UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

MARIA FLÁVIA BATISTA LIMA

A EXPANSÃO DAS LICENCIATURAS NO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SÃO PAULO: PERCURSOS E CARACTERÍSTICAS

SÃO PAULO/SP
2016

MARIA FLÁVIA BATISTA LIMA

A EXPANSÃO DAS LICENCIATURAS NO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SÃO PAULO: PERCURSOS E CARACTERÍSTICAS

(versão corrigida)

Dissertação apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Estado, Sociedade e Educação.

Orientadora: Prof.ª. Drª. Gladys Beatriz Barreyro

SÃO PAULO/SP
2016

AUTORIZO A REPRODUÇÃO E DIVULGAÇÃO TOTAL OU PARCIAL DESTE TRABALHO, POR QUALQUER MEIO CONVENCIONAL OU ELETRÔNICO, PARA FINS DE ESTUDO E PESQUISA, DESDE QUE CITADA A FONTE.

Catalogação na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

378.30371 Lima, Maria Flávia Batista
L732e A expansão das licenciaturas no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo: percursos e características/ Maria Flávia Batista Lima; orientação Gladys Beatriz Barreyro. São Paulo: s. n., 2015.
210 p. ils.; grafs.; tabs.; anexos; apêndices

Dissertação (Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de Concentração: Estado, Sociedade e Educação) - - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

1. Licenciatura 2. Formação de professores 3. Institutos federais 4. Ensino superior 5. Expansão do ensino superior I. Barreyro, Gladyz Beatriz; orient.

MARIA FLÁVIA BATISTA LIMA

A EXPANSÃO DAS LICENCIATURAS NO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SÃO PAULO:
PERCURSOS E CARACTERÍSTICAS

Dissertação apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Estado, Sociedade e Educação.

Aprovada em: 26 de novembro de 2015

Banca examinadora

Profª. Drª. Gladys Beatriz Barreyro
Instituição: USP/FE/EACH
Julgamento:_____ Assinatura:_____

Prof. Dr. Celso João Ferretti
Instituição: UNICAMP/CEDES
Julgamento:_____ Assinatura:_____

Profª. Drª. Célia Regina Otranto
Instituição: UFRRJ/Instituto de Educação
Julgamento:_____ Assinatura:_____

Profª. Drª. Maria Isabel de Almeida (suplente)
Instituição: USP/FE/EDM
Julgamento:_____ Assinatura:_____

Profª. Drª. Ana Laura Godinho Lima (suplente)
Instituição: USP/FE/EDF
Julgamento:_____ Assinatura:_____

Profª. Drª. Veronica Marcela Guridi (suplente)
Instituição: USP/EACH
Julgamento:_____ Assinatura:_____

AGRADECIMENTOS

À professora Drª. Gladys Beatriz Barreyro, pelas aulas, discussões, leituras, correções, orientações, e, sobretudo, por ter acolhido minhas ideias para o desenvolvimento desta pesquisa.

Ao professor Dr. Celso João Ferretti e à professora Drª. Célia Regina Otranto, pelas valiosas contribuições no exame de qualificação e por aceitarem o convite para a composição da banca examinadora da defesa.

Às professoras: Drª. Maria Isabel de Almeida, Drª. Ana Laura Godinho de Lima e Drª. Veronica Marcela Guridi por aceitarem compor a banca examinadora da defesa.

Aos professores: Dr. Vitor Henrique Paro, Dr. Romualdo Portela de Oliveira e Drª. Maria Isabel de Almeida, com os quais tanto aprendi sobre Educação.

Aos funcionários da Secretaria de Pós-Graduação da FEUSP, em especial, ao Marcelo de Souza Ribeiro, sempre tão gentil e solícito.

Aos funcionários da Biblioteca da FEUSP, pelas contribuições e auxílios nas buscas por materiais da pesquisa.

Aos colegas de pós-graduação, em especial, Aurélio, Camila Cuadrado, Emanuel, Gabriela e Tatiana, pelas discussões e pelos incentivos.

À Camila Ikuta, pelas conversas, inúmeras leituras e sugestões, desde o projeto de pesquisa até a redação da dissertação, e, especialmente, pelo companheirismo e amizade construídos nesses três anos de Mestrado.

À professora Drª. Valéria Antônia de Medeiros, minha orientadora da especialização na PUC-SP, que tanto me incentivou para seguir no Mestrado.

Aos muitos professores que passaram pela minha vida, aos mestres e aos colegas de profissão, que tanto me ensinaram e inspiraram. Não seria possível nomeá-los aqui.

Aos técnico-administrativos e professores do Instituto Federal de São Paulo, que gentilmente participaram da pesquisa. Seguramente, não teria sido possível abordar questões tão importantes das licenciaturas na presente dissertação, sem os depoimentos e as percepções dos sujeitos que participaram da construção dos cursos.

Ao Fernando Protetti, pelas conversas e sugestões de leitura sobre a educação superior brasileira e, principalmente, pelo incentivo para que eu iniciasse o Mestrado.

Ao professor Dr. José Fernando Queiruga Rey, da Universidade Federal do ABC, por ter flexibilizado minha jornada de trabalho neste último ano de curso e por ter compreendido a importância desse processo formativo para o meu desenvolvimento profissional.

À Neli, com quem aprendo diariamente valores e conhecimentos fundamentais para a construção de uma educação pública e democrática. Agradeço também o apoio e o incentivo.

À Joana, companheira de trabalho, sempre disposta a auxiliar e, principalmente, por sua amizade sincera e leal.

Ao Vinícius, pelas discussões desde os nossos tempos de graduação e pelos incentivos para que eu continuasse estudando.

Ao Alexei, pelo apoio e incentivo.

À Patrícia, pela amizade, pelas correções e sugestões a esta dissertação.

À Claudia Bergamini, por auxiliar de forma tão importante na revisão desta dissertação.

Aos meus pais, Fátima e Edilson, por me ajudarem em tudo, sempre.

À Fabiane, irmã e estatística, pois sem o seu apoio não teria sido possível trabalhar com tantos bancos de dados.

Aos queridos Edno, Grauter e Rosana, por sempre me ajudarem com aplicativos e programas de computadores.

“Um galo sozinho não tece uma manhã:
ele precisará sempre de outros galos.
De um que apanhe esse grito que ele
e o lance a outro; de um outro galo
que apanhe o grito que um galo antes
e o lance a outro; e de outros galos
que com muitos outros galos se cruzem
os fios de sol de seus gritos de galo,
para que a manhã, desde uma teia tênue,
se vá tecendo, entre todos os galos.”
João Cabral de Melo Neto

RESUMO

LIMA, M. F. B. **A expansão das licenciaturas no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo:** percursos e características. 2015. 210 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

A presente dissertação discute a expansão das licenciaturas no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP), no marco da política governamental de criação dos Institutos Federais (IFs). Os IFs foram criados por meio da Lei nº 11.892/2008, na perspectiva de reorganizar o ensino da rede federal profissional tecnológica com a aglutinação das seguintes instituições: Escolas Agrotécnicas Federais (EAFs), Escolas Técnicas Federais (ETFs), Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs) e Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais (EVs). Historicamente as instituições dessa rede atuaram, de forma preponderante, na oferta de educação profissional técnica de nível médio; contudo, a oferta de cursos de nível superior foi sendo ampliada na rede, especialmente, com a criação dos Institutos Federais. Esta pesquisa utilizou procedimentos metodológicos quantitativos e constatou expansão no percentual de matriculados em cursos de graduação, sobretudo em cursos de licenciaturas nos IFs. Nesse sentido, o estudo aprofundou a investigação com procedimentos metodológicos qualitativos sobre a construção dos cursos de licenciatura no IFSP, principalmente com a coleta de informações sobre os percursos, as características e as concepções que envolveram a construção da formação de professores nesse espaço. Finalmente, verificou-se que os cursos de licenciaturas foram criados, sobretudo, com a justificativa de falta de professores para atuação na educação básica e pela proposta governamental de utilização das instalações da rede federal profissional tecnológica para este fim. A criação dos cursos envolveu diferentes opiniões dos profissionais da instituição que não apresentaram consenso sobre esse novo *lócus* de formação de professores, desde as primeiras experiências com as licenciaturas criadas ainda no CEFET-SP. O crescimento desses cursos foi impulsionado também nos *campi* do interior, após a criação do IFSP. Entretanto, o desenvolvimento das licenciaturas envolve ainda um processo em construção na instituição, pois implica a ampliação de espaços, a contratação de profissionais e a aquisição de equipamentos e materiais específicos aos cursos. O modelo de formação de professores em funcionamento enfatiza os conhecimentos específicos disciplinares dos cursos, pois ainda há poucas discussões em torno das questões propriamente pedagógicas.

Palavras-chave: Licenciaturas. Formação de Professores. Institutos Federais. Educação Superior. Expansão da Educação Superior.

ABSTRACT

LIMA, M. F. B. **The expansion of teachers´ degrees at the Federal Institute of Education, Science, and Technology of São Paulo:** routes and characteristics. 2015. 210 p. Thesis (M.A. in Education) – School of Education, University of São Paulo, São Paulo, 2015.

This thesis discusses the expansion of teachers´ degrees at the Federal Institute of Education, Science, and Technology of São Paulo (IFSP), in the perspective of the governmental policy of establishing Federal Institutes (IFs). IFs were created by Act No. 11,892/2008, with the purpose of reorganizing instruction in the federal professional technological system by merging the following institutions: Federal Agro-Technical Schools (EAFs), Federal Technical Schools (ETFs), Federal Centers of Technological Education (CEFETs) and Technical Schools Linked to Federal Universities (EVs). Historically, the institution in this network have acted predominantly to provide professional technical education in senior high-school level; however, the offering of higher education courses was gradually expanded in the system, especially upon the establishment of the Federal Institutes. This study utilized quantitative methodological procedures and has found a growth in the percentage of students registered in undergraduate courses, mainly in teachers´ degrees in the IFs. Thus, the study conducted an in-depth investigation with qualitative methodological procedures concerning the construction of the teachers´ degrees in the IFSP, fundamentally with the gathering of information about the routes, characteristics, and conceptions involving the construction of teacher education in this area. Finally, I have found that the teachers´ degrees were created mainly under the justification of the lack of teachers to work in basic education and the governmental proposal of using the facilities of the federal professional technological system for this purpose. Setting up such degrees involved different opinions of the professionals in the institution which did not end up in a consensus about his new place of teacher education, since the early experiences with the teachers´ degrees created when there was still the CEFET-SP. The growth of these courses was also impelled in the campuses located in the countryside, after the IFSP was established. However, the development of teachers´ degrees still involves a process under progress within the institution, as it requires physical facilities to be built, professionals to be hired, and the purchase of equipment and materials that are specific for each undergraduate course. The model of teacher education in place emphasizes the specific knowledge of each discipline delivered in each course, as there is still little debate around the very pedagogical issues.

Key words: Teachers´ Degrees. Teacher Education. Federal Institutions. Higher Education. Expansion of Higher Education.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Lista de Figuras

Figura 1 – Referentes da ação docente..... 30
Figura 2 – Mapa dos *campi* do Instituto Federal de São Paulo (IFSP)..... 101

Lista de Quadros

Quadro 1 – Descrição dos referentes da ação docente..... 31
Quadro 2 – Relação de licenciaturas presenciais criadas no CEFET-SP e no IFSP.....102
Quadro 3 – Período de oferta das licenciaturas no *campus* São Paulo do IFSP..... 127

Lista de Gráficos

Gráfico 1 – Parfor – distribuição das matrículas por tipo de curso 2009-2013..... 48
Gráfico 2 – Gráfico 2 – Evolução do número de matrículas nas licenciaturas, nas modalidades presencial e a distância – Brasil – 2009-2013.....50
Gráfico 3 – Evolução do número de matrículas em cursos de licenciatura na modalidade a distância, nas instituições públicas e privadas – Brasil – 2009-2013.....51
Gráfico 4 – Titulação dos professores dos anos finais do ensino fundamental – Brasil – 2013..... 55
Gráfico 5 – Titulação dos professores do ensino médio – Brasil – 2013..... 55
Gráfico 6 – Titulação dos professores dos anos finais do ensino fundamental, por disciplina – Brasil – 2013..... 58
Gráfico 7 – Titulação dos professores do ensino médio, por disciplina – Brasil – 2013..... 59
Gráfico 8 – Evolução do total de concluintes nas licenciaturas, nas modalidade presencial e a distância – Brasil – 2008-2013..... 60
Gráfico 9 – Evolução do número total de matrículas na graduação presencial, nos Institutos Federais – Brasil 2009-2013.....79
Gráfico 10 – Evolução do número total de ingressos e candidatos inscritos na graduação presencial, nos Institutos Federais – Brasil 2009-2013..... 80
Gráfico 11 – Evolução do número total de matrículas na graduação a distância, nos Institutos Federais – Brasil 2009-2013..... 81

