso.

De modo geral, 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 em 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 à formação de professores em uma instituição tradicionalmente voltada ao ensino técnico.

A partir deste estudo, posso afirmar que há elementos que indicam boas perspectivas para as licenciaturas nos Institutos Federais. Nesse sentido, a proposta de interiorização torna-se um diferencial na medida em que, como mostram os relatos dos sujeitos entrevistados, os estudantes passam a ter distintas possibilidades de incremento da sua formação, sem necessidade de deslocamento para grandes centros urbanos. Mas a perspectiva de interiorização, apesar de se constituir em um diferencial nos propósitos dos IFs, não deixa de se constituir também em uma grande dificuldade no processo de constituição dessas novas instituições. Concordamos com os argumentos de Costa (2011a), quando ressalta que a expansão da rede federal de educação profissional está associada ao atendimento a demandas políticas, sociais e econômicas. Contudo, não se pode deixar de considerar as dificuldades advindas com a implantação de unidades em locais distantes dos centros urbanos, o que se traduz na dificuldade de constituir um quadro de docentes e técnicos-administrativos que tenham a intenção de permanecer nesta unidade em uma perspectiva de longo prazo. Nesse sentido, torna-se bastante desafiador o propósito de garantir uma maior permanência do grupo. Tomando como exemplo o câmpus aqui estudado, verifica-se uma considerável

rotatividade não só do corpo docente, mas também da coordenação do curso. Esta característica, sem dúvida, interfere na continuidade das ações desenvolvidas pelo curso. No entanto, os docentes entrevistados ressaltaram que no atual momento de estruturação do câmpus, já é possível vislumbrar um grupo que tende a permanecer no câmpus a médio e longo prazo, o que deve se refletir, de alguma maneira, nas ações a serem desenvolvidas futuramente.

Outro elemento associado ao propósito de interiorização refere-se ao próprio processo de consolidação e de legitimação desta nova instituição junto à comunidade na qual irá se instalar. Conforme os elementos encontrados nesta pesquisa, evidencia-se o fato de que muitas vezes ainda há um desconhecimento da comunidade em relação à instituição ali existente, o que impacta na relação do câmpus com a comunidade.

A valorização destes aspectos, evidentemente, ainda passa por um amadurecimento da comunidade no sentido de compreender a real dimensão que as oportunidades trazidas a partir do cenário de atuação dos IFs podem representar. Portanto, é verídico afirmar que estas comunidades ainda precisam conhecer melhor esta instituição que os atende, pois são diversas as possibilidades de criação de canais de diálogo e interação, muitas vezes ainda não exploradas.

A proposta de maior articulação que os IFs possuem em relação à Educação Básica, no entanto, não pareceu ser um aspecto que necessariamente se configure como um diferencial. Os IFs certamente possuem potencial para isso, na medida em que atendem tanto a estudantes de licenciatura quanto a estudantes da Educação Básica. No entanto, não é correto tomar como automática esta possibilidade de maior articulação, pois como verificamos no curso aqui analisado, há sim necessidade de aprimorar os diálogos e desenvolver melhores estratégias de aproximação entre estas duas modalidades de ensino.

Portanto, se por um lado, verifica-se ainda uma necessidade de melhor articular a relação entre os cursos de licenciatura e os cursos voltados à Educação Básica na instituição, por outro, os dados levantados neste estudo mostram que este diálogo já encontra um espaço mais profícuo no que diz respeito à articulação entre a formação específica e a formação pedagógica do curso. Este aspecto, que pode ser compreendido a partir da perspectiva do “trabalho coletivo”, fica evidenciado nas falas dos sujeitos entrevistados, as quais destacam que esta possibilidade de maior diálogo é muito salutar ao desenvolvimento do curso e, ainda que nem sempre esta articulação possa ser desenvolvida de modo satisfatório, os entrevistados percebem um diferencial na formação dos estudantes que atendem, justamente por existir um

diálogo entre estas áreas que são distintas, mas que, no entanto, atuam conjuntamente na formação dos futuros licenciados em Física.

Além destes aspectos já apontados, fica ainda evidente que os IFs terão grandes dificuldades para cumprir o que postula a legislação acerca dos cursos de licenciatura nestas instituições. Neste sentido, é bastante elucidativo trazer aqui uma fala do Ministro da Educação, Henrique Paim, proferida em seu discurso na posse da nova Diretoria do Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica – CONIF, entidade que reúne os reitores dos IFs.<sup>2</sup> Neste discurso, proferido em fevereiro de 2014, ele reitera a necessidade de que estas instituições ampliem a oferta de formação de professores, visto que somente 8% das vagas dos IFs são destinadas a esta modalidade de ensino. Na mesma solenidade, o atual presidente do CONIF também destacou a importância de criação de novos cursos. “Olhando para o Brasil, vemos que ainda estamos distantes do considerado necessário, mas os institutos têm papel importante na formação dos professores. Agora, é intensificar isso, ampliar essa oferta”<sup>3</sup>.

Pelo exposto, do ponto de vista governamental e também de acordo com o entendimento do Presidente do CONIF, há incentivo para a ampliação da formação de professores nos IFs. No entanto, na realidade do IFRS, passados os anos iniciais após a sua criação, o que se verificou foi uma certa retração na oferta de novos cursos desta modalidade, em detrimento de uma maior abertura de cursos superiores de tecnologia e inclusive de bacharelados. Em meu entendimento, esta maior cautela na abertura por novas licenciaturas não está, necessariamente, na contramão do que se espera para os IFs. Talvez seja realmente melhor, no caso do IFRS, primeiro sedimentar as experiências que já vem sendo desenvolvidas, para depois passar a desenvolver novos cursos nesta modalidade. Dessa forma, a instituição poderia dispor deste tempo para adquirir maior *know how* na área de formação de professores, para depois iniciar cursos que, desde a sua concepção, já possuam um projeto pedagógico bem alinhavado, que sejam realmente fruto de experiências já desenvolvidas, que sejam resultado de reflexões a partir do que já foi produzido nessa modalidade de ensino, e não unicamente uma adaptação de cursos ofertados nas universidades.

Esta é uma possibilidade. Contudo, como já foi ressaltado anteriormente, resta saber se este movimento no sentido de postergar a abertura de novos cursos de licenciatura está

---

<sup>2</sup> Conforme notícia intitulada “Paim pede a institutos federais que ampliem a formação de docentes”. Disponível em: <<http://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2014-02/paim-pede-institutos-federais-que-ampliem-formacao-de-docentes>>. Acesso em: 16 jun. 2014.

<sup>3</sup> Ibid.

relacionado à pouca demanda, à necessidade de melhores reflexões sobre esta modalidade, ou se este movimento está interligado a um possível interesse secundário no sentido de fomentar as licenciaturas. E com relação a este último aspecto, penso que são válidas as afirmações dos sujeitos entrevistados, quando estes relatam que não percebem as licenciaturas como cursos consolidados na instituição, o que remete à necessidade de promover maior diálogo em relação aos propósitos e objetivos destes cursos no IFRS.

Isto remete, sem dúvida, à discussão de elementos internos, que dizem respeito ao escopo de atuação da instituição. Contudo, por vezes, fica perceptível que ainda há questões “macro” que são mais urgentes de serem debatidas do que os propósitos e as possibilidades dos cursos de licenciatura. Um exemplo que pode ser mencionado nesse sentido, diz respeito a um movimento ocorrido no ano de 2011, com o intuito de modificar a sede da reitoria do IFSul. Esta deixaria de ter sua sede em Pelotas, passando a ser sediada em Porto Alegre. O motivo para esta mudança seria o fato de que o Rio Grande do Sul é o único estado da federação que não possui uma sede de reitoria de Instituto Federal na capital. Esta proposta foi apresentada através de uma emenda ao Projeto de Lei nº 2.134/2011<sup>4</sup> e, caso aprovada, esta mudança também provocaria um provável reordenamento no arranjo dos câmpus, fazendo com que unidades pertencentes ao IFRS passassem a ser de responsabilidade do IFSul e vice-versa. Não é possível aqui avaliar quais as perspectivas de êxito que esta proposta teve. No entanto, pode-se afirmar que à época, este episódio causou uma grande inquietação na comunidade interna do IFRS e, provavelmente também do IFSul, o que demonstra que ainda há “fragilidades institucionais” a serem superadas. Se de um momento para outro surge a perspectiva de um grupo de câmpus passar a pertencer a outra instituição, tornam-se sem sentido os múltiplos esforços que se empreendeu até o momento no sentido de buscar construir uma identidade para o IFRS, tarefa que certamente ainda precisa ser aprimorada. E se a própria instituição não pode garantir, a longo prazo, a sua constituição enquanto tal, o que esperar de cursos de licenciatura, que ainda são tidos em muitos momentos como “apêndices” dos Institutos Federais, criados unicamente com a prerrogativa de atendimento a uma demanda legal?

São questões que se colocam e certamente este momento da instituição ainda traz muito mais perguntas do que respostas e provavelmente mais dúvidas do que certezas. Gostaria, entretanto, de finalizar minhas reflexões ressaltando que as mudanças efetuadas na proposta do curso de Licenciatura em Física, desde sua criação até o momento, são um reflexo

---

<sup>4</sup> Disponível em: <[http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop\\_mostrarintegra?codteor=932982&filename=EMR+1+CEC+%3D%3E+PL+2134/2011](http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=932982&filename=EMR+1+CEC+%3D%3E+PL+2134/2011)>. Acesso em: 20 jun. 2014.

do amadurecimento dessa proposta. Os alunos que ingressaram na primeira turma certamente vivenciaram uma proposta de curso com mais restrições do que esta oferecida aos alunos que ingressam atualmente. No caso do Câmpus Bento Gonçalves, é possível elencar um conjunto significativo de elementos (inclusive a possibilidade de desenvolver parte da formação no exterior), que podem definir pela decisão dos alunos em cursarem o ensino superior nesta cidade, sem a necessidade de deslocamentos para a capital, em busca de cursos superiores gratuitos e de boa qualidade. Ou seja, é possível apresentar um cenário de possibilidades que até há pouco tempo atrás eram pouco prováveis de serem oferecidas a um estudante residente na cidade de Bento Gonçalves e arredores. E isto sim, me parece que é a essência do significado de interiorização dos IFs: levar a um contingente maior de pessoas oportunidades de qualificação e de formação profissional, sem necessidade de deslocamento para os grandes centros urbanos.

Mas, voltando às licenciaturas nos IFs... será que estas vieram mesmo para ficar? Aparentemente sim, pois há mais de uma década já fazem parte do cenário de oferta de cursos da rede federal de educação profissional e tecnológica. Mas o fato de elas “estarem ali” não significa que as ações no sentido de fomentá-las estejam ocorrendo de modo satisfatório. Entretanto, com relação ao curso aqui analisado, penso que, apesar de existirem dificuldades, na visão de seus docentes, este curso objetiva cumprir com qualidade a formação de “professores” o que o distancia de qualquer associação com um curso de bacharelado, na medida em que se busca, desde o início do mesmo, a aproximação dos alunos com o ambiente de sala de aula, como possibilidade de conciliar conhecimentos teóricos e práticos.

O tipo de experiências oportunizadas pelo curso é outro item que merece destaque. Na visão dos entrevistados, as experiências oferecidas estão sendo significativas para a formação do aluno. Nesse sentido, penso que a perspectiva apresentada por Larrosa (2002), é bastante elucidativa para a compreensão acerca do significado desta categoria denominada “experiência”. De acordo com as falas dos sujeitos aqui entrevistados, evidencia-se uma percepção de que o curso visa apresentar aos alunos, através de ações distintas (como projetos, programas em parceria com escolas, etc.), o universo de atuação destes futuros licenciados. Portanto, tal qual destaca Larrosa (2002), cada indivíduo vivencia aspectos relacionados à construção da docência de forma distinta, que por sua vez serão compreendidos a partir de um conjunto de singularidades, trazendo a cada indivíduo uma percepção diferenciada acerca deste conjunto de vivências.

Os Institutos Federais, por serem instituições novas e estarem iniciando suas experiências com formação de professores, via de regra, enfrentam desafios para consolidar a oferta desses novos cursos: é necessário formar quadro docente, montar laboratórios, e até mesmo superar possíveis resistências institucionais em relação a este novo perfil de atuação, que tanto se distancia da tradição até então existente na rede federal de educação profissional e tecnológica. No entanto, pelas falas dos docentes entrevistados, percebe-se uma preocupação em qualificar o curso, em um movimento de constante aprimoramento das lacunas que vão surgindo. O curso analisado é bastante recente na instituição e fica evidenciado que há uma preocupação em buscar superar as dificuldades, fazendo uso dos instrumentos possíveis e o resultado desse esforço, na visão destes docentes, é a formação de um aluno bem preparado para atuar em sala de aula.

Não objetivamos neste estudo dar conta das múltiplas questões (políticas, estruturais, de gestão...) que envolvem o processo de criação e implementação dos cursos de licenciatura nos IFs. Entretanto, como pude constatar neste estudo, os sujeitos aqui entrevistados, mesmo cientes das grandes dificuldades que enfrentam no dia a dia, mostraram-se motivados e esperançosos em relação ao seu trabalho, lidando de forma otimista com relação aos desafios que se apresentam ao curso de licenciatura no qual atuam. E isto é especialmente importante, pelo fato de se tratar de profissionais que são “formadores de docentes” e que, direta ou indiretamente, estão exercendo papel decisivo nas escolhas dos futuros profissionais atuantes na educação básica.



## REFERÊNCIAS

- ALVES, Rosilda Maria. **Processos de implantação e implementação dos cursos de Licenciatura em Matemática e Física no CEFET-PI**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (UnB), Brasília, 2009.
- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. Texto, contexto e significados: algumas questões na análise de dados qualitativos. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 45, p. 66-70, 1983. Disponível em: <<http://educa.fcc.org.br/pdf/cp/n45/n45a08.pdf>>. Acesso em: 03 jul. 2012.
- \_\_\_\_\_. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Líber Livro Editora, 2008.
- ARAÚJO, Jair Konko; HYPÓLITO, Álvaro Moreira. Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: inovações e continuidades. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 33., Caxambu/MG, 2010. **Anais eletrônicos...** Rio de Janeiro: ANPED, 2010. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT05-6449--Int.pdf>>. Acesso em: 03 jun. 2013.
- ARRUDA, Maria da Conceição Calmon. Políticas de educação profissional de nível médio: limites e possibilidades. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA – SENEPT, 2., Belo Horizonte, 2010. **Anais eletrônicos...** Belo Horizonte, CEFET-MG, 2010. p. 01-15. Disponível em: <[http://www.senept.cefetmg.br/galerias/Anais\\_2010/Artigos/GT3/POLITICAS\\_DE\\_EDUCACAO.pdf](http://www.senept.cefetmg.br/galerias/Anais_2010/Artigos/GT3/POLITICAS_DE_EDUCACAO.pdf)>. Acesso em: 24 out. 2012.
- AZEREDO, Genival Alves de; CARVALHO, Icléia Honorato Silva. Escolas técnicas vinculadas às universidades federais: uma breve história. In: MOLL, Jaqueline et al. **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades**. Porto Alegre: Artmed, 2010. p. 207-219.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições Loyola, 2010.
- BOMFIM, Maria Inês do Rego Monteiro (Coord.). **A formação docente nos centros federais de educação tecnológica: diagnóstico sobre a oferta das licenciaturas nos CEFETS**. Brasília: MEC/SETEC, 2004.
- BOUD, David; COHEN, Ruth; WALKER, David. **El aprendizaje a partir de la experiencia: interpretar lo vital y cotidiano como fuente de conocimiento**. Madri: Narcea Ediciones, 2011.
- BRASIL. **Chamada pública 02/2007**. Chamada para a adesão das Instituições que compõem a Rede federal de Educação tecnológica aos IFs. Brasília, DF, 2007a. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/chamada\\_publica\\_ifets3.pdf](http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/chamada_publica_ifets3.pdf)>. Acesso em: 28 out. 2013.
- \_\_\_\_\_. **Decreto federal nº 2.208**, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1997. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/DF2208\\_97.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/DF2208_97.pdf)>. Acesso em: 10 ago. 2011.

\_\_\_\_\_. **Decreto federal nº 3462**, de 17 de maio de 2000. Dá nova redação ao art. 8º do Decreto Federal nº 2.406/97 (trata da autonomia dos Centros Federais de Educação Tecnológica). Brasília, 2000. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf1/DF3462\\_00.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf1/DF3462_00.pdf)>. Acesso em: 11 fev. 2014.

\_\_\_\_\_. **Decreto federal nº 5.154**, de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Brasília, 2004a. Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2004/Decreto/D5154.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Decreto/D5154.htm)>. Acesso em 10 ago. 2011.

\_\_\_\_\_. **Decreto federal nº 5.224**, de 1º de outubro de 2004. Dispõe sobre a instituição do Sistema Nacional de Educação Tecnológica e dá outras providências. Brasília, 2004b. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2004/decreto/d5224.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5224.htm)>. Acesso em: 06 ago. 2012.