Gráfico 12 – Evolução do total de matrículas na graduação presencial, por grau acadêmico nos Institutos Federais – Brasil 2009-2013 82
Gráfico 13 – Evolução do total de matrículas nas licenciaturas, na modalidade presencial, nos Institutos Federais – Brasil 2009-2013 84
Gráfico 14 – Evolução percentual do total de matrículas na graduação presencial, por grau acadêmico nos Institutos Federais – Brasil 2009-2013 85
Gráfico 15 – Evolução percentual do total de matrículas na Região Norte, na graduação presencial, por grau acadêmico nos Institutos Federais – Brasil 2009-2013..... 86
Gráfico 16 – Evolução percentual do total de matrículas na Região Nordeste, na graduação presencial, por grau acadêmico nos Institutos Federais – Brasil 2009-2013..... 87
Gráfico 17 – Evolução percentual do total de matrículas na Região Sudeste, na graduação presencial, por grau acadêmico nos Institutos Federais – Brasil 2009-2013.....87
Gráfico 18 – Evolução percentual do total de matrículas na Região Centro-Oeste, na graduação presencial, por grau acadêmico nos Institutos Federais – Brasil – 2009-2013.....88
Gráfico 19 – Evolução percentual do total de matrículas na Região Sul, na graduação presencial, por grau acadêmico nos Institutos Federais (IFs) – Brasil – 2009-2013.....88
Gráfico 20 – Evolução do total de matrículas na graduação presencial, por grau acadêmico, no CEFET- SP e no IFSP 103
Gráfico 21 – Evolução do número total de ingressantes e candidatos inscritos nas licenciaturas, na modalidade presencial, no CEFET-SP e no IFSP 104
Gráfico 22 – Evolução do número total de ingressos e vagas nas licenciaturas, na modalidade presencial, no CEFET-SP e no IFSP.....105
Gráfico 23 – Evolução do número total de matrículas em licenciaturas, na modalidade presencial, na unidade São Paulo do CEFET-SP e no *campus* São Paulo do IFSP..... 106

Gráfico 24 – Evolução do número total de matrículas em licenciaturas, na modalidade presencial, nas unidades descentralizadas do CEFET-SP e nos campi do interior do IFSP 107
Gráfico 25 – Percentual e número absoluto dos professores da Diretoria Acadêmica de Formação Geral do campus São Paulo do IFSP, por regime de trabalho – 2014..... 132
Gráfico 26 – Percentual e número absoluto dos professores da Diretoria Acadêmica de Formação Geral do campus São Paulo do IFSP, por grau acadêmico de formação – 2014 134
Gráfico 27 – Percentual e número absoluto dos professores da Diretoria Acadêmica de Formação Geral do campus São Paulo do IFSP, por nível de formação em pós-graduação – 2014..... 135
Gráfico 28 – Formação dos professores da Diretoria Acadêmica de Formação Geral, por área do conhecimento, em nível de pós-graduação do campus São Paulo do IFSP – 2014 136

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Percentual e número de professores dos anos finais do ensino fundamental que possuem licenciatura na disciplina em que atuam – Brasil – 2013..... 56

Tabela 2 – Percentual e número de professores do ensino médio que possuem licenciatura na disciplina em que atuam – Brasil – 2013..... 57

Tabela 3 – Evolução do total de concluintes nas licenciaturas – Brasil – 2008-2013..... 61

Tabela 4 – Concluintes por curso de licenciatura na modalidade presencial – Brasil – 2013..... 62

Tabela 5 – Concluintes por curso de licenciatura na modalidade a distância – Brasil – 2013..... 63

Tabela 6 – Relação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, por região brasileira..... 69

Tabela 7 – Evolução dos espaços em m² da unidade São Paulo do CEFET-SP e do *campus* São Paulo do IFSP..... 117

Tabela 8 – Infraestrutura do *campus* São Paulo do IFSP..... 118

Tabela 9 – Previsão de expansão de espaços das subáreas de Física e Biologia *campus* São Paulo do IFSP.....119

Tabela 10 – Número de professores da Diretoria Acadêmica de Formação Geral do *campus* São Paulo do IFSP, por área.....131

Tabela 11 – Distribuição dos Professores com formação em Educação, por nível de pós-graduação, na Diretoria Acadêmica de Formação Geral..... 138

Tabela 12 – Evolução das vagas nos cursos de pós-graduação do IFSP – 2009-2013..... 155

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANDES–SN	Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior
Anfope	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
Anpae	Associação Nacional de Política e Administração da Educação
ANPEd	Associação Nacional de Pesquisa e Pós Graduação em Educação
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CCL	Coordenadoria de Códigos e Linguagem
CCT	Coordenadoria de Ciência e Tecnologia
CEB	Câmara de Educação Básica
Cedes	Centro de Estudos Educação & Sociedade
CEFET	Centro Federal de Educação Tecnológica
CEFET-SP	Centro Federal de Educação Tecnológica de São Paulo
CENPEC	Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária
CFE	Conselho Federal de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNPQ	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CNTE	Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
CST	Cursos Superiores de Tecnologia
Conif	Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica
CSC	Coordenadoria de Sociedade e Cultura
DEED	Diretoria de Estatísticas Educacionais
DFG	Diretoria Acadêmica de Formação Geral
DGS	Diretoria Acadêmica de Gestão e Serviços
DIN	Diretoria Acadêmica da Área da Indústria
EaD	Educação a Distância
EAF	Escola Agrotécnica Federal
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
EPT	Educação Profissional e Tecnológica
ETF	Escola Técnica Federal
EV	Escola Técnica Vinculada à Universidade Federal
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FPA	Formulário de Preferência de Atividades

IES	Instituições de Ensino Superior
IF	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia
IFES	Instituições Federais de Ensino Superior
IFSP	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
Ipea	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
ISE	Instituto Superior de Educação
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
Life	Laboratórios Interdisciplinares de Formação de Educadores
MEC	Ministério da Educação
MPOG	Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão
Parfor	Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PIBID	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PNE	Plano Nacional de Educação
Prodocência	Programa de Consolidação das Licenciaturas
PROEJA	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação de Jovens e Adultos
PROEJA-FIC	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação de Jovens e Adultos – Formação Inicial e Continuada
PROFMAT	Mestrado Profissional em Matemática em Rede Nacional
PRONATEC	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
RDE	Regime de Dedicação Exclusiva
SBPC	Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência
Setec	Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
SISU	Sistema de Seleção Unificada
TCU	Tribunal de Contas da União
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UNCME	União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
UTFPR	Universidade Tecnológica Federal do Paraná

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO 17
CAPÍTULO 1 – AS POLÍTICAS E OS MODELOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA NO BRASIL 23
1.1 Breve histórico dos cursos de formação de professores no país 23
1.2 As características dos cursos de licenciatura 27
1.3 O *lócus* de formação do professor no Brasil 36
1.3.1 A formação de professores nos Institutos Superiores de Educação (ISEs) 39
1.4 As políticas recentes para a formação de professores 44
1.5 A demanda por professores nos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio ... 54
CAPÍTULO 2 – A EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NOS INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA (IFs) 67
2.1 Histórico das instituições federais profissionais 67
2.2 A expansão dos cursos de graduação 78
2.3 O processo de expansão das licenciaturas 83
2.4 A proposta governamental das licenciaturas para os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs) 90
CAPÍTULO 3 – A EXPANSÃO DAS LICENCIATURAS DO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SÃO PAULO (IFSP) 95
3.1 Breve histórico da instituição 95
3.2 A expansão das licenciaturas 102
3.3 A criação das licenciaturas no *campus* São Paulo 108
3.3.1 Processo de escolha e motivações para a abertura das licenciaturas 109
3.3.2 A ampliação da estrutura institucional 115
3.3.3 Breve história das licenciaturas criadas 122
CAPÍTULO 4 – A CONCEPÇÃO E O FUNCIONAMENTO DAS LICENCIATURAS DO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SÃO PAULO (IFSP) - *CAMPUS* SÃO PAULO 130
4.1 O perfil e a formação acadêmica dos professores das licenciaturas 130
4.2 As características das licenciaturas do IFSP 140
4.3 As licenciaturas no contexto da educação profissional 146
4.4 A pós-graduação e a pesquisa 155
4.5 Licenciaturas para a formação de professores para a educação profissional? 160

CONSIDERAÇÕES FINAIS 169
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS 175
APÊNDICES 191
Apêndice A – Caracterização dos entrevistados..... 192
Apêndice B – Roteiro base das esntrevistas 194
Apêndice C – Termo de consentimento livre e esclarecido 196
ANEXOS 197
Anexo A – Propostas de cursos de licenciatura para a formação inicial de docentes para a educação profissional 198
Anexo B – Total de Concluintes por curso de licenciatura e habilitações na modalidade presencial – Brasil – 2013 200
Anexo C – Total de Concluintes por curso de licenciatura e habilitações na modalidade presencial – Brasil – 2013 205
Anexo D – Estrutura organizacional do *campus* São Paulo do IFSP 207
Anexo E – Mapa da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica 209

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa estudou o processo de expansão das licenciaturas no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP), no contexto da educação profissional e no marco da política governamental de criação dos Institutos Federais (IFs).

Inicialmente, o trabalho envolveu um levantamento quantitativo dos cursos de graduação nos Institutos Federais (IFs), pois as pesquisas educacionais apontaram uma tendência de expansão do nível superior nessas instituições. Esta foi a primeira indicação que suscitou interesse por este tema, principalmente, porque as instituições federais profissionais dedicaram-se, historicamente, à oferta de cursos técnicos de nível médio.

Nesta primeira etapa de análise dos dados, constatou-se a expansão dos cursos de graduação nos Institutos Federais, sobretudo a ampliação dos percentuais de matrículas nas licenciaturas, especialmente a partir do ano de 2010. Diante dessa realidade, foi definido o objeto de investigação: a expansão das licenciaturas nos IFs, considerando também a importância de estudar esse novo modelo institucional.

A expansão de licenciaturas nas instituições federais profissionais também despertou inquietações, pois tais instituições não possuíam tradição na oferta desses cursos. Considerando esse cenário, foram definidos mais alguns direcionamentos para o desenvolvimento da pesquisa, começando com a investigação do processo de criação das licenciaturas, por meio da coleta de informações sobre os percursos, as características e as concepções que envolveram a criação dos cursos destinados à formação de professores no recente modelo de IF.

Nessa perspectiva, o Instituto Federal de São Paulo - *campus* São Paulo foi escolhido para a realização da pesquisa de campo e para a coleta desses dados qualitativos, devido aos seguintes motivos: a oferta de vários cursos de licenciatura; a elevação no número de matrículas nas licenciaturas, no período de 2009 a 2013; a facilidade de acesso e a possibilidade de realização da pesquisa.

A pesquisa teve como objetivo geral:

- Analisar o processo de expansão das licenciaturas no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo, no contexto da educação profissional e no marco da política governamental de criação dos Institutos Federais (IFs).

E como objetivos específicos:

- Identificar as principais ações para a ampliação da estrutura institucional do IFSP para a expansão das licenciaturas no período de 2009 a 2013.

- Estudar a composição da equipe de profissionais das licenciaturas do Instituto Federal de São Paulo, principalmente, em quais cursos, níveis e modalidades de ensino atuam; regime de dedicação ao trabalho e titulação.
- Identificar as concepções, os embates, as ações, as resistências e os consensos que envolveram o processo de escolha e de criação das licenciaturas no IFSP.
- Analisar as principais características do modelo de formação de professores das licenciaturas do IFSP.

A partir dessas questões também foi definido o tipo da pesquisa como exploratória, pois o seu objetivo foi "[...] levantar informações sobre um determinado objeto, delimitando assim um campo de trabalho, mapeando as condições de manifestação desse objeto" (SEVERINO, 2007, p. 123). Foram utilizados procedimentos metodológicos quantitativos e qualitativos na realização do trabalho, o que permitiu uma análise aprofundada da temática estudada.

Para Gamboa (2000), o trabalho de pesquisa com as abordagens quantitativas e qualitativas, simultaneamente, auxilia na compreensão de realidades complexas, pois "[...] ampliam e complementam os conhecimentos sobre uma determinada problemática [...]" (GAMBOA, 2000, p. 99-100).

No desenvolvimento da pesquisa "[...] torna-se necessário não só rechaçar os falsos antagonismos e oposições entre os dois paradigmas, mas especialmente buscar sua articulação e complementação a fim de superar as limitações dos métodos quantitativos e qualitativos" (SANTOS FILHO, 2000, p.52).

Os procedimentos quantitativos envolveram a análise de dados coletados nas seguintes fontes: Sinopses Estatísticas da Educação Superior do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) (BRASIL, 2014e); Microdados do Censo da Educação Superior do INEP (BRASIL, 2006d, 2006e, 2006f, 2006g, 2007c, 2008b, 2008c, 2010b, 2010c, 2011a, 2012b, 2013a, 2014d); Observatório do PNE[1] (2015); Controladoria

[1] O Observatório do PNE é uma plataforma online que tem como finalidade acompanhar o desenvolvimento das metas do Plano Nacional da Educação (PNE) (OBSERVATÓRIO DO PNE, 2015). As entidades que participam da construção da plataforma são: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes); Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (CENPEC); Comunidade Educativa (CEDAC); Fundação Itaú Social; Fundação Lemann; Fundação Maria Cecília Souto Vidigal; Fundação Roberto Marinho/Canal Futura; Fundação Santillana; Fundação Victor Civita; Instituto Avisa Lá; Instituto Ayrton Senna; Instituto Natura; Instituto Paulo Montenegro; Instituto Rodrigo Mendes; Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea); Mais diferença; Sociedade brasileira para o progresso da ciência (SBPC); Todos pela educação; Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

Geral da União (BRASIL, 2014b); Plataforma Lattes/CNPq (BRASIL, 2014c); Diretoria Acadêmica de Gestão e Serviços do Instituto Federal de São Paulo (IFSP, 2014b) e Coordenações das Licenciaturas do IFSP (IFSP, 2014d).

Os dados das Sinopses Estatísticas da Educação Superior e dos Microdados do Censo da Educação Superior do INEP foram utilizados para mensurar a expansão do nível superior nos Institutos Federais[2]. Para esta pesquisa foram levantados dados dos cursos de graduação dos Institutos Federais e dos matriculados e concluintes das licenciaturas nas instituições de educação superior. Posteriormente, foi utilizado o *software* estatístico *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS) para o processamento dos dados.

As informações da Plataforma Observatório do PNE foram utilizadas para mapear a demanda de professores licenciados para os anos finais do ensino fundamental e para o ensino médio.