\_\_\_\_\_. **Decreto federal 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, 2007b. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/decreto/d6095.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6095.htm)>. Acesso em: 20 set. 2011.

\_\_\_\_\_. **Decreto federal nº 2.406**, de 27 de novembro de 1997. Regulamenta a Lei Federal nº 8.948/94 que trata de Centros de Educação Tecnológica. Brasília, 1997. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/DF2406\\_97.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/DF2406_97.pdf)>. Acesso em: 26 out. 2011.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 9.649**, de 27 de maio de 1998. Dispõe sobre a organização da Presidência da República e dos Ministérios, e dá outras providências. Brasília, 1998. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9649cons.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9649cons.htm)>. Acesso em: 08 out. 2013.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 11.784**, de 22 de setembro de 2008. Dispõe sobre a reestruturação [...] do Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação [...] e dá outras providências. Brasília, 2008a. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/l11784.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11784.htm)>. Acesso em: 13 out. 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, 2008b. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm)>. Acesso em: 09 ago. 2010.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 12.677**, de 25 de junho de 2012. Dispõe sobre a criação de cargos efetivos, cargos de direção e funções gratificadas no âmbito do Ministério da Educação, destinados às instituições federais de ensino e dá outras providências. Brasília, 2012. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2012/Lei/L12677.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2012/Lei/L12677.htm)>. Acesso em: 17 ago. 2012.

\_\_\_\_\_. **Projeto de Lei 3775/2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Transformado na Lei Ordinária 11892/2008. Disponível em:

<[http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop\\_mostrarintegra?codteor=611083&filename=SSP+1+%3D%3E+PL+3775/2008](http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=611083&filename=SSP+1+%3D%3E+PL+3775/2008)>. Acesso em: 12 jun. 2012.

\_\_\_\_\_. **Resolução CNE/CP 2, de 19 de fevereiro de 2002.** Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. Brasília, 2002. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf>>. Acesso em: 11 fev. 2014.

\_\_\_\_\_. **Resolução CNE/CES 9, de 11 de março de 2002.** Estabelece as Diretrizes Curriculares para os cursos de Bacharelado e Licenciatura em Física. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES09-2002.pdf>>. Acesso em: 11 fev. 2014.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Relatório de gestão 2010.** Brasília, 2011.

CAMPELLO, Ana Margarida. ‘Cefetização’ das Escolas Técnicas Federais – Projetos em disputa nos anos 1970 e nos anos 1990. **Educação e Tecnologia**, Belo Horizonte, v. 12, n. 01, p. 26-35, jan./abr. 2007.

CELLARD, André. A análise documental. In: POUPART, Jean et al. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2008, p. 295-316.

CHARLOT, Bernard. O professor na sociedade contemporânea: um trabalhador da contradição. **Revista da FAEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, BA, v. 17, n. 30, p. 17-31, jul./dez. 2008.

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

CIAVATTA, Maria. Universidades Tecnológicas: horizonte dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFETS)? In: MOLL, Jaqueline et al. **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades.** Porto Alegre: ARTMED, 2010.

CONCEFET. **Manifestação do CONCEFET sobre os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.** Brasília-DF, 23 ago. 2007. Mimeo. Disponível em: <[www.adur-rj.org.br/4poli/gruposadur/gtpe/CONCEFET\\_Manifestacao\\_IFET.doc+&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br](http://www.adur-rj.org.br/4poli/gruposadur/gtpe/CONCEFET_Manifestacao_IFET.doc+&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br)>. Acesso em: 21 out. 2013.

CONDETUF. **Carta de Gramado.** Gramado-RS, 31 maio 2007. Mimeo. Disponível em: <[http://www.adur-rj.org.br/4poli/gruposadur/gtpe/CONDETUF\\_Carta\\_de\\_Gramado.pdf](http://www.adur-rj.org.br/4poli/gruposadur/gtpe/CONDETUF_Carta_de_Gramado.pdf)>. Acesso em: 21 out. 2013.

CONEAF. **Proposta do CONEAF para o novo desenho da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica.** Sertão-RS, 6 jun. 2007. Mimeo. Disponível em: <[http://www.adur-rj.org.br/4poli/gruposadur/gtpe/CONEAF\\_Proposta\\_Rede\\_Federal\\_EPT.pdf](http://www.adur-rj.org.br/4poli/gruposadur/gtpe/CONEAF_Proposta_Rede_Federal_EPT.pdf)>. Acesso em: 21 out. 2013.

CONTRIBUIÇÕES para o processo de construção dos cursos de Licenciatura dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. [S.l., 2010?]. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/licenciatura\\_05.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/licenciatura_05.pdf)>. Acesso em: 1º ago. 2010.

CORSETTI, Berenice. A análise documental no contexto da metodologia qualitativa: uma abordagem a partir da experiência de pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Educação da Unisinos. **UNIrevista**, São Leopoldo, v. 1, n. 1: 32-46, jan. 2006.

COSTA, Aline Moraes da. **Educação Profissional e interiorização: o caso de Volta Redonda como expressão do nacional**. Dissertação (Mestrado em Educação) -- São Gonçalo/RJ: Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2011a.

COSTA, Aline Moraes da. Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: os vieses da política de expansão. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE, 10., Curitiba, 2011b. **Anais eletrônicos...** Curitiba, 2011. Disponível em: <[http://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/6144\\_3162.pdf](http://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/6144_3162.pdf)>. Acesso em: 31 maio 2013.

CUNHA, Maria Isabel da (Org.). **Pedagogia universitária: energias emancipatórias em tempos neoliberais**. Araraquara, SP: JM Editora, 2006.

\_\_\_\_\_. **O bom professor e sua prática**. Campinas, SP: Papyrus, 1989.

D'ÁVILA, Cristina. A constituição da profissionalidade docente em cursos de licenciatura. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED., 33., Caxambu/MG, 2010. **Anais eletrônicos...** Rio de Janeiro: ANPED, 2010. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/33 Encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT04-6483--Int.pdf>>. Acesso em: 03 jun. 2013.

DESLAURIERS, Jean-Pierre; KÉRISIT, Michèle. O delineamento da pesquisa qualitativa. In: POUPART, Jean et al. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008, p. 127-153.

ESTEVE, José M. Mudanças sociais e função docente. In: NÓVOA, António (Org.). **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1991. p. 93-124.

FERNANDES, Francisco das Chagas de Mariz. As dimensões estratégicas organizacionais dos Institutos Federais. **Holos**, Natal/RN, ano 27, v.1, p. 2-12, 2011. Disponível em: <<http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/527/413>>. Acesso em: 07 jun. 2013.

\_\_\_\_\_. Novo design para a rede federal de educação tecnológica. **Holos**, Natal/RN, ano 24, v. 3, p. 56-66, 2008. Disponível em: <<http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/217/163>>. Acesso em: 07 jun. 2013.

FORMAÇÃO de professores para Educação Profissional e Tecnológica. Brasília: 26, 27 e 28 de setembro de 2006. – Brasília: INEP, 2008. (Coleção Educação Superior em Debate, v. 08). Disponível em: <[http://www.oei.es/pdfs/formacion\\_profesores\\_educacion\\_profesional\\_inep.pdf](http://www.oei.es/pdfs/formacion_profesores_educacion_profesional_inep.pdf)>. Acesso em: 25 out. 2011.

FORMOSINHO, João. Dilemas e tensões da atuação da universidade frente à formação de profissionais de desenvolvimento humano. In: PIMENTA, Selma Garrido, ALMEIDA, Maria

Isabel de (Org.). **Pedagogia universitária: caminhos para a formação de professores**. São Paulo: Cortez, 2011.

FRANCO, Leandro Rezende; PIRES, Luciene Lima de Assis. A formação de professores em CEFETs: analisando a Licenciatura em Física. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE ENSINO DE FÍSICA, 18., 2009, Vitória, ES. **Anais eletrônicos...** Vitória, 2009. Disponível em: <<http://www.sbf1.sbfisica.org.br/eventos/snef/xviii/sys/resumos/T0564-1.pdf>>. Acesso em: 19 jun. 2011.

FRANCO, Leandro Rezende; PIRES, Luciene Lima de Assis. As licenciaturas em física e matemática nos Centros Federais de Educação Tecnológica. In: CONGRESSO DE EDUCAÇÃO DO SUDOESTE GOIANO, 24., 2008. **Anais eletrônicos...** Jataí, 2008. Disponível em: <[revistas.jatai.ufg.br/index.php/acp/article/view/302/235](http://revistas.jatai.ufg.br/index.php/acp/article/view/302/235)>. Acesso em: 17 maio 2014.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de conteúdo**. Brasília: Plano Editora, 2003.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100-Especial, p. 1203-1230, out. 2007.

FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL. **Relatório de atividades 2009**. Caxias do Sul, 2009. Disponível em: <[http://www.ucs.br/site/midia/arquivos/relatorio\\_2009.pdf](http://www.ucs.br/site/midia/arquivos/relatorio_2009.pdf)>. Acesso em: 18 nov. 2013.

FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS. **A atratividade da carreira docente no Brasil**. São Paulo, s.d. Disponível em: <<http://www.fvc.org.br/pdf/atrativ-carreira-ap-final.pdf>>. Acesso em: 1º mar. 2014.

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

GATTI, Bernadete. Formação de professores no Brasil: características e problemas. In.: **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out./dez. 2010.

GOMES, Romeu. Análise e interpretação de dados de pesquisa qualitativa. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza; DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu. **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007, p. 79-108. (Coleção Temas Sociais).

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA. **Um novo modelo em Educação Profissional e Tecnológica**. Concepção e Diretrizes. Brasília: SETEC/MEC, 2010. Disponível em: <[http://www.ifrs.edu.br/site/midias/arquivos/20106281024781conc\\_diret\\_rev.pdf](http://www.ifrs.edu.br/site/midias/arquivos/20106281024781conc_diret_rev.pdf)>. Acesso em: 28 mar. 2012.

INSTITUTO FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL. **Estatuto do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul**. Bento Gonçalves, 2009a.

Disponível em: <[http://www.ifrs.edu.br/site/midias/arquivos/20091110105029906dou24ago2009\\_-\\_estatuto\\_do\\_ifrs.pdf](http://www.ifrs.edu.br/site/midias/arquivos/20091110105029906dou24ago2009_-_estatuto_do_ifrs.pdf)>. Acesso em: 07 mar. 2012.

\_\_\_\_\_. **Plano de Desenvolvimento Institucional do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (2009-2013)**. Bento Gonçalves, 2009b.

Disponível em: <<http://www.ifrs.edu.br/site/midias/arquivos/2010914181617125pdi.pdf>>. Acesso em: 16 abr. 2012.

\_\_\_\_\_. **Projeto Pedagógico Institucional do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul**. Bento Gonçalves, 2011b. Disponível em:

<[http://www.ifrs.edu.br/site/midias/arquivos/201226102555931ppi\\_versao\\_final.pdf](http://www.ifrs.edu.br/site/midias/arquivos/201226102555931ppi_versao_final.pdf)>. Acesso em: 13 jul. 2012.

\_\_\_\_\_. **Regimento do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul**. Bento Gonçalves, 2010. Disponível em: <[http://www.ifrs.edu.br/site/midias/arquivos/20107241783262regimento\\_geral\\_do\\_ifrs\\_05-08-2010.pdf](http://www.ifrs.edu.br/site/midias/arquivos/20107241783262regimento_geral_do_ifrs_05-08-2010.pdf)>.

Acesso em: 16 abr. 2012.

INSTITUTO FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL – CÂMPUS BENTO GONÇALVES. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Física**. Bento Gonçalves, 2010.

KOLLER, Cláudio Adalberto; SOBRAL, Francisco José Montório. A construção da identidade nas escolas agrotécnicas federais: a trajetória da COAGRI ao CONEAF. In: MOLL, Jaqueline et al. **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades**. Porto Alegre: Artmed, 2010. p. 220-229.

LARROSA, Jorge Bondía. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, jan./abr. 2002.

LIMA, Fernanda B. G., SILVA, Kátia A. C. P. C. da. As licenciaturas nos Institutos Federais: concepções e pressupostos. In: EDIPE – ENCONTRO ESTADUAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 4., Goiás, 2011. **Anais eletrônicos...** Goiás, 2011. Disponível em: <<http://www.ceped.ueg.br/anais/ivedipe/pdfs/didatica/co/40-164-2-SP.pdf>>. Acesso em: 02 nov. 2011.

LIMA, Fernanda Bartoly Gonçalves de. **A formação de professores nos institutos federais de educação, ciência e tecnologia: um estudo da concepção política**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de educação da Universidade de Brasília (UnB), Brasília, 2012.

\_\_\_\_\_. A Formação de professores nos Institutos Federais: perfil da oferta. **Revista EIXO**, Brasília, DF, v. 2, n. 1, p. 83-105, jan./jun. 2013.

LIMA FILHO, Domingos Leite. Universidade tecnológica e redefinição da institucionalidade da educação profissional. In: MOLL, Jaqueline et al. **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades**. Porto Alegre: Artmed, 2010. p. 141-158.

LIMA, Juarez Nelson Alves de. **Instituto federal de educação, ciência e tecnologia catarinense: os desafios de sua implantação e qualificação/complementação do corpo**

docente. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola) -- Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica/RJ, 2010.

LOUZANO, Paula et al. Quem quer ser professor? Atratividade, seleção e formação docente no Brasil. **Estudos e Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 21, n. 47, p. 543-568, set./dez. 2010.

MACHADO, Lucília Regina de Souza. Diferenciais inovadores na formação de professores para a Educação Profissional. **Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica**, Brasília, DF, 2008, p. 8-22. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/rev\\_brasileira.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/rev_brasileira.pdf)>. Acesso em: 03 ago. 2010.

MINAYO, Maria Cecília de Souza; DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu. **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio da pesquisa social. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza; DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007a, p. 09-29.

\_\_\_\_\_. Trabalho de campo: contexto de observação, interação e descoberta. In: \_\_\_\_\_; \_\_\_\_\_. **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007b, p. 61-77.

MOLL, Jaqueline et al. **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

MOURA, Dante Henrique. A formação de docentes para a educação profissional e tecnológica. **Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica**, Brasília, DF, p. 23-38, 2008. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/rev\\_brasileira.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/rev_brasileira.pdf)>. Acesso em: 03 ago. 2010.

MOURA, Dante Henrique; SILVA, Meyrelândia. A evasão no curso de licenciatura em Geografia oferecido pelo CEFET-RN. **Holos**, Natal/RN, ano 23, v. 3, p. 26-42, 2007. Disponível em: <<http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/issue/view/19>>. Acesso em: 05 jun. 2013.

NASCIMENTO, Werber Batista; QUIRINO, Raquel. A educação profissional e tecnológica após o processo de 'ifetização': da identidade institucional à autonomia administrativa. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA, 3., Belo Horizonte, 2012. **Anais eletrônicos...** CEFET-MG, 2012. Disponível em: <[http://www.senept.cefetmg.br/galerias/Anais\\_2012/GT-03/GT03-033.pdf](http://www.senept.cefetmg.br/galerias/Anais_2012/GT-03/GT03-033.pdf)>. Acesso em: 31 maio 2013.

NÓVOA, António. Os professores e o 'novo' espaço público da educação. In: TARDIF, Maurice, LESSARD, Claude (Org.). **O ofício de professor: história, perspectivas e desafios internacionais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

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

OLIVEIRA, Dalila Andrade. La construcción política de la profesion docente: la experiencia brasileña. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade et al. **Políticas educativas y territorios: modelos de articulación entre niveles de gobierno**. Buenos Aires: UNESCO- IPE, 2010. p. 131–158.

OLIVEIRA, Denise Lima de. IFTO-Campus Palmas: da 'ifetização' à busca de uma nova identidade. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 34., Natal, RN, 2011. **Anais eletrônicos...** Disponível em: <<http://34reuniao.anped.org.br/images/trabalhos/GT09/GT09-603%20int.pdf>>. Acesso em: 31 maio 2013.

OLIVEIRA, Eliana de et al. Análise de conteúdo e pesquisa na área da educação. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 4, p. 11-27, maio/ago. 2003.

OLIVEIRA, Jussara de Fátima Alves Campos; CARNEIRO, Maria Esperança Fernandes. As políticas neoliberais para a educação profissional: analisando o governo Fernando Henrique Cardoso e Luís Inácio Lula da Silva. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA, 3., Belo Horizonte, 2012. **Anais eletrônicos...** Belo Horizonte, 2012. Disponível em: <[http://www.senept.cefetmg.br/galerias/Anais\\_2012/GT-03/GT03-019.pdf](http://www.senept.cefetmg.br/galerias/Anais_2012/GT-03/GT03-019.pdf)>. Acesso em: 31 maio 2013.