Na Diretoria Acadêmica de Gestão e Serviços do IFSP e nas Coordenações das Licenciaturas foram coletadas informações sobre a quantidade e a titulação dos professores que atuavam nas licenciaturas, em 2014. Na Plataforma Lattes do CNPq foram levantados os dados complementares da titulação dos docentes das licenciaturas do IFSP. E no Portal da Transparência da Controladoria Geral da União foram recolhidas as informações de regime de trabalho dos professores.

Os procedimentos qualitativos consistiram na análise de documentos e da legislação nacional que orientaram a expansão das licenciaturas nos Institutos Federais, com destaque para os documentos e leis que evidenciaram a proposta governamental: Concepção e Diretrizes - Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (BRASIL, 2008a); Contribuições para o processo de construção dos cursos de licenciatura dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (BRASIL, [2009?]); Decreto nº 6.095/2007 que 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 (BRASIL, 2007); Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) (BRASIL, 2007a) e Lei nº 11.892/2008 que institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (BRASIL, 2008).

(UNESCO); Fundo das Nações Unidas para a Infância – UNICEF. A plataforma Observatório do PNE reúne dados do MEC, INEP, DEED e do Censo Escolar.

[2] Apenas com as Sinopses Estatísticas da Educação Superior não foi possível construir séries históricas, pois os dados estão organizados por ano e nem sempre as variáveis são mantidas de um ano para o outro. Na perspectiva de construir séries históricas, foi necessário consultar os Microdados do INEP, que reúnem os valores absolutos do Censo da Educação Superior, por ano. Em 2013, os Microdados foram disponibilizados diretamente na extensão *CSV do Microsoft Excel*.

Também foram analisados alguns documentos do Centro Federal de Educação Tecnológica de São Paulo (CEFET-SP) e do Instituto Federal de São Paulo (IFSP), para o estudo de questões específicas dessas instituições. Foi feita uma análise mais aprofundada nos Relatórios de Gestão da instituição, sobretudo do período de 2009-2013, ou seja, após a criação do Instituto Federal (IFSP, 2010a, 2011, 2012, 2013, 2014). Foram estudados, ainda, os Planos de Desenvolvimento Institucional (PDIs) da instituição dos períodos 2009-2013 e 2014-2018 (IFSP, 2009, 2014a). E, finalmente, os Projetos Pedagógicos das Licenciaturas (CEFET, 2005a, 2007a; IFSP, 2011a, 2011b, 2012a, 2014e, 2014f).

A análise de documentos "[...] pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema" (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p. 38).

Finalmente, foram realizadas doze entrevistas semiestruturadas com profissionais do Instituto Federal de São Paulo (IFSP), sendo dez entrevistas com professores e duas com servidores técnico-administrativos[3].

A entrevista é uma das técnicas mais usadas nas pesquisas das Ciências Sociais, pois possibilita o aprofundamento de questões suscitadas por outras técnicas (LÜDKE e ANDRÉ, 1986). No caso deste trabalho, as entrevistas foram realizadas com o objetivo de levantar mais informações sobre o processo de expansão e constituição das licenciaturas no IFSP.

A entrevista semiestruturada[4] foi escolhida pela possibilidade de interação com os sujeitos entrevistados, principalmente por se desenvolver "[...] a partir de um esquema básico, porém não aplicado rigidamente, permitindo que o entrevistador faça as necessárias adaptações" (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p.34).

A análise do material coletado no IFSP (documentos e entrevistas) foi realizada com base em categorias demarcadas no desenvolvimento do trabalho. Este processo foi iniciado com as leituras do marco teórico e com a própria definição dos objetivos da pesquisa, sobretudo, com o estabelecimento de categorias de análise que respondessem os fins propostos no projeto de pesquisa.

> A análise [de dados] é preferencialmente realizada com base em *categorias de análise*, que emergem da teoria que orienta a pesquisa, da opção metodológica e do próprio campo da investigação. As categorias de análise ensejam a construção de um esquema de trabalho que possibilitará o registro da pesquisa com base na elaboração conceitual [...] (GHEDIN e FRANCO, 2008, p. 29, grifo original).

[3] No Apêndice A, encontra-se o detalhamento da caracterização dos entrevistados.
[4] As entrevistas semiestruturadas foram realizadas com base no roteiro disponível no Apêndice B.

Para Lüdke e André (1986, p. 43) “não existem normas fixas nem procedimentos padronizados para a criação de categorias, mas acredita-se que um quadro teórico consistente pode auxiliar uma seleção inicial mais segura e relevante”. Para as autoras, a primeira etapa é a própria constituição de um grupo de categorias com base no referencial teórico. Posteriormente, é realizada a classificação das informações, que poderá ser modificada ou complementada com novas categorias, dependendo da abrangência dos dados e da necessidade de aprofundamento das análises.

Para analisar a expansão dos cursos de licenciaturas no contexto da educação profissional, foram organizadas seis categorias temáticas, são elas: as características da expansão dos cursos; as disputas e os conflitos para a criação dos cursos; as iniciativas para a ampliação da estrutura institucional; a formação acadêmica dos professores das licenciaturas; o papel da pesquisa e da pós-graduação e as concepções e as características do modelo de formação de professores nos cursos.

Na categoria características da expansão dos cursos foram reunidas e analisadas as informações sobre o processo de criação das licenciaturas, com enfoque nas motivações e inspirações para a abertura dos cursos. Para tanto, foi analisado o papel de técnico-administrativos, de professores e da gestão da instituição nessa criação. Também foram estudadas as ações institucionais internas que impulsionaram a ampliação das licenciaturas, bem como a reforma que proibiu a oferta de ensino médio técnico integrado, no fim da década de 1990, que também favoreceu essa expansão.

Os depoimentos dos entrevistados indicaram a presença de disputas e conflitos no processo de criação e desenvolvimento das licenciaturas e, por isso, esse tema tornou-se também uma categoria de análise, sobretudo para examinar as concepções e tensões envolvidas no estabelecimento dos cursos.

As iniciativas para a ampliação da estrutura institucional também foi constituída como uma categoria de análise, principalmente, para identificar as ações destinadas ao preparo de espaços e recursos materiais para a oferta dos cursos de formação de professores, já que historicamente a instituição esteve organizada para a oferta de cursos de ensino médio e técnicos.

Outra categoria foi a formação acadêmica dos profissionais das licenciaturas, especialmente, para revelar o perfil dos docentes que formam professores. Considerou-se, para tanto, a titulação em nível de graduação e pós-graduação e o regime de dedicação ao trabalho na instituição.

Outra categoria adotada foi o papel da pesquisa e dos programas de pós-graduação, para a análise da relação dessas ações com o desenvolvimento dos cursos de licenciatura.

Finalmente, a categoria concepções e características do modelo de formação de professores das licenciaturas foi constituída para a análise dos seguintes aspectos dos cursos: inspirações políticas e filosóficas para essa formação; distribuição dos conhecimentos no currículo; identificação de ações institucionais para a construção das licenciaturas e outras características ressaltadas nos depoimentos.

Os resultados da pesquisa foram organizados em quatro capítulos. No primeiro capítulo, são discutidas as políticas e os modelos de formação de professores no Brasil, a partir de bibliografia, que constitui o referencial teórico do trabalho. São apresentadas também as principais características dos cursos de licenciatura e o *lócus* dessa formação.

No segundo capítulo, é tratada a temática da criação dos novos Institutos Federais e a expansão dos cursos de nível superior, especialmente das licenciaturas nessas instituições. A proposta governamental das licenciaturas para os Institutos Federais também é abordada.

No terceiro capítulo, é descrito o processo de expansão das licenciaturas do Instituto Federal de São Paulo (IFSP). A apresentação engloba: breve histórico da instituição, discussão das principais motivações que envolveram a criação dos cursos e descrição das ações para a ampliação da estrutura institucional.

No quarto capítulo, são analisadas as principais características e as concepções que permeiam o modelo de formação de professores das licenciaturas em funcionamento no *campus* São Paulo do IFSP. Nesse capítulo, é discutido, também, o papel da pesquisa no desenvolvimento dos cursos e algumas implicações da oferta das licenciaturas no contexto da educação profissional.

E, finalmente, são apresentadas as considerações finais dessa pesquisa.

CAPÍTULO 1 – AS POLÍTICAS E OS MODELOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA NO BRASIL

O estudo teórico realizado neste capítulo fundamenta e orienta a análise do objeto de investigação da presente dissertação, que é a expansão das licenciaturas no *campus* São Paulo do Instituto Federal de São Paulo, no marco da criação do recente Instituto Federal.

Neste capítulo serão discutidos os modelos de formação de professores para a educação básica. Inicialmente, será apresentado um breve histórico das motivações e das inspirações para a criação das primeiras experiências de cursos de formação de professores e de licenciaturas no país.

Na sequência, serão tratadas as principais características e concepções que marcaram o desenvolvimento dos cursos de licenciatura, especialmente do seu currículo, convencionalmente organizado em torno dos conhecimentos específicos e com um modelo de curso semelhante ao de um bacharelado.

Em seguida, será discutida a gênese do *lócus* de formação de professores na universidade e a ampliação desse espaço para os Institutos Superiores de Educação (ISEs), após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) nº 9.394/96. Serão apresentados, também, alguns elementos do processo de resistência ao modelo dos ISEs, liderado pelas Faculdades de Educação das universidades e pelas entidades de formação de professores como a Anfope.

Finalmente, serão apresentadas as políticas recentes para a formação de professores, assim como um quadro da demanda de profissionais para a atuação nos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio.

1.1 Breve histórico dos cursos de formação de professores no país

A preparação de professores para a docência surge após a independência do Brasil com a Lei das Escolas de Primeiras Letras, momento em que os professores deveriam "[...] se instruir no método do ensino mútuo[5], às próprias expensas" (SAVIANI, 2009, p. 144).

[5] Segundo Bastos (1997), o método de ensino mútuo foi sistematizado por A.Bell (1753-l832) e por J.Lancaster (1778-1838). A autora explica que esse método envolvia a participação de monitores e de professores na realização do ensino, sendo que os melhores alunos da escola tornavam-se monitores. A escola era dividida em classes, conforme o nível de conhecimento dos alunos e eram conduzidas pelos monitores com a supervisão do professor. As classes eram formadas de acordo com a aquisição de conhecimentos dos alunos, que eram avaliados pelos monitores em um ambiente de rígida disciplina. O ensino envolvia os conteúdos de leitura, de escrita e de cálculo. Nessa organização, o papel do professor era limitado, pois ele não estabelecia contato

Para Tanuri (2000), as escolas de ensino mútuo possuíam muitas limitações, pois apenas ensinavam as primeiras letras e treinavam os futuros docentes de acordo com o método de ensino. O modelo "[...] foi realmente a primeira forma de preparação de professores, forma exclusivamente prática, sem qualquer base teórica [...]" (TANURI, 2000, p.63).

Segundo a autora, no século XIX foram criadas as primeiras Escolas Normais destinadas à formação de professores para as escolas primárias, assim como para os docentes que já atuavam naquele nível e não tinham obtido instrução nas escolas de ensino mútuo. O currículo da Escola Normal compreendia: leitura e escrita; quatro operações matemáticas e proporções; noções de geografia e preceitos da moral cristã.

Ainda de acordo com a autora, a formação de professores no século XIX enfrentou muitos problemas, tais como: a) raro interesse da população pela profissão de professor, devido a reduzida remuneração; b) falta de entendimento de que uma formação específica aos professores era necessária; c) deficiências didáticas no processo formativo. Muitas províncias selecionavam professores sem qualquer formação, a partir de exames ou concursos, os quais se limitavam a comprovar o conhecimento dos candidatos acerca das matérias do ensino primário, situação que levou "[...] para o magistério um pessoal de baixo nível e exíguas habilitações" (TANURI, 2000, p. 65).

A autora detalha que as províncias utilizavam o sistema de professores adjuntos para a atração de novos professores. Isso significava que aprendizes atuavam como auxiliares dos docentes em exercício como forma de prepará-los para o exercício da função no futuro. De forma geral, as Escolas Normais tiveram:

> [...] trajetória incerta e atribulada, submetidas a um processo contínuo de criação e extinção, para só lograrem algum êxito a partir de 1870, quando se consolidam as ideias liberais de democratização e obrigatoriedade da instrução primária, bem como de liberdade de ensino (TANURI, 2000, p. 64).

As Escolas Normais "[...] deveriam guiar-se pelas coordenadas pedagógico-didáticas. No entanto, contrariamente a essa expectativa, predominou nelas a preocupação com o domínio dos conhecimentos a serem transmitidos nas escolas [...]" (SAVIANI, 2009, p. 144). Para este autor, o próprio currículo das Escolas Normais constituía-se, basicamente, pelos

---

direto com os alunos, mas apenas com os monitores para dar as instruções anteriores às aulas. O método recebeu críticas devido à "[...] incompetência dos monitores, incapazes de fornecer explicações complementares, ou de adaptar-se ao nível de compreensão de seus colegas. Sistema *empírico e prático*, baseado em *procedimentos mecânicos*, sendo desprovido de valor educativo [...]" (BASTOS, 1997, p. 120-121, grifo no original).

mesmos conteúdos das Escolas de Primeiras Letras, ou seja, os professores precisavam dominar os conteúdos que deveriam transmitir aos alunos, porém com pouca atenção aos conhecimentos pedagógicos.

As Escolas Normais começaram a se expandir e um padrão de organização foi definido com a reforma da instrução pública do estado de São Paulo, ocorrida no ano de 1890, devido à introdução de mudanças e ao "[...] enriquecimento dos conteúdos curriculares anteriores e ênfase nos exercícios práticos de ensino, cuja marca característica foi a criação da escola-modelo anexa à Escola Normal [...]" (SAVIANI, 2009, p. 145).