OLIVEIRA Júnior, Waldemar. A formação do professor para a Educação Profissional de nível médio: tensões e (in)tenções. **Revista Eletrônica do SENAC**, São Paulo, v. 02, n. 03, 2008a. Disponível em: <<http://revistaeletronica.sp.senai.br/index.php/seer/article/viewFile/45/33>>. Acesso em: 20 out. 2011.

\_\_\_\_\_. **A formação do professor para a educação profissional de nível médio: tensões e (in)tenções**. Dissertação (Mestrado em Educação) -- Universidade Católica de Santos, 2008b. Santos, SP. Disponível em: <[http://biblioteca.unisantos.com.br/tede/tde\\_busca/arquivo.php?codArquivo=107](http://biblioteca.unisantos.com.br/tede/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=107)>. Acesso em: 02 out. 2011.

OLIVEIRA, Maria Auxiliadora Monteiro de; CAMPOS, Fernanda Araújo Coutinho. História dos CEFET's dos primórdios à atualidade: reflexões e investigações. In: **Anais do I Seminário Nacional de Educação Profissional e Tecnológica**. Belo Horizonte, 2008. Disponível em: <[http://www.senept.cefetmg.br/galerias/Arquivos\\_senept/anais/terca\\_tema6/TerxaTema6Artigo9.pdf](http://www.senept.cefetmg.br/galerias/Arquivos_senept/anais/terca_tema6/TerxaTema6Artigo9.pdf)>. Acesso em: 31 maio 2013.

OTRANTO, Célia Regina. A política de educação profissional do governo Lula: novos caminhos da educação superior. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED., 34., Natal/RN, 2011. Disponível em: <<http://34reuniao.anped.org.br/images/trabalhos/GT11/GT11-315%20int.pdf>>. Acesso em: 31 maio 2013.

OTRANTO, Célia Regina. Criação e implantação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – IFETs. **Retta**, [S.l.], v. 1, n. 01, p. 89-108, jan./jun. 2010.

PACHECO, Eliezer (Org.). **Institutos Federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica**. Brasília, DF,: Moderna: Fundação Santillana, 2011.

POLÍTICAS Públicas para a Educação Profissional e Tecnológica. Brasília, DF, 2004. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/p\\_publicas.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/p_publicas.pdf)>. Acesso em: 25 jun. 2011.



PEREIRA, Paula César. O CONCEFET frente ao atual momento da educação profissional e tecnológica. In: MOLL, Jaqueline et al. **Educação Profissional e Tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades**. Porto Alegre: Artmed, 2010. p. 230-243.

PEREIRA, Luiz Augusto Caldas. **A formação de professores para a educação profissional**. Brasília, DF, 2004. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/Texto\\_apresenta01.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/Texto_apresenta01.pdf)>. Acesso em: 05 out. 2011.

\_\_\_\_\_. **Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia**. Brasília, DF, [2013?]. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/artigos\\_ifet\\_jornal.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/artigos_ifet_jornal.pdf)>. Acesso em: 04 jun. 2013.

PIMENTA, Selma Garrido, ALMEIDA, Maria Isabel de (Org.). **Pedagogia universitária: caminhos para a formação de professores**. São Paulo: Cortez, 2011.

POUPART, Jean et al. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

POUPART, Jean. A entrevista de tipo qualitativo: considerações epistemológicas, teóricas e metodológicas. In: POUPART, Jean. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p. 215-253.

RUIZ, Antônio Ibañez; RAMOS, Mozart Neves; HINGEL, Murílio. **Escassez de professores no ensino médio: propostas estruturais e emergenciais**. Brasília: MEC/CNE/CEB, 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/escassez1.pdf>>. Acesso em: 09 out. 2011.

SACRISTÁN, José Gimeno. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, António (Org.). **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1991. p. 61-92.

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.

SHIROMA, Eneida Oto; CAMPOS, Roselane Fátima; GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n. 02, p. 427-446, jul./dez. 2005.

SILVA, Caetana Juracy Resende (Org.). **Institutos Federais lei 11.892, de 29/12/2008: comentários e reflexões**. Natal: IFRN, 2009.

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, Márcio Luis Bastos da; OTRANTO, Célia Regina. Os desafios do Instituto Federal Baiano com a reforma da Educação Profissional e Tecnológica em 2008. **EDUCTE. Revista Científica do IFAL**, Maceió, n. 2, v. 1, jan./jul. 2011. Disponível em: <<http://kentron.ifal.edu.br/index.php/educte/article/view/38/63>>. Acesso em: 31 maio 2013.

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., 2009; ENCONTRO SUL BRASILEIRO DE PSICOPEDAGOGIA, 3., Curitiba 2009. **Anais eletrônicos...** Curitiba: PUCPR, 2009. p. 10169-10182. Disponível em: <[http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/1920\\_1102.pdf](http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/1920_1102.pdf)>. Acesso em: 1º abr. 2012.

SZYMANSKI, Heloisa; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PRANDINI, Regina Célia Almeida Rego. **A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva**. Brasília, DF: Liber Livro Editora, 2010.

SZYMANSKI, Heloisa. Entrevista reflexiva: um olhar psicológico sobre a entrevista em pesquisa. In: SZYMANSKI, Heloisa. **A entrevista na Pesquisa em Educação: a prática reflexiva**. Brasília, DF: Liber Livro Editora, 2010, p. 09 a 61.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O ofício de professor: história, perspectivas e desafios internacionais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 8. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

TARTUCE, Gisela Lobo B. P.; NUNES, Marina M. R.; ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri de. Alunos do Ensino Médio e atratividade da carreira docente no Brasil. **Cadernos de Pesquisa** – Fundação Carlos Chagas, São Paulo, v. 40, n. 140, p. 445-477, maio/ago. 2010.

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., Rio de Janeiro, 2005. Disponível em: <<http://www.sbf1.sbfisica.org.br/eventos/snef/xvi/cd/resumos/T0200-1.pdf>>. Acesso em: 31 maio 2013.

VIZENTINI, Paulo Gilberto Fagundes. **Do curso geral à Escola Técnica de Comércio 1909-1979: a história do Ensino Técnico Comercial de Segundo Grau na UFRGS**. Porto Alegre: UFRGS, 1979.

**APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO DAS ENTREVISTAS**

**UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

**Linha de Pesquisa: Formação de Professores, Currículo e Práticas Pedagógicas**

**Doutoranda: Ângela Flach**

**Orientadora: Profa. Dra. Mari Margarete dos Santos Forster**

**Termo de consentimento**

Eu, \_\_\_\_\_, CPF  
nº \_\_\_\_\_, RG nº \_\_\_\_\_, autorizo a  
professora Ângela Flach a utilizar em sua pesquisa de doutorado, desenvolvido junto ao  
Programa de Pós-Graduação em Educação da Unisinos, as informações constantes na  
entrevista que concedi no dia \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ .

Local e data

\_\_\_\_\_  
Assinatura do depoente

## **APÊNDICE B - ROTEIROS DAS ENTREVISTAS**

**UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

**Linha de Pesquisa: Formação de Professores, Currículo e Práticas Pedagógicas**

**Doutoranda: Ângela Flach**

**Orientadora: Profa. Dra. Mari Margarete dos Santos Forster**

### **Roteiro para a realização das entrevistas**

#### **Roteiro 1 – Entrevista com coordenador do curso de licenciatura**

##### **1. Dados de identificação do entrevistado:**

- Qual a sua área de formação?
- Há quanto tempo atua no IFRS? E como coordenador de curso?
- Tem experiência docente como professor/coordenador de curso de licenciatura em outra instituição? E como docente na Educação Básica?

##### **2. Questões sobre o curso:**

- Debates na instituição a respeito da criação do curso (se for o primeiro coordenador do curso).
- Critérios para a escolha do curso (se for o primeiro coordenador do curso).
- Destaques sobre o processo de implantação e consolidação do mesmo e repercussões observadas na instituição.
- Diferenças em relação à estrutura ofertada por outras instituições que oferecem licenciatura (na área específica e pedagógica do curso)
- Fatores que interferem na organização/estruturação do curso: modificações do quadro docente (remoções/redistribuições); forma de acesso ao curso (SiSU) – perfil dos alunos ingressantes.
- Caracterização do curso e inserção deste nas prerrogativas propostas pelo MEC para os cursos de licenciatura nos Institutos Federais:
  - atendimento a demandas locais;
  - formação docente comprometida com inclusão social;
  - articulação trabalho X educação;
  - indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão;
  - formação para atuar na educação básica e profissional, em especial no ensino médio integrado;
  - verticalidade do ensino nos IFs. Articulação do curso com outras modalidades de ensino no campus.
- Diferenciais oferecidos pelo curso.
- Atendimento aos itens propostos nos instrumentos de avaliação externa do curso.
- Análise da trajetória do curso até o momento, destacando ações positivas e pontos a serem melhorados.
- Percepções sobre a oferta das licenciaturas nos Institutos Federais.

**UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**  
**DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**  
**Linha de Pesquisa: Formação de Professores, Currículo e Práticas Pedagógicas**  
**Doutoranda: Ângela Flach**  
**Orientadora: Profa. Dra. Mari Margarete dos Santos Forster**

## **Roteiro 2 – Entrevista com docente do curso de Licenciatura**

### 1. Dados de identificação do entrevistado:

- Qual a sua área de formação?
- Há quanto tempo atua no IFRS? E como professor no curso de licenciatura?
- Tem experiência docente como professor/coordenador de curso de licenciatura em outra instituição? E como docente na Educação Básica?
- Além da atuação no curso de Licenciatura em Física, atua também em outro curso ou modalidade de ensino? Qual (ais)? Esta atuação em outro curso interfere de alguma forma no tipo de trabalho desenvolvido como professor no curso de licenciatura?

### 2. Questões sobre o curso:

- Caracterização do curso e sua inserção dentro da instituição.
- Análise da trajetória do curso até o momento, destacando ações positivas e pontos a serem melhorados.
- Caracterização do curso e inserção deste nas prerrogativas propostas pelo MEC para os cursos de licenciatura nos Institutos Federais:
  - atendimento a demandas locais;
  - formação docente comprometida com inclusão social;
  - articulação trabalho X educação;
  - indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão;
  - formação para atuar na educação básica e profissional, em especial no ensino médio integrado;
  - verticalidade do ensino nos IFs. Articulação do curso com outras modalidades de ensino no campus.
- Diferenciais oferecidos pelo curso: o que muda em relação ao curso de licenciatura que o docente frequentou; o que muda na formação dos alunos.
- Caracterização do docente a ser formado pela instituição.
- Perfil dos alunos.
- Interlocução entre disciplinas específicas e pedagógicas.
- Práticas desenvolvidas em sala de aula X preocupação com a formação de docentes. Como se dá esta relação?
- Explorar possíveis tensionamentos existentes entre as licenciaturas X outros cursos e entre área pedagógica X área específica.
- Percepções sobre a oferta das licenciaturas nos Institutos Federais. Identidade dos cursos.
- Licenciaturas nos IFs foram criadas para atender à demanda ou para cumprir imposição legal?

**UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**  
**DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**  
**Linha de Pesquisa: Formação de Professores, Currículo e Práticas Pedagógicas**  
**Doutoranda: Ângela Flach**  
**Orientadora: Profa. Dra. Mari Margarete dos Santos Forster**

### **Roteiro 3 – Entrevista com Diretores de Ensino**

Algumas questões a explorar:

- Área de formação e atuação.
- Tempo em que atua/atuou como diretor de ensino.
- Processo de criação do curso (diretor de ensino em 2008/2009).
- Estrutura atual do curso. Diferenças em relação à estrutura ofertada por outras instituições que oferecem licenciatura (na área específica e pedagógica do curso)
- Diálogos/articulações entre a área pedagógica e a área específica do curso, bem como entre licenciatura X outras áreas na instituição. Explorar possíveis tensionamentos entre essas áreas.
- Diferenciais do curso.
- Pontos positivos do curso e desafios a serem superados. Pensando na gestão da instituição, quais os principais problemas verificados no curso?
- Caracterização do curso e inserção deste nas prerrogativas propostas pelo MEC para os cursos de licenciatura nos institutos federais:
  - atendimento a demandas locais;
  - formação docente comprometida com inclusão social;
  - articulação trabalho X educação;
  - indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão;
  - formação para atuar na educação básica e profissional, em especial no ensino médio integrado;
  - verticalidade do ensino nos IFs. Articulação do curso com outras modalidades de ensino no câmpus.
- Fatores que interferem na organização/estruturação do curso: troca frequente de coordenação; modificações do quadro docente (remoções/redistribuições); forma de acesso ao curso (SiSU).
- Questionar sobre a política da instituição para com a oferta dos cursos de licenciatura. Atender à demanda ou cumprir imposição legal?
- Planejamento institucional (todo o IFRS) para ofertar 20% das vagas para cursos de formação de professores.
- Percepções sobre a oferta das licenciaturas nos Institutos Federais. Identidade dos cursos de licenciatura ofertados na rede federal.

## ANEXO A - CARTA DE NATAL



### **I Fórum Nacional das Licenciaturas dos Institutos Federais “Em busca de uma identidade” CARTA DE NATAL**

Os participantes do **I Fórum Nacional das Licenciaturas dos Institutos Federais “Em busca de uma identidade”**, realizado no período de 24 a 26 de novembro de 2010, na cidade de Natal, Estado do Rio Grande do Norte, Brasil, vêm a público manifestar as proposições a seguir, consolidadas a partir dos debates realizados no evento ao longo desses dias.

As discussões tiveram o intuito de buscar uma identidade para os cursos de licenciatura, bem como propor sugestões para superar as dificuldades existentes no cotidiano desses cursos.

Neste sentido, os participantes recomendam às autoridades responsáveis pela Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica a implementação das seguintes ações, como forma de construir a identidade dos cursos de licenciatura que vêm sendo realizados pelos Institutos. Vale salientar que este documento teve como ponto de partida as deliberações do I SENALIF, realizado em Ouro Preto, Minas Gerais, em maio de 2010.

## **I. GESTÃO**

- a) Estabelecimento de normas frente à criação de novos cursos associados à contratação efetiva de professores em cada área, espaços e acervo.
- b) Efetivação do processo de inclusão social nos cursos de licenciaturas dos IFs.
- c) Utilização da estrutura privilegiada dos IFs para pesquisas dos arranjos produtivos numa perspectiva de currículos integrados.
- d) Estabelecimento de política de gestão de curso que assegure a integração das áreas de conhecimento e sua implementação na prática cotidiana escolar.
- e) Integração das dimensões teoria e prática que fazem parte do PPC em atendimento às políticas educacionais, através de intervenções nas instâncias instituídas.
- f) Garantia de concurso para todas as áreas do conhecimento, de forma a não iniciar um curso sem o quadro docente necessário.
- g) Contratação de docentes e técnico-administrativos para atender às demandas das licenciaturas.
- h) Garantir concurso para as disciplinas das humanidades (filosofia, sociologia, antropologia, fundamentos da educação, etc.) de forma a não iniciar um curso sem o quadro docente necessário.
- i) Criação de cursos com garantia de acervo bibliográfico e o espaço físico adequado.
- j) Inclusão no Projeto Pedagógico Institucional - PPI – de política para as licenciaturas fundamentadas nas políticas educacionais e no contexto de cada IF.
- k) Melhoria do diálogo entre as Universidades e os Institutos Federais acerca dos cursos de licenciatura.
- l) Articulação entre a rede federal e as redes de ensino da Educação Básica pública de forma a incrementar as atividades de ensino, pesquisa e extensão das licenciaturas.
- m) Criação de condições para que os estágios curriculares tenham acompanhamento efetivo.



- n) Estabelecimento de critérios para distribuição de carga horária para as funções do professor que contemple atividades de ensino, pesquisa e extensão.
- o) Criação de uma Infraestrutura física, pedagógica e administrativa para as licenciaturas.
- p) Estabelecimento de uma política nacional de formação continuada para os professores da rede, preferencialmente na forma de *stricto sensu*, com normatização definida localmente para liberação do docente.
- q) Rediscussão do processo de ingresso nas Licenciaturas.
- r) Fomento à discussão coletiva dos integrantes dos IFs, de forma a garantir o protagonismo de todos dentro das licenciaturas, num processo de fórum permanente.

## **II. INFRAESTRUTURA**

- a) Fomento ao estabelecimento da infraestrutura necessária ao funcionamento dos cursos de licenciatura, abrangendo laboratórios pedagógicos, acervo bibliográfico, sala de professores, auditório, sala de reuniões, etc.

## **III. FORMAÇÃO DOS FORMADORES**

- a) Construção de um processo contínuo de formação dos formadores abrangendo ensino, pesquisa e extensão, na perspectiva das políticas de inclusão social.
- b) Formação de grupos de pesquisa e redes de pesquisadores das licenciaturas com a finalidade de subsidiar a produção de conhecimentos que contribua para a construção das identidades dos cursos de licenciaturas dos IFs.
- c) Fortalecimento e incentivo à formação e consolidação dos grupos de pesquisa em ensino na rede.