Segundo o autor, a reforma paulista tornou-se referência para o desenvolvimento das Escolas Normais em outros estados brasileiros que recebiam visitas de docentes da Escola Normal de São Paulo. Professores de outras regiões eram encaminhados, inclusive, para a realização de estágio na escola da capital paulista.

Essa reforma foi importante para o desenvolvimento das Escolas Normais qualitativamente e quantitativamente, pois esta estrutura foi apresentada como "[...] paradigma aos demais estados, muitos dos quais reorganizaram seus sistemas a partir do modelo paulista: Mato Grosso, Espírito Santo, Santa Catarina, Sergipe, Alagoas, Ceará, Goiás e outros" (TANURI, 2000, p. 68).

Além disso, essa reforma promoveu a inserção de ensaios pedagógicos nas escolas, destacando a importância da observação, "[...] da experiência sensorial, da educação dos sentidos, das lições de coisas, do método intuitivo de Pestalozzi" (TANURI, 2000, p. 69). Segundo a autora, a reforma foi liderada por Caetano de Campos que possibilitou a expansão dos conhecimentos propedêuticos e a introdução da prática de ensino no currículo da Escola Normal.

O modelo de Escola Normal foi estabelecido, mas segundo Saviani (2009, p. 145), "[...] após a primeira década republicana o ímpeto reformador se arrefeceu [...]" e novas experiências no campo da educação foram materializadas com a criação de Institutos de Educação. Segundo o autor, esses institutos foram criados como locais para o desenvolvimento da educação, do ensino e da pesquisa. As principais experiências foram o Instituto de Educação do Distrito Federal, idealizado e criado por Anísio Teixeira em 1932 e o Instituto de Educação de São Paulo, estabelecido por Fernando de Azevedo em 1933.

Os Institutos de Educação mencionados foram incorporados às universidades criadas na década de 1930. O Instituto do Distrito Federal foi incorporado à Universidade do Distrito Federal, em 1935, e a instituição de São Paulo à Universidade de São Paulo, em 1934 (SAVIANI, 2005). Segundo o autor, dessas experiências surge um novo padrão de formação

de professores para a atuação na educação secundária e nas Escolas Normais com a constituição, respectivamente, dos cursos de Licenciatura e de Pedagogia, em 1939.

Até a década de 1930, as aulas na educação secundária eram ministradas "[...] por profissionais liberais ou autodidatas, mas há que considerar que o número de escolas secundárias era bem pequeno, bem como o número de alunos" (GATTI, 2010, p. 486). Para a autora, a preocupação com a formação de professores para o nível secundário surgiu no início do século XX, mas só foi iniciada com a criação das universidades.

Ainda conforme a autora, o modelo de formação de professores, nas primeiras universidades, ocorreu a partir dos cursos de bacharelado com o acréscimo de disciplinas da área de educação em mais um ano, para o alcance do título de licenciatura. Este modelo de formação ficou conhecido como 3 + 1.

Segundo Diniz-Pereira (1999), esse modelo consistia na realização de disciplinas relacionadas aos bacharelados nos três primeiros anos de curso e mais um ano de disciplinas pedagógicas. Para o autor, a formação idealizada com o padrão 3+1 tem inspiração no modelo da racionalidade técnica:

> [...] o professor é visto como um técnico, um especialista que aplica com rigor, na sua prática cotidiana, as regras que derivam do conhecimento científico e do conhecimento pedagógico. Portanto, para formar esse profissional, é necessário um conjunto de disciplinas científicas e outro de disciplinas pedagógicas, que vão fornecer as bases para sua ação. No estágio supervisionado, o futuro professor aplica tais conhecimentos e habilidades científicas e pedagógicas às situações práticas de aula (DINIZ-PEREIRA, 1999, p. 111-112).

Para o autor, a formação de professores fundamentada no modelo da racionalidade técnica revela-se ineficaz ao trabalho na escola, por se pautar no predomínio da formação teórica e, assim, estabelecer uma distância entre teoria e prática na formação, além de sustentar a crença equivocada de que, para ser professor, seria suficiente apenas dominar os conhecimentos específicos que devem ser ensinados na escola.

Segundo Gatti (2014), historicamente os cursos de licenciatura separaram, no processo de formação, os conhecimentos específicos dos conhecimentos pedagógicos[6] e ainda

[6] Os autores utilizam muitos termos para detalhar a composição do currículo do curso de licenciatura. Tomemos um curso como exemplo: a licenciatura em Física. Os conhecimentos específicos da área de Física são chamados também por: conteúdos específicos, conhecimentos científicos de área, disciplinas específicas, conhecimentos teóricos de área, entre outros termos. Já os conhecimentos do currículo que englobam metodologias, práticas de ensino e/ou conhecimentos que dialogam mais com a área de Educação são chamados por: conhecimentos pedagógicos, conteúdos teóricos pedagógicos, conhecimentos didáticos, disciplinas pedagógicas, entre outros. É importante lembrar que muitas dessas terminologias são mantidas na descrição dos currículos das licenciaturas.

dedicaram uma pequena parte do currículo às atividades práticas. Para a autora, essa ruptura dos conhecimentos nos currículos das licenciaturas e o predomínio de alguns saberes em detrimento de outros não favoreceram um perfil formativo com foco na docência.

A questão da prática configura, portanto, um impasse para o avanço dos cursos de licenciaturas. Para Gatti, Barreto e André (2011), a necessária articulação entre teoria e prática, indicada na legislação para a formação de professores, é pouco encontrada nos currículos dos cursos de formação de professores no Brasil até a atualidade. Segundo as autoras, em poucas instituições são realizadas discussões mais consolidadas em torno das atividades práticas e dos estágios. Contudo, configuram iniciativas pontuais de algumas equipes de professores.

Nos cursos de licenciatura predomina ainda uma "[...] formação acadêmica, mais abstrata, de caráter excessivamente genérico [...]" (GATTI, BARRETO E ANDRÉ, 2011, p. 91). Além disso, poucas mudanças aconteceram, ao longo do tempo, no formato das licenciaturas, que parecem preservar elementos do período de sua criação.

Enfim, as pesquisas educacionais apontam que a formação de professores tem sido marcada também por políticas descontínuas e precárias, no Brasil. Ainda não se estabeleceu um padrão de formação consistente e compatível com as demandas da educação escolar brasileira.

1.2 As características dos cursos de licenciatura

O formato dos cursos de formação de professores vem recebendo críticas há décadas, no Brasil. Anísio Teixeira já apontava para a necessidade de "[...] revisão e reformulação do conteúdo dos cursos, de elaboração de novos livros de fontes e de texto, de novos tipos de currículos e de descoberta dos métodos novos exigidos [...]" (TEIXEIRA, 1966, p. 7). O autor indicava, inclusive, a formação de professores como o maior problema da educação brasileira.

As críticas atuais embasam-se no fato de que o modelo das licenciaturas não "[...] vem oferecendo aos licenciandos os conhecimentos e habilidades necessários para enfrentar os desafios da docência [...]" (ANDRÉ et al., 2012a, p.102). Para as autoras, a temática da formação de professores tem ganhado destaque na atualidade, sobretudo, porque os indicadores educacionais apontam deficiências nos sistemas educacionais e na própria aprendizagem dos alunos.

De acordo com as autoras, nessa conjuntura, a formação inicial de professores tem se constituído como tema recorrente nos debates educacionais, especialmente naqueles que

envolvem questões relacionadas às atividades práticas dos cursos de licenciatura. Cunha (2010) estuda o modelo de formação de professores no Brasil e aponta alguns problemas sobre a questão da prática no desenvolvimento dos cursos. As atividades práticas ocorrem, na maioria das vezes, nos estágios realizados quase no fim do curso, e por isso:

> [...] a prática, nessa lógica de currículo, não é referência para a teoria, ao contrário, como a lógica positivista determina, a teoria é a referência para a prática que deve, fundamentalmente, reproduzi-la em situações concretas (CUNHA, 2010, p. 137).

Nesse contexto, a autora explica que a separação entre teoria e prática é prejudicial ao processo formativo do docente, pois "[...] essa lógica impede que o ensino assuma os princípios de pesquisa como referente. O estudante não faz a leitura da prática como ponto de partida para a construção da dúvida epistemológica" (CUNHA, 2010, p. 137). As atividades práticas nas licenciaturas deveriam possibilitar conhecimentos da realidade e dos desafios das escolas, que assim se tornariam objeto de investigação e estudo dos licenciandos nas instituições formadoras, durante o desenvolvimento do curso. Portanto, estas atividades não poderiam ocorrer apenas no fim dos cursos, mas sim ao longo de toda a formação do professor.

Para a autora, essa divisão entre prática e teoria contribuiu, também, para o distanciamento entre a própria escola e a universidade. Na universidade foi sendo consolidado o papel de formação teórica, enquanto a escola constituiu-se como o local de realização das atividades práticas; inclusive, o próprio termo Colégio de Aplicação pode ser compreendido "[...] com o intuito de abrigar a prática dos estudantes das Licenciaturas. Essa denominação revela uma posição conceitual vigorante por muitas décadas e fortemente arraigada na epistemologia dominante" (CUNHA, 2010, p. 140).

O modelo de formação organizado dessa maneira exposta dicotomiza, portanto, teoria e prática, quando estas deveriam ser abordadas de uma maneira articulada nos cursos de formação. Essa sobreposição ou mesmo a separação entre teoria e prática não se constituem, simplesmente, em uma forma de organização do currículo, já que trazem consequências para o perfil do professor. A execução da atividade prática apenas ao final do curso impede ao futuro docente uma apropriação do que é a escola e de como são os alunos empiricamente, enquanto esse estudante ainda está em processo formativo.

Em contrapartida, na literatura educacional há outro padrão de formação de professores nomeado por modelo da racionalidade prática, que busca superar a diminuição do elemento prática no processo formativo. Nesse modelo, o docente é percebido como um

profissional reflexivo e que constrói seu trabalho pedagógico, o qual é considerado “[...] como um fenômeno complexo, singular, instável e carregado de incertezas e conflitos de valores” (DINIZ-PEREIRA, 1999, p. 113).

Para o autor, no modelo da racionalidade prática o conceito de prática extrapola a definição de local de aplicação de saberes, pois é percebido também como local de criação, reflexão e aprendizado de novos conhecimentos.

É importante mencionar que não se intenciona, com a exposição dessa dicotomização entre a teoria e a prática, reduzir a importância dos fundamentos teóricos na formação do professor, essencial ao processo formativo. Nesse sentido, ressaltamos que valorizar a prática não significa assumir modelos que a enfatizem em detrimento da teoria, como também pontuou Diniz-Pereira.

Assim, entende-se que o domínio de conteúdos teóricos não é suficiente para a formação do professor, assim como não é aceitável uma formação concentrada na prática, pois não proporcionará uma formação de qualidade, afinal, “sabe-se que a prática pedagógica não é isenta de conhecimentos teóricos e que estes, por sua vez, ganham novos significados quando diante da realidade escolar” (DINIZ-PEREIRA, 1999, p. 114).

Como exemplo para essa importância, cita-se a recente pesquisa de Silva e Almeida (2015) que expõem a importância da articulação dos conhecimentos teóricos e práticos para a formação do professor. A pesquisa destaca, também, a importância de um terceiro elemento nomeado por engajamento profissional e foi intitulada Ação Docente e Profissionalização: referentes e critérios para formação.

O trabalho citado, coordenado por Bernardete Gatti, apresentou como objetivo agrupar saberes imprescindíveis à formação do professor como referenciais para a ação docente, já que, no contexto nacional, a construção dos referentes representa a necessidade de traduzir “[...] um denominador comum capaz de informar o caráter profissional do exercício docente” (SILVA e ALMEIDA, 2015, p. 22).

Os autores iniciaram o trabalho de construção dos referentes com o levantamento de estudos sobre o tema e com a análise de experiências internacionais realizadas na Austrália, no Chile, nos Estados Unidos, no Reino Unido, dentre outros países, que cumpriram um papel inicial de inspiração para essa pesquisa brasileira, sobretudo decorrente das contribuições relacionadas “[...] ao potencial formativo atrelado à discussão e à estipulação dos *standards"* (SILVA e ALMEIDA, 2015, p. 21, grifo no original) em outras nações.

Os pesquisadores brasileiros escolheram o termo referentes da ação docente e não *standards* com o intuito de evitar “[...] interpretações que poderiam se ver associadas ao termo

padrões (*standards)* em seu uso corrente em português como um modelo ou exemplo a ser seguido" (SILVA e ALMEIDA, 2015, p. 21, grifo no original). Para os autores, os referentes consistem em critérios que auxiliam na compreensão das distintas atividades que constituem o trabalho docente:

> Não impingem ao professor uma ação padronizada ou mecânica, tampouco sugerem em qual abordagem teórica específica ele deve se pautar para a realização de seu trabalho, mas permitem identificar os tipos de conhecimento e as capacidades que delimitam e esclarecem o mérito e a especificidade de sua ação (SILVA e ALMEIDA, 2015, p. 20).

Os referentes, por sua vez, são compostos por três dimensões do trabalho profissional do professor: conhecimento, prática e engajamento. Cada uma das dimensões foi organizada por meio de um conjunto de categorias com as respectivas descrições. É fundamental ressaltar que as três dimensões, assim como as categorias tratadas relacionam-se e "[...] caracterizam seu conjunto, em processo recursivo [...]" (SILVA e ALMEIDA, 2015, p. 83).

A proposta dos referentes e a interlocução circular de cada um dos aspectos necessários ao perfil profissional docente proposto podem ser observados na Figura 1. É importante ressaltar que a ideia da figura circular entre o conhecimento profissional, a prática profissional e o engajamento profissional do professor significa que não há sobreposição entre os conhecimentos. E, no Quadro 1, é possível verificar a descrição dos referentes.

Figura 1 – Referentes da ação docente

Fonte: SILVA e ALMEIDA (2015, p. 84).

Quadro 1 – Descrição dos referentes da ação docente

DIMENSÕES	CATEGORIAS
Conhecimento Profissional	1.1 Domina sua área de conhecimento.
	1.2 Entende as relações de sua área de conhecimento com outras áreas do saber evidenciando uma visão interdisciplinar.
	1.3 Domina os conteúdos com os quais deve trabalhar em sua atividade docente.
	1.4 Compreende o currículo escolar.
	1.5 Compreende os fundamentos da educação básica.
	1.6 Compreende o contexto sociocultural dos estudantes e seus impactos nos processos de aprendizagem.
	1.7 Domina os conhecimentos pedagógicos dos conteúdos que ensina.
	1.8 Domina o conhecimento sobre avaliação da aprendizagem dos alunos em relação aos conteúdos que ensina.
	1.9 Conhece os modelos e resultados de avaliações externas às instituições escolares.
Prática profissional	2.1 Define objetivos e conteúdos de aprendizagem e planeja as atividades de ensino a partir deles.
	2.2 Propõe objetivos de aprendizagem que ofereçam desafios adequados para alunos com variadas habilidades e características.
	2.3 Organiza planos de aula e/ou sequências didáticas que favoreçam a motivação para a aprendizagem.
	2.4 Aborda os conteúdos de ensino de modo compreensível aos alunos.
	2.5 Organiza tempos e espaços educativos de modo adequado ao planejamento do ensino e aos objetivos de aprendizagem.
	2.6 Promove um clima de aula pautado em relações de confiança e respeito
	2.7 Planeja e realiza as avaliações de aprendizagem dos alunos de forma coerente com os objetivos de ensino.
	2.8 Está atento aos progressos dos alunos, orientando-os a refletir sobre seus avanços e necessidades.
	2.9 Utiliza os resultados de suas avaliações no aperfeiçoamento e/ou reformulação de suas atividades de ensino.
Engajamento profissional	3.1 Compartilha com seus pares e equipe gestora responsabilidades comuns da escola
	3.2 Identifica necessidades de desenvolvimento profissional, agindo a partir delas.
	3.3 Informa-se e reflete sobre sua profissão, a rede de ensino em que atua e as políticas educacionais vigentes.
	3.4 Mantém-se atualizado quanto aos avanços do conhecimento e das práticas de ensino relativas a seu trabalho.
	3.5 Relaciona-se de forma colaborativa e respeitosa com pais ou responsáveis.
	3.6 Atua de forma ética e coerente com os princípios de cidadania e dos direitos humanos.

Fonte: Silva e Almeida (2015, p. 85).

É necessário lembrar que não é o objetivo desse trabalho aprofundar a proposta dos referentes da ação docente[7], mas sim apontar que há trabalhos na área da educação que podem contribuir para a construção ou mesmo para a revisão dos cursos de licenciatura, sobretudo por explicitarem os conhecimentos e as habilidades fundamentais para a atuação do professor na educação básica.

Nas pesquisas em educação, verificam-se alternativas para a reformulação dos cursos de formação de professores, no entanto, segundo Gatti, o modelo baseado no formato 3+1 ainda prevalece. A autora apresenta amplo panorama do desenvolvimento das licenciaturas no país e destaca, também, a dicotomia entre teoria e prática como uma das características dos cursos. A própria "[...] separação social, acadêmica e de trabalho do intelectual e do executor interpõe barreiras ao trânsito mais fluente entre teoria e prática" (GATTI, 2012, p. 429), ou seja, o histórico afastamento das atividades dos que pensam e dos que realizam.

Os estudos realizados nos projetos pedagógicos das licenciaturas apontam que há um "[...] idealismo perceptível nas suas proposições, mas as ideias não se concretizam na formação realmente oferecida, e teorias e práticas não se mostram integradas" (GATTI, 2014, p. 39). Para a autora, a formação de professores para a educação infantil, para os anos finais do ensino fundamental e para o ensino médio apresentam deficiências, pois há nesse processo uma carência de saberes sobre o próprio desenvolvimento de crianças e adolescentes, assim como no conhecimento das implicações de suas culturas para o ensino escolar.

Outro impasse na realização das licenciaturas, de acordo com Gatti (2014), são os estágios, que, geralmente, não possuem um plano de ações bem definidas nos projetos pedagógicos dos cursos. As atividades de estágio organizadas de modo intencional, por sua vez, favoreceriam a interlocução entre teorias e práticas, pois permitiriam a construção de conhecimentos sobre as ações docentes no contexto escolar.

Além disso, para André et al. (2012a), a atividade do estágio possibilita ao licenciando uma interação com os alunos e com os professores na realidade da escola, permitindo maior percepção do ambiente escolar e a conexão com os saberes teóricos abordados no curso de licenciatura. Para as autoras, é a "[...] aproximação com a escola que faz a ponte entre o estudante universitário e o futuro professor" (ANDRÉ et al., 2012a, p.116) e, nesse sentido, o estágio é uma etapa fundamental da formação docente.

Segundo as autoras, muitas críticas têm indicado a ineficiência do estágio na formação de professores, conforme enumeramos: a) a preponderância de atividades de observação,

[7] Para mais detalhes sobre os referentes da ação docente consultar Silva e Almeida (2015).

especialmente em experiências de sala de aula mal sucedidas; b) pouco diálogo entre a escola e a instituição formadora na materialização do estágio; c) assistência precária ao estudante na realização do estágio; d) a forma burocrática como o estágio é realizado, o que acaba evidenciando as carências do sistema escolar.

Gatti (2014) descreve que os estágios são iniciados, na maioria das vezes, pelos estudantes que procuram, individualmente, uma escola e um professor que aceitem a realização da atividade. De acordo com a autora, as instituições de ensino superior atribuem um docente para atuar como responsável pelo estágio, no entanto, são muitos alunos destinados ao mesmo professor, o que impossibilita um acompanhamento efetivo das atividades.

Outra característica marcante dos cursos de licenciatura no Brasil é a separação entre "[...] a formação na área de conhecimento específico da área dos conhecimentos pedagógicos [...]" (GATTI, 2014, p. 38), e, ainda, a valorização da formação disciplinar específica. A autora apresenta severas críticas sobre a organização curricular das licenciaturas, pois não há integração dos diferentes conhecimentos necessários à formação do professor da educação básica e conclui que nesses cursos é realizada uma formação pedagógica superficial. Portanto, não habilita o profissional para a docência.

A literatura educacional confirma que os processos formativos, historicamente, têm privilegiado a formação específica. Os conteúdos para a aprendizagem são compreendidos em uma "[...] relação quase exclusiva aos conhecimentos das matérias ou disciplinas clássicas e, habitualmente, para aludir àqueles que se expressam nos conhecimentos de nomes, conceitos, princípios, enunciados e teoremas" (ZABALA, 1998, p. 30).

Para o autor, esta visão disciplinar tem recebido inúmeras críticas, sobretudo numa perspectiva de formação integral do indivíduo que envolve outros conhecimentos e habilidades. Coll (1998) propõe, nesse sentido, a inclusão de três tipos de conteúdos nas propostas curriculares, a saber: os conteúdos conceituais, os conteúdos procedimentais e os conteúdos atitudinais. Segundo o autor, o trabalho com os conteúdos conceituais sempre envolvem em si conteúdos de outra natureza, que podem ser um valor, uma atitude ou mesmo um procedimento a serem ensinados.

Para Coll, a escolha estratégica de condutas e procedimentos no ensino é fundamental para a apropriação dos próprios conteúdos conceituais e corroboram para a superação da formação tradicional criticada pelas pesquisas educacionais. O enfoque dos três conteúdos permite, assim, a apropriação de aprendizagens importantes, tais como: a capacidade de solucionar problemas; a realização de trabalhos em equipe; a utilização de conhecimentos

para lidar com as situações cotidianas imprevistas e o desenvolvimento de atitudes de solidariedade e respeito com as diferenças (COLL, 1998).

Para Zabala (1998), normalmente as aprendizagens que envolvem atitudes e procedimentos e que não aparecem de maneira explícita nos planos dos cursos configuram o dito currículo oculto das instituições de ensino, pois, de alguma maneira, são realizadas. Superar este currículo oculto envolve a definição ampla de todos os conteúdos que serão trabalhados no processo formativo, para que se concretize a construção de uma ação educativa intencional.

Ainda para compreender a separação entre os conhecimentos das áreas específicas dos conhecimentos pedagógicos e dos conhecimentos práticos nas licenciaturas, é necessário discorrer sobre algumas problemáticas relacionadas à implantação dos cursos, ou seja, a inspiração dos cursos de formação de professores nos bacharelados, a ausência de um perfil claro para a formação docente e a valorização da pesquisa em detrimento do ensino de graduação nas instituições de educação superior.

Muitos cursos de formação de professores ainda "[...] assumem feições de um curso de bacharelado [...]" (DINIZ-PEREIRA, 2010, p. 545), conduzindo, assim, uma formação mais voltada para uma área disciplinar específica, sem aprofundamento nos fundamentos da educação e do ensino.

Segundo o autor, no cenário acadêmico, o curso de bacharelado é mais valorizado devido a sua aproximação com a formação do pesquisador. Por outro lado, as licenciaturas têm menor prestígio "[...] por sua vinculação com a formação do professor, refletindo, desse modo, o desprezo com as questões relacionadas ao ensino" (DINIZ- PEREIRA, 2000, p. 59).

O autor aprofunda a discussão sobre o papel das diferentes atividades realizadas pela universidade:

> O menor *status* acadêmico da atividade de *ensino* em relação à *pesquisa*, da graduação comparada à pós-graduação, da licenciatura em relação ao bacharelado e as dificuldades de implementação de mudanças nos cursos de formação de professores são hoje o reflexo das relações de força, das lutas e estratégias, dos interesses e lucros estabelecidos no *campo universitário* brasileiro desde sua origem (DINIZ-PEREIRA, 2000, p. 158-159, grifo no original).

De acordo com o autor, a modificação desse quadro só será possível se houver alterações nas próprias representações de ensino e de pesquisa na instituição universitária, ou seja, por meio da valorização das atividades de ensino e docência, já que a universidade confere mais importância à pesquisa. No entanto, este é um projeto de médio a longo prazo,

pois os docentes das instituições de ensino superior ainda possuem "[...] dificuldade de se enxergarem como professores ou formadores de professores, identificando-se apenas como pesquisadores" (DINIZ-PEREIRA, 2011, p. 47).

Dias-da-Silva (2005) discute a valorização da pesquisa na universidade, pois os docentes universitários também não são valorizados em sua carreira pela dedicação ao ensino, mas sim pela realização de pesquisas e por suas publicações, condição que dificulta ainda mais o aprimoramento das ações voltadas ao ensino.

Nesse contexto, a reconstrução dos currículos das licenciaturas deve envolver ações focadas nas práticas didático-pedagógicas, a partir da organização de grupos de ensino nas distintas disciplinas dos "[...] currículos escolares que aglutinem docentes das Faculdades de Educação e das outras unidades acadêmicas em torno de projetos de ensino que configurariam as novas licenciaturas" (SAVIANI, 2009, p. 152).

Para Pimenta (2002, p. 18), "[...] é o ensinar que identifica a nossa profissão" de professor. Por isso, este aspecto deve ser mobilizado nos cursos de formação docente, o que implica em avançar na valorização do conceito de ensino nas instituições formadoras, conforme ressaltado pelas pesquisas educacionais.

É importante registrar que a valorização do ensino e dos conhecimentos pedagógicos na universidade é um desafio, sobretudo pela presença de ideias que ainda os "[...] reduzem à perfumaria tecnicista" ou ainda concebem "que ensinar é uma descoberta pessoal" (DIAS-DA-SILVA, 2005, p. 389). Para a autora, a universidade é conduzida, geralmente, por bacharéis que não reconhecem a importância dos saberes educacionais para a compreensão dos desafios da sociedade. Contudo, são os "[...] fundamentos filosóficos e sociais da educação que permitem analisar os projetos sociais em disputa, essenciais para a formação política dos futuros professores" (DIAS-DA-SILVA, 2005, p. 389).

A literatura em educação aponta que há muitas lacunas nos cursos de formação de professores, desde o desconhecimento das produções da área de Educação, até a indefinição de um perfil de professor a ser formado nos cursos, o que conduz, muitas vezes, para a construção de cursos semelhantes aos bacharelados e baseados nos saberes das áreas específicas. É preciso, todavia, esclarecer que

> [...] o conhecimento disciplinar a um professor para atuar na educação básica não é menor ou mais aligeirado, mas pode ser diferente, em alguns aspectos, do que é necessário para formar um especialista *stricto sensu*. A relação licenciatura *versus* bacharelado está mal resolvida. Suas interfaces, necessárias, na ausência de um perfil claro para cada formação, não são bem equacionadas, e isso seria realmente difícil de esperar pela cultura formativa

> prevalente e pela falta de discussões multidisciplinares e interdisciplinares sobre a questão [...] (GATTI, 2014, p. 37-38).

Nesse cenário, mudar o formato das licenciaturas implica em uma definição de perfil de professor para atuar na educação básica, que contemple o conhecimento dos desafios da realidade brasileira. Este é um passo fundamental para a construção do novo currículo, sendo que os objetivos do curso e as ações formativas propostas devem ter este perfil como horizonte. Assim, as disciplinas, as práticas e as teorias abordadas no curso devem estar articuladas com o preparo para a docência.

Em síntese, uma mudança nas licenciaturas envolve muito mais que alterações nas disciplinas ou meras reformas burocráticas nos cursos. É fundamental compreender a importância dos conhecimentos da área de Educação para a formação docente, não como um saber mais importante, mas sim como fundamento para a construção de uma identidade específica essencial à profissão do professor, o que envolve, necessariamente, a articulação das dimensões teórica e prática, assim como a interlocução entre os conhecimentos específicos e os pedagógicos.