## **IV. QUESTÕES PEDAGÓGICAS**

- a) Concepção do processo de formação pedagógica que fortaleça a indissociabilidade das ações teórico - práticas nas licenciaturas.
- b) Compreensão da formação pedagógica como componente indispensável à formação dos alunos dos cursos de licenciatura dos IFs.
- c) Adequação dos Projetos Pedagógicos dos cursos de licenciatura a partir da vocação de cada IF.
- d) Definição da essência das licenciaturas (não constituir licenciaturas que estejam mascarando bacharelado).
- e) Formar professores que tenham em mente a tríade ensino, pesquisa e extensão na prática docente.
- f) Cursos de licenciaturas que fomentem a crítica aos arranjos produtivos locais, que respondam às demandas da educação profissional e que se vinculem efetivamente às ciências.
- g) Redefinição do estágio como processo contínuo de reflexão e diagnóstico da realidade onde o licenciado irá atuar, confrontando com as teorias produzidas no curso e produzindo novos conhecimentos.
- h) Superação da visão tradicional de formação docente, através da valorização da prática, do estágio e dos demais referenciais necessários para o exercício da docência na perspectiva da transformação social.
- i) Fomento ao desenvolvimento de projetos que articulem a participação dos discentes nos espaços educativos formais e não formais.
- j) No Projeto Pedagógico dos cursos de licenciatura, devem ser considerado(a)s:  
formação de professores que privilegie a práxis e a autonomia, a criticidade e a criatividade, através da pesquisa como princípio político educativo;  
domínio de conhecimentos específicos de cada curso e sua articulação com as demais áreas do conhecimento e do processo ensino-aprendizagem;

percepção da pesquisa científica como princípio orientador na formação do professor;

articulação de conhecimentos específicos com os conhecimentos e as práticas pedagógicas desde o início dos cursos;

conhecimentos específicos trabalhados de maneira mais abrangente;

inclusão de componente curricular de produção de imagem, pensando na redação em vídeo necessária aos surdos.

inclusão nos componentes curriculares das orientações étnico-raciais e as minorias sociais (EJA, EAD, Libras);

atendimento à relação professor/aluno de acordo com as especificidades dos cursos.

## ANEXO B - MATRIZES CURRICULARES DO CURSO DE LICENCIATURA EM FÍSICA

### Matriz curricular antiga

#### MATRIZ CURRICULAR – CURSO SUPERIOR DE LICENCIATURA EM FÍSICA

Componente Curricular	CH (h)	Créditos	Área	Pré - Requisitos
<b>1º Semestre</b>				
História da Educação	60	4	Educação	
Geometria Analítica	60	4	Comum	
Física Experimental I *	30	2	Específica	
Tópicos de Astronomia	30	2	Específica	
Física Geral I	60	4	Específica	
Cálculo I	60	4	Comum	
<b>2º Semestre</b>				
Filosofia e Sociologia da Educação	60	4	Humanas	História da Educação
História da Ciência	30	2	Específica	Tópicos de Astronomia
Física Geral II	60	4	Específica	Cálculo I e Geometria Analítica
Cálculo II	60	4	Comum	Cálculo I
Língua Portuguesa Instrumental	60	4	Humanas	
Física Experimental II*	30	2	Específica	Física Experimental I
<b>3º Semestre</b>				
Legislação da Educação Básica	30	2	Educação	
Metodologia da Pesquisa	30	2	Educação	
Física Geral III	60	4	Específica	Física Geral II e Cálculo II
Cálculo III	60	4	Comum	Cálculo II
Didática Geral	60	4	Educação	
Física Experimental III*	60	4	Específica	Física Experimental I e Física Geral II
<b>4º Semestre</b>				
Psicologia da Educação	60	4	Educação	
Cálculo IV	60	4	Comum	Cálculo III
Física Geral IV	60	4	Específica	Física Geral III e Cálculo III
Currículo, Planejamento e Avaliação Educacional	60	4	Educação	Didática Geral
Física Experimental IV*	60	4	Específica	Física Experimental I e Física Geral III
<b>5º Semestre</b>				
Prática de Ensino de Física I	90 (60 <sup>1</sup> + 30 <sup>2</sup> )	6	Prática	Currículo, Planejamento e Avaliação Educacional
Equações Diferenciais I	60	4	Comum	Cálculo IV
Química Geral	60	2	Comum	
Física Geral V	60	4	Específica	Cálculo IV e Física Geral IV
Estágio Supervisionado I**	90 (30 <sup>3</sup> + 30 <sup>2</sup> + 30 <sup>4</sup> )	6	Estágio	Currículo, Planejamento e Avaliação Educacional
Física Experimental V*	60	4	Específica	Física Experimental I e Física Geral IV
<b>6º Semestre</b>				
Prática de Ensino de Física II	120 (90 <sup>1</sup> + 30 <sup>2</sup> )	8	Prática	Prática de Ensino de Física I
Estágio Supervisionado II**	105 (30 <sup>3</sup> + 45 <sup>2</sup> + 30 <sup>5</sup> )	7	Estágio	Estágio Supervisionado I e Prática de Ensino de Física I

Óptica e Complementos de Termodinâmica	60	4	Específica	Cálculo II e Física I
Física Moderna e Contemporânea I	60	6	Específica	Física Geral V e Equações Diferenciais I
Física Experimental VI*	30	2	Específica	Cálculo II, Física Geral I, Física Experimental I
	<b>7º Semestre</b>			
Prática de Ensino de Física III	120 (90 <sup>1</sup> + 30 <sup>2</sup> )	8	Prática	Prática de Ensino de Física II
Física Moderna e Contemporânea II	60	4	Específica	Física Moderna e Contemporânea I
Estágio Supervisionado III**	120 (60 <sup>3</sup> + 30 <sup>2</sup> + 30 <sup>6</sup> )	8	Estágio	Estágio Supervisionado II e Prática de Ensino de Física II
Libras	30	2	Humanas	
	<b>8º Semestre</b>			
Prática de Ensino de Física IV	75 (30 <sup>1</sup> + 45 <sup>2</sup> )	5	Prática	Prática de Ensino de Física III
Física Moderna e Contemporânea III	60	4	Específica	Física Moderna e Contemporânea II
Ensino de Física e Novas Tecnologias	60 (30 <sup>1</sup> + 30 <sup>2</sup> )	4	Comum	Prática de Ensino de Física III
Estágio Supervisionado IV**	90 (30 <sup>3</sup> + 30 <sup>2</sup> + 30 <sup>6</sup> )	6	Estágio	Estágio Supervisionado III e Prática de Ensino de Física III
<b>TOTAL COMPONENTES CURRICULARES</b>	<b>2670 h</b>			
<b>ATIVIDADES ACADÊMICO-CIENTÍFICO- CULTURAIS</b>	<b>200 h</b>			
<b>TOTAL GERAL</b>	<b>2870 h</b>			

**Observações sobre a os índices na matriz curricular:**

\* Para o aluno cursar os componentes curriculares de Físicas Experimentais deverá estar cursando ou já ter cursado o correspondente componente curricular de Física Geral do semestre.

\*\* O atendimento dos professores responsáveis pelos componentes curriculares de Estágios Supervisionados será ofertado no horário noturno, no entanto, o professor poderá atender o estagiário nos períodos matutino e vespertino em horários estabelecidos por um calendário, a ser elaborado pelos professores em conjunto com os alunos matriculados nestes componentes curriculares, impreterivelmente na primeira semana de aula.

1 - Carga horária a ser cumprida de forma presencial.

2 - Carga horária a ser cumprida de forma semipresencial.

3 - Carga horária a ser cumprida com orientação de estágio pelo professor responsável pelo componente curricular.

4 - Carga horária a ser cumprida pelo aluno estagiário com observação de práticas educativas.

5 - Carga horária a ser cumprida pelo aluno estagiário em atividades nas escolas onde deve ocorrer interação ou interferência do estagiário.

6 - Carga horária a ser cumprida pelo aluno estagiário em regência de sala de aula e práticas educativas.