1.3 O *lócus* de formação do professor no Brasil

Conforme relatado anteriormente, a formação de professores, especificamente para o nível secundário, foi iniciada nas universidades na década de 1930, a partir da formação nos bacharelados com o acréscimo de disciplinas da área de educação para a formação em licenciatura (GATTI e BARRETO, 2009).

O modelo de Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras foi criado nas universidades também na década de 1930, para enfrentar os desafios advindos da ampliação dos sistemas escolares, pois “[...] deveria transformar-se na grande escola de formação do professor e de estudo dos problemas de currículo e organização do novo sistema escolar” (TEIXEIRA, 1966, p. 6). Para o autor, além da formação de professores, as faculdades também tinham a atribuição de formar os especialistas e os pesquisadores nas várias áreas do conhecimento, assim como o objetivo de propagar a cultura geral.

A universidade tinha que se constituir como a instituição “[...] por excelência, de formação de professores, primeiro dos seus próprios, pela escola pós-graduada, e depois dos professores das escolas secundárias e das escolas normais [...]” (TEIXEIRA, 1966, p. 6) para a ampliação do sistema educacional.

Nesse contexto, as licenciaturas e o curso de Pedagogia se constituíram como os cursos para a formação, respectivamente, dos professores para o ensino secundário e para a Escola Normal[8], que formava, por sua vez, os professores para o nível primário. Portanto, esses cursos foram criados, considerando a universidade como o *lócus* privilegiado para essa formação.

Kuenzer (2000) destaca a universidade como o espaço de formação de professores:

> [...] lugar de produção científica e de articulação das diferentes áreas do conhecimento, para pesquisar, propor e executar modelos de formação do profissional de educação, em articulação com a prática pedagógica que se dá nas relações sociais e produtivas em seu conjunto (KUENZER, 2000, p. 7).

Para a autora, os cursos de formação de professores, na universidade, podem promover a interlocução entre as diferentes áreas do conhecimento e estabelecer contato com as produções científicas de cada uma dessas áreas. Dourado (2001) apresenta uma reflexão na mesma perspectiva e afirma que a universidade pode realizar uma formação de qualidade pela possibilidade que tem ela tem de atuar por meio da "[...] indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão e pela articulação responsável com a sociedade civil" (DOURADO, 2001, p. 56).

Para Diniz-Pereira (2010), a vivência com os procedimentos e os resultados das pesquisas científicas pode desenvolver algumas habilidades nos estudantes e futuros docentes, tais como: a análise crítica de sua própria atuação docente; a compreensão dos processos pedagógicos na escola; a fundamentação para as ações educativas e a percepção dos educandos e de suas aprendizagens. Nesse sentido, a pesquisa possui um papel importante na formação docente, especialmente, para subsidiar e fundamentar a ação futura do professor.

Assim, a universidade apresenta as condições para formar um professor com qualidade, pela possibilidade de "[...] articulação – entendida, aqui, como junção, fusão, união – da formação docente com a pesquisa – compreendida como processo de produção do conhecimento" (DINIZ-PEREIRA, 2010, p. 536). Deste modo, a universidade é a instituição com as condições mais favoráveis para a formação de um profissional com um perfil de pesquisador.

---

[8] O modelo da Escola Normal para a formação de professores para a educação primária permaneceu até a década de 1970 com a "substituição da Escola Normal pela Habilitação Específica de Magistério [...]", também ofertada nas escolas de segundo grau, permanecendo até o ano 1996 (SAVIANI, 2009, p. 144). No presente texto, trataremos da reforma para a formação de professores a partir da Lei de Diretrizes e Bases 9394/1996. Para mais informações sobre a formação de professores para a educação primária, especificamente no período de 1971-1996, consultar Tanuri (2000) e Saviani (2005, 2009).

O autor explicita que as universidades são as instituições com o maior potencial para dar respostas aos problemas nacionais e para as próprias questões educacionais. Para ele, compete principalmente às universidades públicas "[...] assumir o desafio e o compromisso social de formar, de maneira diferenciada, profissionais da educação capazes de atuar como agentes de mudança na escola básica, no Brasil" (DINIZ-PEREIRA, 2010, p. 537).

A formação de professores deve ocorrer na universidade, também, "[...] porque ensinar é um fenômeno complexo" (PIMENTA, 2002, p.41) e exige a atuação de profissionais qualificados. Para a autora, a universidade é o espaço que oferece as melhores condições para realizar esta formação qualificada.

Historicamente, a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope) teve entre seus princípios "[...] a defesa da Universidade e suas Faculdades de Educação como *lócus* prioritário para a formação dos profissionais da educação que atuam na educação básica" (ANFOPE, 2010, p. 22). Essa defesa justifica-se, sobretudo, pela possibilidade da atividade de pesquisa como princípio formativo da docência e da integração entre teoria-prática. Para a associação, a universidade é responsável pela produção do conhecimento na área da educação e, por isso, é também a instituição com maior potencial para a formação de um profissional qualificado.

Apesar das muitas orientações favoráveis à oferta dos cursos de formação de professores nas universidades, é relevante apontar algumas críticas e deficiências levantadas sobre o desenvolvimento dos cursos nesse cenário. De acordo com Teixeira (1966), em seu desenvolvimento, a universidade afastou-se:

> [...] do estudo e da preocupação pelos problemas do magistério secundário e do primário e limitou-as à formação, quando muito, dos especialistas nas disciplinas literárias e científicas, tendo mais em vista o ensino superior do que o ensino nas escolas [...] (TEIXEIRA, 1966, p. 7).

Nessa perspectiva, o autor apontou a necessidade de uma alteração nos currículos dos cursos de licenciatura oferecidos nas instituições universitárias, principalmente, para atendimento das especificidades da formação de professores. Menezes (1986) apresentou crítica semelhante ao afirmar que, na universidade, o licenciando é formado de maneira semelhante a um bacharel. Esse modelo de formação docente deve ser superado, especialmente a partir da modificação do papel do conhecimento prático no processo de formação do professor. Nesse sentido, "é preciso privilegiar o licenciado numa formação que lhe é específica, que tenha a ver com a função que ele vai desempenhar" (MENEZES, 1986, p. 120-121).

O autor defende a formação dos professores nas universidades, mas para ele é necessário reformular as licenciaturas, desde os seus conteúdos, disciplinas e até mesmo as formas de ensinar: "[...] é preciso mudar o curso. Seu próprio curso básico, de Matemática, por exemplo, precisa ser pensado pedagogicamente" (MENEZES, 1986, p. 121).

Kuenzer (2000) aponta para a necessidade de um novo projeto de formação nas universidades, o que deve envolver ações para reorganizar a sua estrutura, tais como:

> [...] rever a função dos departamentos para que deixem de ser unidades administrativas e deem lugar a unidades político pedagógicas que articulem, não disciplinas fragmentadas, mas áreas integradas do conhecimento; organizar formas flexíveis e ágeis de relacionamento com a prática social que articulem ensino, pesquisa e extensão privilegiando a transdisciplinaridade e a interinstitucionalidade [...] (KUENZER, 2000, p. 9).

Portanto, a literatura indica que a universidade é o *lócus* privilegiado da formação de professores, sobretudo pela possibilidade de aliar ensino, pesquisa e extensão. Todavia, é fundamental uma mudança no formato dos cursos para que os procedimentos e os resultados da pesquisa sejam efetivamente apropriados na construção dos currículos para a formação docente. Essa transformação será determinante para a formação de profissionais qualificados e comprometidos com a mudança da educação básica brasileira.

1.3.1 A formação de professores nos Institutos Superiores de Educação (ISEs)

O foco de investigação desta dissertação, conforme já mencionado, são os cursos de licenciaturas, todavia, é importante aprofundar algumas discussões sobre as mudanças na formação de professores para a educação infantil e para os anos iniciais do ensino fundamental, sobretudo a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9394/1996, que ampliou o *lócus* de formação para os Institutos Superiores de Educação (ISEs).

Segundo Gatti e Barreto (2009), ao longo do século XX a formação de professores para o antes chamado nível primário, condizente com os anos iniciais do ensino fundamental atual, foi desenvolvida nas Escolas Normais, que perduraram até a Lei nº 5.692/1971. Esta lei extinguiu as escolas citadas e a formação de professores para este nível passou a ser realizada na habilitação magistério do ensino de segundo grau[9]. Dessa maneira, a formação perdeu "[...] algumas de suas especificidades, dado que, sendo uma habilitação entre outras, deveria

[9] Para mais detalhes dessa habilitação consultar Saviani (2009), Gatti e Barreto (2009) e Tanuri (2000).

ajustar-se em grande parte ao currículo geral do ensino de segundo grau [...]" (GATTI e BARRETO, 2009, p. 38).

Segundo as autoras, no ano de 1982, a Lei nº 7.044 inseriu a possibilidade de realização de cursos de licenciatura curta, para a formação de professores para o ensino de primeiro grau, referente ao ensino fundamental atual. Os cursos de licenciatura curta eram de nível superior, mas com uma carga horária inferior aos cursos de licenciatura plena e tinham como objetivo "[...] formar docentes que poderiam atuar da 5ª até a 8ª séries, mas também de 1ª a 4ª séries" (GATTI e BARRETO, 2009, p. 40).

As licenciaturas curtas permitiram a criação de cursos com a integração de áreas relacionadas, segundo Gatti e Barreto. E assim, surgiram alguns novos cursos, tais como: a licenciatura em Ciências, a partir de elementos das áreas de Biologia, Física e Química e a licenciatura em Estudos Sociais, com as áreas de História, Geografia e Sociologia.

Segundo Weber (2000), as licenciaturas curtas passaram a ser ofertadas na década de 80, principalmente por instituições privadas de ensino superior e colaboraram com a ampliação da formação de professores. Entretanto, a autora relata que este modelo de curso recebeu muitas contestações, pois flexibilizou a formação do professor, reduzindo o percurso formativo em prol de uma inserção mais rápida ao mercado de trabalho.

Além disso, as licenciaturas curtas também possuíam um caráter tecnicista, com foco na instrumentalização dos professores e constituiu-se como "[...] um obstáculo considerável para o avanço do debate acerca da dimensão profissional que deve estar presente na preparação de docentes[10] [...]" (WEBER, 2000, p. 134).

Gatti e Barreto (2009) reafirmam que os cursos de licenciatura curta receberam críticas e alguns anos depois, o Conselho Federal de Educação (CFE) orientou a sua transformação em licenciatura plena. A extinção desse formato de curso só ocorreu, efetivamente, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9394/96, que introduziu a formação de professores em nível superior, em cursos de licenciatura plena e para todas as etapas da educação básica:

> Art. 62 – A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal (BRASIL, 1996).

[10] Para mais informações sobre o formato de licenciaturas curtas ver Weber (2000) e Gatti e Barreto (2009).

Essa lei definiu, em suas disposições transitórias, que os sistemas de educação teriam dez anos para fazer as adequações necessárias na formação dos docentes. Estes, por sua vez, só seriam aceitos com curso de licenciatura, portanto, em nível superior (BRASIL, 1996, Art. 87, IV, § 4˚).

Além dessa mudança, a Lei n˚ 9.394/96 trouxe outras duas grandes transformações: a ampliação do *lócus* de formação de professores nos Institutos Superiores de Educação (ISEs) e a instituição da formação de professores no curso normal superior para a educação infantil e para os anos iniciais do ensino fundamental:

> Art. 63 – Os Institutos Superiores de Educação manterão: I. cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental; II. programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica; III. programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis (BRASIL, 1996).

Apesar das mudanças, algumas controvérsias também foram trazidas pela referida Lei, dentre as quais se destacam as atribuições para o curso normal superior, especialmente após a promulgação do Decreto n˚ 3.276/1999, que indicou este curso de maneira exclusiva para a formação dos professores para a educação infantil e para os anos iniciais do ensino fundamental (BRASIL, 1999).

Este fato provocou uma grande mobilização dos professores das Faculdades de Educação das universidades que se posicionaram contrários à indicação feita pela Lei, sob a justificativa de que ela desconsiderava as experiências acumuladas, historicamente, nos cursos de Pedagogia e na formação de professores (TANURI, 2000).

A Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope) também apresentou críticas ao formato proposto pelo curso normal superior pelos mesmos motivos alegados pelas universidades, além de apontar a diminuição da responsabilidade das Faculdades de Educação na formação de professores com o novo modelo (ANFOPE, 1998).

As universidades indicaram também uma preocupação com a oferta do curso normal superior, embasados no receio de “[...] um nivelamento por baixo em face da ênfase numa formação eminentemente prática, desvinculada da possibilidade de pesquisa, e devido aos padrões de qualificação docente inferiores àqueles exigidos nas universidades” (TANURI, 2000, p. 85).

Nesse cenário, outra preocupação era de que os Institutos Superiores de Educação (ISEs) fossem considerados instituições “[...] de segunda categoria em relação às

universidades e às escolas superiores já existentes e organizadas tendo como referência o padrão universitário" (SAVIANI, 1998, p, 219).

Entidades de formação de professores como a Anfope e as universidades apresentaram muita resistência à proposta de oferta do curso normal superior e o Decreto n° 3.276/1999 foi alterado pelo Decreto n° 3.554/2000, que deu nova redação para as características da oferta deste curso, alterando a expressão exclusivamente por preferencialmente, conforme destacado a seguir:

> § 2º A formação em nível superior de professores para a atuação multidisciplinar, destinada ao magistério na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, far-se-á, *preferencialmente*, em cursos normais superiores (BRASIL, 2000a, Art° 2, grifo nosso).