Matriz curricular atual

Matriz Curricular						
Semestre	Componente Curricular	Créditos	CH <sup>1</sup> (h)	Prática de Ensino <sup>2</sup> (h)	Pré-requisitos	Co-requisitos <sup>3</sup>
1º	Introdução à Física	04	60			
	História da Física	02	30			
	Cálculo I	04	60			Matemática Básica A
	Matemática Básica A	02	30			
	História da Educação	02	30			
	Português Instrumental	04	60			
	Sociologia da Educação	02	30			
<i>Carga horária</i>			300			
2º	Física Geral I	06	90		Cálculo I Introdução à Física	
	Física Experimental I	02	30			Física Geral I
	Tópicos de Astronomia	04	60			
	Cálculo II	04	60		Cálculo I	
	Pesquisa em Educação	02	30			
	Educação em Direitos Humanos	02	30			
<i>Carga horária</i>			300			
3º	Física Geral II	06	90		Física Geral I Cálculo II	
	Física Experimental II	02	30			Física Geral II
	Cálculo III	04	60		Cálculo II	
	Didática Geral	05	75	15		
	Legislação da Educação Básica	02	30			
	Disciplina optativa I <sup>4</sup>	02	30			
<i>Carga horária</i>			315			
4º	Física Geral III	06	90		Física Geral II Cálculo III	
	Física Experimental III	02	30			Física Geral III
	Cálculo IV	04	60		Cálculo III	

	Álgebra Linear A	04	60		Introdução à Física Matemática Básica A	
	Currículo, Planejamento e Avaliação Educacional	05	75	15		
	<i>Carga horária</i>		315			
5º	Física Geral IV	06	90		Física Geral III	Equações Diferenciais I
	Física Experimental IV	02	30			Física Geral IV
	Prática de Ensino de Física I	06	90	90	Currículo, Planejamento e Avaliação Educacional Física Geral III	
	Equações Diferenciais I	04	60		Cálculo III	
	Psicologia do Desenvolvimento	02	30	10		
	Filosofia da Educação	02	30			
	<i>Carga horária</i>		330			
6º	Física Moderna e Contemporânea I	06	90		Física Geral IV Álgebra Linear A Equações Diferenciais I	
	Prática de Ensino de Física II	08	120	120	Física Geral IV Prática de Ensino de Física I Didática Geral	
	Estágio Supervisionado I	07	105		Currículo, Planejamento e Avaliação Educacional Didática Geral Prática de Ensino de Física I Psicologia do Desenvolvimento	Psicologia da Aprendizagem
	Seminários de Pesquisa	04	60		Pesquisa em Educação Física Geral IV Prática de Ensino de Física I	
	Psicologia da Aprendizagem	02	30	10		
	<i>Carga horária</i>		405			
7º	Física Moderna e Contemporânea II	06	90		Física Moderna e Contemporânea I	
	Mecânica Clássica	04	60		Física Geral II Cálculo IV	

					Equações Diferenciais I	
	Prática de Ensino de Física III	08	120	120	Prática de Ensino de Física II	
	Estágio Supervisionado II	10	150		Prática de Ensino de Física II	
	Disciplina optativa II <sup>4</sup>	02	30		Física Geral IV	
	<i>Carga horária</i>		450			
8º	Novas tecnologias no ensino de Física	04	60	20	Física Geral IV	
	Física Moderna Experimental	02	30		Física Moderna e Contemporânea I	
	Física Nuclear e Partículas	02	30		Física Moderna e Contemporânea I	
	Estágio Supervisionado III	10	150		Estágio Supervisionado II	
	Libras	02	30			
	Disciplina optativa III <sup>4</sup>	02	30		Física Moderna e Contemporânea I	
	TCC	02	30		Seminários de Pesquisa Prática de Ensino de Física III	
	<i>Carga horária</i>		360			
	Enade <sup>5</sup>					
	<b>Total em componentes curriculares</b>		2745			
	Atividades Acadêmico-Científico-Culturais		200			
	<b>Total</b>		2945	400		
	<b>Disciplinas Optativas</b>					
	Educação e Diversidade	02	30			
	Seminários em Física	02	30			
	Introdução à Ciência dos Materiais	02	30			

**Legenda:**

1 **CH:** corresponde à carga horária total do componente curricular.

2 **Prática de Ensino:** a carga horária indicada nesta coluna corresponde à parcela da carga horária dos componentes curriculares onde são desenvolvidas atividades que caracterizam a prática.

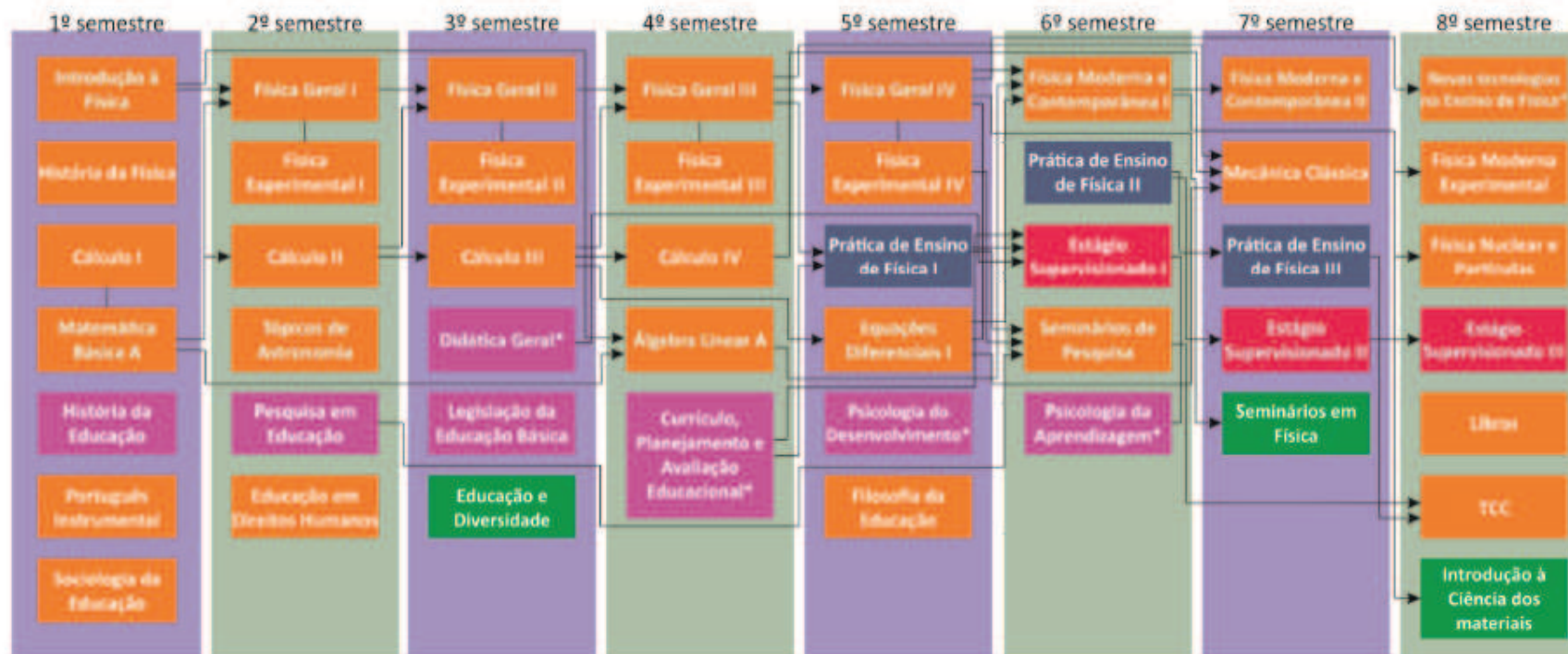


**3 Co-requisitos:** alguns componentes curriculares somente poderão ser cursados se for atendido o co-requisito. Os co-requisitos são compreendidos como sendo os componentes curriculares que devem ser cursados pelos estudantes de forma simultânea ao componente curricular ao qual está associado, ou então que estes já tenham obtido aprovação anteriormente no co-requisito.

**4 Componentes curriculares optativos:** ao longo da matriz curricular são ofertadas 90 h em componentes curriculares optativos de modo que, para integralizar a matriz curricular, os estudantes devem cursar, à sua escolha, 60 h. No cômputo da carga horária total do curso, consideram-se apenas as 60 h que são exigidas dos estudantes e não o total ofertado. As disciplinas optativas são as seguintes: “Educação e Diversidade”, “Seminários em Física” e “Introdução à Ciência dos Materiais”.

**5 Enade:** deve ser realizado pelos estudantes ao final do curso e tem o objetivo de aferir o rendimento dos estudantes em relação aos conteúdos programáticos, suas habilidades e competências. Em atendimento à Portaria Normativa nº 40, de 12 de dezembro de 2007, o Enade integra o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes) e é componente curricular obrigatório.

### REPRESENTAÇÃO GRÁFICA DO PERFIL DE FORMAÇÃO



- Núcleo de Formação Comum
- Núcleo de Formação Pedagógica
- Núcleo Integrador
- Prática de Ensino
- Estágios Supervisionados

\* Disciplinas de diferentes núcleos que também contemplam prática de ensino.