O modelo de curso normal superior nos Institutos Superiores de Educação (ISEs) contrariava um movimento nacional liderado pelas Faculdades de Educação das instituições públicas e pelas entidades sindicais e científicas[11], especialmente a Anfope, que tinha "a docência como base para formação de todo educador e, portanto, do pedagogo" (DOURADO, 2001, p. 53).

Para o autor, os Institutos Superiores de Educação (ISEs) surgiram como novo *lócus* de formação de professores e em um contexto de diferenciação da educação superior. Porém, a nova proposta desconsiderava as boas experiências de formação de professores para a educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental nas universidades. Além disso, tinha como foco a "[...] ênfase em políticas de formação em serviço e no aligeiramento da formação inicial, entendida como capacitação pedagógica de cunho estritamente técnico" (DOURADO, 2001, p. 52-53).

Bazzo (2000) afirma que a retirada da formação de professores da esfera acadêmica aponta para uma compreensão elitista de universidade, pois reservaria a este ambiente apenas para a formação de cientistas e pesquisadores. Nesse sentido, é imprescindível ressaltar que a formação docente não dispensa "[...] o rigor da qualificação científica e da apropriação de metodologias adequadas à produção do conhecimento em educação" (BAZZO, 2000, p. 8) e, por isso, a importância de realizá-la na universidade.

---

[11] Faziam parte desse movimento nacional em prol da docência: Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (ANDES-SN), Anfope, Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped), Associação Nacional de Política e Administração da Educação (Anpae), Centro de Estudos Educação & Sociedade (Cedes), Comissão de Especialistas de Ensino de Pedagogia, Fórum de Diretores de Faculdades de Educação das Universidades Públicas Brasileiras, Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública, Fórum Paulista de Educação Infantil e Fórum Paulista de Pedagogia (DOURADO, 2001).

Em contrapartida, alguns países que democratizaram a educação apresentam experiências de formação de professores contrárias a esse movimento ocorrido no Brasil, pois a formação foi levada para a universidade (BAZZO, 2000; SAVIANI, 1998). É possível destacar a experiência alemã com as *Pädagogische Hochschule*, instituições parecidas aos Institutos Superiores de Educação (ISEs) que foram suprimidas "[...] e integradas às universidades, num processo que é inverso daquele previsto na nova LDB, isto é, a criação de institutos paralelos à universidade" (SAVIANI, 1998, p. 219).

Segundo Diniz-Pereira (1999), a expansão do ensino superior brasileiro e a própria ampliação da formação docente ocorreram por meio do desenvolvimento das instituições superiores privadas, sobretudo em instituições não-universitárias, nomeadas, também, por faculdades isoladas. Estas apresentam "[...] qualidade bastante questionável que, com raríssimas exceções, se limitam a reproduzir, de maneira empobrecida e piorada, os modelos de formação de professores das universidades" (DINIZ-PEREIRA, 1999, p. 120). O autor ainda discute o papel reservado aos Institutos Superiores de Educação (ISEs) e questiona se essas instituições teriam sido propostas como forma de legitimar as faculdades isoladas como um dos locais designados para a formação docente.

A ideia de formação de professores nos Institutos Superiores de Educação (ISEs) sofreu críticas e resistências e o modelo foi perdendo espaço. Gatti e Barreto (2009) apresentam, ainda, outras motivações para o não crescimento desse *lócus* de formação:

> Além da estrutura integrada exigida aos ISEs, as condições definidas para a contratação de docentes especificamente para eles também podem ter concorrido, no âmbito das instituições privadas, em virtude de seu custo maior, para que a ideia de um centro específico formador de docentes, fosse um instituto ou uma faculdade, não vingasse. Para as instituições universitárias públicas, alterações estratégicas de currículo ou estrutura organizacional implicariam remanejamentos institucionais e de docentes, o que demandaria mudança da cultura formativa, de representações cristalizadas (GATTI e BARRETO, 2009, p. 46).

Não é objetivo desta dissertação aprofundar uma discussão sobre o modelo dos Institutos Superiores de Educação (ISEs). Porém, é relevante para as discussões apresentadas apontar algumas características de sua regulamentação e, sobretudo, o processo de resistência que envolveu as instituições universitárias e as entidades científicas na defesa da universidade como o *lócus* privilegiado da formação docente, assim como o curso de Pedagogia para a formação de professores para a educação infantil e para os anos iniciais do ensino fundamental. Esse processo envolveu, portanto, debates e mobilizações que contribuíram para reafirmar a importância do ambiente universitário para a formação docente.

1.4 As políticas recentes para a formação de professores

Nessa seção, serão apresentadas as principais políticas destinadas à formação de professores na atualidade. Porém, antes, de tratar propriamente das políticas, é fundamental destacar a promulgação da Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE/CP[12]) n˚1/2002, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, nos cursos de licenciatura (BRASIL, 2002).

O destaque para esta Resolução se justifica no fato de que todas as instituições de ensino superior tiveram que reformular seus projetos de cursos de licenciatura, conforme as orientações dessas diretrizes curriculares e mesmo a proposição de novos cursos e políticas de formação de professores passaram a ser norteadas por elas.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica foram compostas por um "[...] conjunto de princípios, fundamentos e procedimentos a serem observados na organização institucional e curricular de cada estabelecimento de ensino e aplicam-se a todas as etapas e as modalidades da educação básica" (BRASIL, 2002, Art.º 1).

O objetivo dessas Diretrizes Curriculares foi orientar as propostas de formação de professores nos cursos de licenciatura plena; além disso, elas ressaltam recomendações das pesquisas educacionais, tais como: a) a formação do professor deve ocorrer em licenciatura plena em um curso com identidade específica; b) a dimensão prática do curso deve ocorrer desde o seu início e envolver todo o processo formativo; c) a organização do currículo deve articular seis eixos:

> I - eixo articulador dos diferentes âmbitos de conhecimento profissional;
> II - eixo articulador da interação e da comunicação, bem como do desenvolvimento da autonomia intelectual e profissional;
> III - eixo articulador entre disciplinaridade e interdisciplinaridade;
> IV - eixo articulador da formação comum com a formação específica;
> V - eixo articulador dos conhecimentos a serem ensinados e dos conhecimentos filosóficos, educacionais e pedagógicos que fundamentam a ação educativa;
> VI - eixo articulador das dimensões teóricas e práticas (BRASIL, 2002, Art. 11).

Segundo a Resolução do CNE n˚1/2002, as instituições de ensino superior receberam um prazo de dois anos para a reformulação dos cursos de licenciaturas (BRASIL, 2002), no entanto, a Resolução CNE n˚2/2004 ampliou ainda o prazo para a adequação das licenciaturas às diretrizes curriculares até outubro de 2005 (BRASIL, 2004a).

---

[12] Conselho Nacional de Educação - Conselho Pleno.

Marques e Diniz Pereira (2002) apresentam críticas sobre o processo de formulação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores, pois o Ministério da Educação teria realizado algumas audiências públicas para validar o documento escrito pelo próprio ministério. Sem, portanto, uma ampla discussão.

Gatti, Barreto e André (2011) discutem também o processo de criação dessas Diretrizes e citam que nos anos seguintes foram aprovadas ainda as Diretrizes Curriculares para cada um dos cursos de licenciatura. Todavia, mesmo após a publicação das novas diretrizes para os cursos, constata-se:

> [...] nas licenciaturas dos professores especialistas, a prevalência da histórica ideia de oferecimento de formação com foco na área disciplinar específica, com pequeno espaço para a formação pedagógica (GATTI, BARRETO E ANDRÉ, 2011, p. 98).

As autoras afirmam que os cursos de licenciatura até assumem as Diretrizes Curriculares Nacionais como referência em seus projetos pedagógicos, porém, na prática, elas não são materializadas e, desta forma, permanece a oferta de cursos com ênfase nos conhecimentos disciplinares específicos e com pouca conexão com as disciplinas da área pedagógica.

As Diretrizes Curriculares Nacionais específicas para cada licenciatura mantêm também "[...] a tradição do foco disciplinar, com vaga referência à formação de professores, e muitas delas tratando praticamente apenas dos bacharelados" (GATTI, 2014, p. 37). Para a autora, as diretrizes apontam, em geral, poucas informações sobre a formação de professores, o que dificulta a superação do modelo de formação tradicional consolidado nas instituições, semelhante ao de um bacharelado.

A Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE) n˚1/2002, que tratou das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, foi revogada pela Resolução n° 2/2015 também do CNE (BRASIL, 2015). Esta Resolução apresenta novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior de Profissionais do Magistério para a Educação Básica, englobando cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura. De acordo com o documento:

> Art. 22. Os cursos de formação de professores que se encontram em funcionamento deverão se adaptar a esta Resolução no prazo de 2 (dois) anos, a contar da data de sua publicação (BRASIL, 2015).

Na referida Resolução, alguns elementos são apontados como fundamentais para a nova regulamentação dos cursos de formação de professores, tais como: a articulação entre teoria e prática no processo formativo; a importância de aliar ensino, pesquisa e extensão no desenvolvimento dos cursos; a necessidade de construir uma proposta formativa articulada entre a instituição de educação superior e a educação básica; a interlocução entre os conhecimentos específicos e os pedagógicos nos projetos dos cursos, entre outros aspectos historicamente tratados como importantes nas pesquisas educacionais (BRASIL, 2015).

Nesta Resolução, merece destaque a ampliação da carga horária dos cursos de licenciatura para "no mínimo, 3.200 (três mil e duzentas) horas de efetivo trabalho acadêmico, em cursos com duração de, no mínimo, 8 (oito) semestres ou 4 (quatro) anos" (BRASIL, 2015, Art. 13, § 1º). A Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE) n˚2/2002[13] regulamentava uma duração mínima de 2800 horas para as licenciaturas e que fossem distribuídas em ao menos 3 anos (BRASIL, 2002a).

Todavia, a Resolução CNE n° 2/2015 é muito recente, ainda não se têm bibliografia comentada sobre os alcances e efeitos desta modificação, mas certamente caberá avaliação de sua aplicação por outros estudos e pesquisas.

Outro instrumento legal que normatizou a formação docente no país foi o Decreto n˚6.755/2009, que estabeleceu a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica (BRASIL, 2009a). A política foi instituída com o propósito de "[...] organizar, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério para as redes públicas da educação básica" (BRASIL, 2009a, Art. 1º).

Os objetivos apontados para a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica são amplos, mas, dentre eles, destacam-se: a) desenvolver ações para ampliar a qualidade da educação básica pública; b) colaborar com a ampliação de cursos de formação de professores em instituições de educação superior públicas; c) atender a demandas de formação inicial e continuada das redes públicas de ensino; d) promover ações de formação inicial e continuada que incentivem o acesso e a permanência do professor na profissão; e) expandir o número de professores na educação básica com licenciaturas realizadas em instituições públicas e em cursos presenciais; f) integrar os cursos de formação inicial à educação básica e os cursos de formação continuada às práticas escolares.

[13] A Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE) n˚2/2002 também foi revogada pela Resolução do CNE n˚2/2015.

Esses objetivos devem ser concretizados a partir da criação dos Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente[14], em regime de colaboração entre os entes federados, assim como por ações e programas específicos do Ministério da Educação (BRASIL, 2009a).

A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) atua no desenvolvimento da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério, assim como incentiva a "[...] formação de profissionais do magistério para atuar na educação básica, mediante fomento a programas de iniciação à docência e concessão de bolsas a estudantes matriculados em cursos de licenciatura de graduação plena [...]" (BRASIL, 2009a, Art.10).

É importante assinalar que a estrutura da CAPES foi modificada pela Lei nº 11.502/2007 que ampliou a sua atuação para a educação básica, principalmente em ações relacionadas à formação inicial e continuada de profissionais, assim como para a valorização da carreira do magistério (BRASIL, 2007b).

A atuação da CAPES na Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério abrange, também, a proposição de projetos pedagógicos que contemplem novas estruturas acadêmicas para o currículo das licenciaturas, assim como pesquisas que contribuam com a formação de docentes (BRASIL, 2009a).

Outra iniciativa governamental para a formação docente é o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor). Esse Plano é uma das iniciativas de formação efetivada após a definição da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica (BRASIL, 2013). Iniciado em 2009, o Parfor promove a oferta de cursos em três formatos para docentes que atuam na rede pública: a) licenciatura para os docentes que não possuem formação em nível superior; b) segunda licenciatura para os professores que trabalham há, pelo menos, três anos na rede pública, mas em área diferente de sua formação; c) formação pedagógica[15] para aqueles que são graduados, porém não são licenciados e estão atuando na educação básica (BRASIL, 2013).

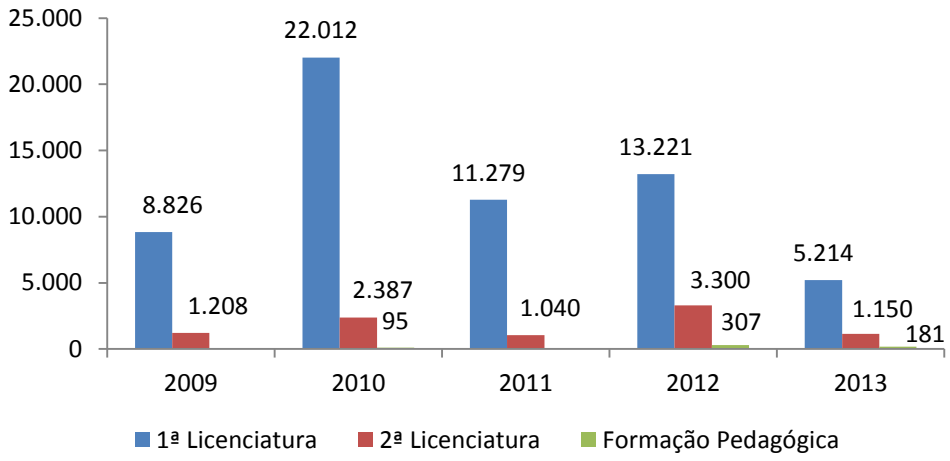
---

[14] Os Fóruns possuem a seguinte composição: o secretário de educação do estado ou do Distrito Federal; um membro apontado pelo governo do estado ou do Distrito Federal; um representante do Ministério da Educação; dois membros das secretarias municipais de educação; um dirigente máximo de cada instituição pública de educação superior com sede no estado ou no Distrito Federal, ou um representante; um representante dos profissionais do magistério nomeado pela Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação - CNTE; um representante do Conselho Estadual de Educação; um representante da União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação (UNCME); e um representante do Fórum das Licenciaturas das Instituições de Educação Superior Públicas, quando houver (BRASIL, 2009a).

[15] A literatura educacional tem criticado, historicamente, esta forma emergencial de formação de professores (MACHADO, 2008; GATTI e BARRETO, 2009). Machado (2008) adverte que estes cursos concedem o mesmo registro profissional de uma licenciatura plena, mas são realizados por meio de cursos aligeirados e com carga horária muito inferior à de uma licenciatura. Nesse sentido, a autora discute a necessidade de uma

O Parfor é realizado em regime de colaboração entre a CAPES, municípios, estados e instituições de ensino superior. No período entre 2009-2013, o programa teve um total de 70.220 matriculados, dos quais 60.552 estavam em cursos de primeira licenciatura; 9.085, em cursos de segunda licenciatura e 583, em cursos de formação pedagógica (BRASIL, 2013). No Gráfico 1, verifica-se a evolução do número de matriculados nos três tipos de curso.

Gráfico 1 – Parfor – distribuição das matrículas por tipo de curso 2009-2013.



Fonte: Relatório de Gestão do Parfor (BRASIL, 2013). Elaboração própria.

Os recursos para o Parfor procedem dos orçamentos do MEC, da CAPES e do FNDE (BRASIL, 2013). A CAPES criou a Plataforma Freire, um sistema informatizado para os processos que envolvem a realização dos cursos do Parfor, desde inscrições, cursos, turmas, etc. (GATTI, BARRETO e ANDRÉ, 2011). Segundo as autoras, as secretarias de educação validam as inscrições dos professores nos cursos da Plataforma Freire e elas são encaminhadas para as instituições de ensino superior participantes do programa.

As autoras problematizam, porém, que os cursos ofertados pelo Parfor apresentam, de maneira geral, problemas semelhantes aos cursos de licenciatura ofertados no país e indicam alguns pontos importantes para o avanço da proposta, tais como:

---

nova regulamentação para esse tipo de formação para contemplar questões essenciais à formação docente. É importante salientar que a autora apresenta essa problemática no cenário de formação de professores para a educação profissional, mas apresenta uma proposta amadurecida e discutida em grupos de trabalho sobre o tema, que contemplariam a formação de professores para todos os níveis da educação básica por meio dos seguintes cursos: a) curso de licenciatura para graduados; b) curso de licenciatura integrado com o curso de graduação em tecnologia; c) curso de licenciatura para técnicos de nível médio ou equivalente e d) curso de licenciatura para concluintes do ensino médio. Os formatos dos cursos apresentados por Machado (2008) estão no anexo A do presente texto.

> [...] clareza nas responsabilidades a ser compartilhadas pelas instituições envolvidas; melhor comunicação entre essas entidades e clareza de papéis e demandas; melhor equacionamento dos currículos, com vocação de licenciatura e não de bacharelado, como é o proposto no Programa e especialmente em face das características dos professores-alunos; melhor preparação ou eleição dos professores que serão formadores e que necessitam de visão mais concreta sobre a educação básica – os seus objetivos, o alunado, os conteúdos, as necessidades didáticas, as condições das escolas; e trabalho mais intenso para evitar as desistências (GATTI, BARRETO e ANDRÉ, 2011, p. 128).

Essa apresentação de alguns detalhes sobre o funcionamento do Parfor explica-se por sua representatividade e amplitude em relação à formação docente, mas é importante ressaltar que há outros projetos e programas de formação no âmbito do próprio governo federal[16] e das secretarias estaduais e municipais de educação.

As pesquisas educacionais apontam, portanto, ações desarticuladas e pontuais de formação docente que, na verdade, mostram que não há uma política nacional articulada para a formação de professores, mas sim "[...] uma política parcial orientada para a formação em serviço de quadros não suficientemente titulados nas redes educacionais" (GATTI, 2014, p. 34). Isso ocorreu também porque a regulamentação das políticas de formação de professores no Brasil foi sendo elaborada "[...] em vários tempos e sob variadas pressões, e que se encontram dispersas em leis, resoluções, portarias, pareceres, documentos orientadores etc." (GATTI, 2014, p. 34).

A autora avalia também a direção da implantação da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, regulamentada pelo Decreto n˚6.755/2009 e aponta que as ações são insuficientes, pois são dirigidas:

> [...] apenas à formação de profissionais já em serviço e à formação continuada, deixando intocadas questões de fundo quanto à formação inicial de professores. Essa política acabou por se traduzir em vários programas relativos à formação para a docência que caminham de forma paralela, com vocação de suprimento, atendendo pela característica de formação em serviço, como já dissemos, outros visando a uma preparação mais massiva via educação a distância (EaD) (GATTI, 2014, p. 35-36).

[16] Dentre os programas propostos recentemente para a formação de professores estão: o Programa de Consolidação das licenciaturas (Prodocência), o Programa Novos Talentos, o Programa de Apoio a Laboratórios Interdisciplinares de Formação de educadores (Life), o Programa de apoio à formação de profissionais no campo das competências socioemocionais e o Programa de cooperação internacional (STEM) (CAPES, 2014).

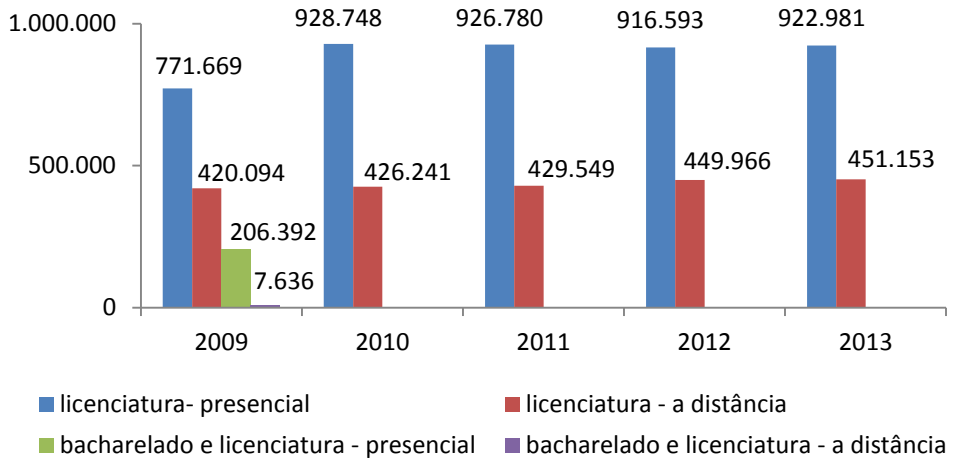
As pesquisas educacionais apontam, ainda, que os programas de formação de professores para a educação básica, na modalidade a distância, têm recebido destaque nas políticas públicas, especialmente, após a criação da Universidade Aberta do Brasil, em 2006.

O Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB) foi criado pelo Decreto nº 5.800/2006 e com o objetivo de ampliar a oferta de cursos e programas de educação superior na modalidade de educação a distância (BRASIL, 2006). Segundo o Decreto, o sistema UAB deve "oferecer, prioritariamente, cursos de licenciatura e de formação inicial e continuada de professores da educação básica" (BRASIL, 2006, Art. 1º, inciso I).

O Ministério da Educação estabelece convênios com instituições públicas de ensino superior para a oferta de cursos por meio da Universidade Aberta do Brasil (UAB) e atua também na implantação de polos de apoio presencial para o desenvolvimento das etapas presenciais dos cursos (BRASIL, 2006, 2006c).

Os dados dos cursos de licenciatura no Brasil apontam para um número expressivo de matriculados em licenciaturas na modalidade a distância, conforme é possível observar no Gráfico 2, principalmente no ano de 2013, com 451.153 matriculados. É importante considerar ainda que, no período 2009-2013, o número de matrículas manteve-se estável, com média de um milhão e trezentos mil matriculados nas licenciaturas.

Gráfico 2 – Evolução do número de matrículas nas licenciaturas, nas modalidades presencial e a distância – Brasil – 2009-2013[17].



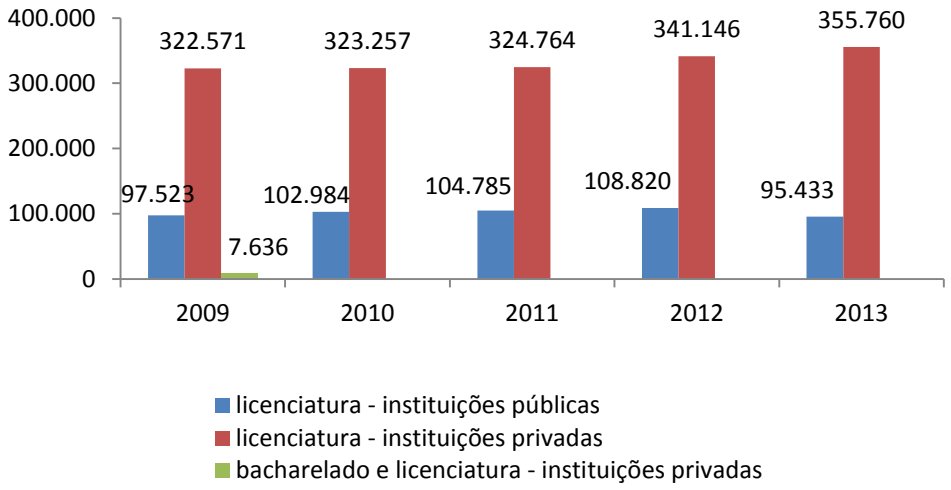
Fonte: Microdados do Censo da Educação Superior do INEP (BRASIL, 2010c, 2011a, 2012b, 2013a, 2014d). Elaboração própria.

No Gráfico 3, está disposta a evolução de matrículas em licenciaturas apenas da modalidade a distância, nas instituições públicas e privadas. Verifica-se maior concentração

[17] No ano de 2009, há uma variável chamada Bacharelado e Licenciatura, que se refere aos matriculados cadastrados nos dois graus acadêmicos, simultaneamente.

das matrículas nos cursos das instituições privadas, com 355.760 matriculados em 2013. Nas instituições públicas, o número de matriculados diminui para 95.433, em 2013.

Gráfico 3 – Evolução do número de matrículas em cursos de licenciatura na modalidade a distância, nas instituições públicas e privadas – Brasil – 2009-2013.



Fonte: Microdados do Censo da Educação Superior do INEP (BRASIL, 2010c, 2011a, 2012b, 2013a, 2014d). Elaboração própria.

Para Freitas (2007), a formação inicial de professores na modalidade a distância é uma maneira de tornar a formação mais rápida e não traduz um compromisso público de investimento na qualidade desses profissionais. Para a autora:

> As iniciativas atuais de massificação, por intermédio da UAB, cumprem as metas estatísticas e conformam os professores a uma concepção de caráter subordinado, meramente instrumental, em contraposição à concepção de educador de caráter sócio-histórico, dos professores como profissionais da educação, intelectuais essenciais para a construção de um projeto social emancipador que ofereça novas possibilidades à educação da infância e da juventude (FREITAS, 2007, p. 1.214).

Barreto (2008) também discute algumas questões problemáticas no interior dos cursos de formação de professores na modalidade a distância, principalmente no que tange à substituição do trabalho do docente pelo tutor, que, normalmente, não é um especialista na área de atuação do curso, mas apenas um profissional formado em uma área geral ou afim.

Para a autora, o processo formativo a distância não é realizado de forma vinculada à pesquisa e também não favorece os trabalhos e os debates coletivos no desenvolvimento do curso, porque estes são propostos em uma perspectiva de acelerar a formação do professor e com o intuito de diplomar um número elevado de docentes.

É importante lembrar, também, que as licenciaturas na modalidade presencial têm sido uma bandeira histórica de entidades acadêmicas, científicas e sindicais brasileiras para a formação inicial de professores (ANFOPE, 2012). A defesa dos cursos presenciais justifica-se pela importância dessa etapa de formação do docente, que envolve questões tais como: a necessidade de articular teoria e prática; a construção de experiências coletivas e interdisciplinares; a importância da apropriação da pesquisa e dos procedimentos que envolvem a investigação e o trabalho científico; a vivência de outras atividades culturais e científicas próprias do ambiente da educação superior.

Outra política recente que merece destaque é o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), instituído pelo Decreto nº 7.219/2010 e realizado no âmbito da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) (BRASIL, 2010a). O PIBID tem como finalidade promover a "[...] iniciação à docência, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação de docentes em nível superior e para a melhoria de qualidade da educação básica pública brasileira" (BRASIL, 2010a, Art. 1º). Segundo André et al. (2014), o PIBID:

> [...] busca a articulação entre a formação inicial docente e a prática profissional, desenvolvida nas escolas públicas. Nesse programa, os docentes do ensino superior desenvolvem projetos disciplinares específicos, que serão integrados pelos licenciandos em parceria com a escola e com o docente titular da sala de aula. Os projetos são pensados e elaborados a partir da análise da demanda dos professores da escola pública (ANDRÉ et al., 2014, p. 304).

Dentre os objetivos do PIBID, destacam-se: a política de estímulo à formação de professores para a educação básica; a possibilidade de ampliar a qualidade dos cursos de licenciatura, por meio da integração entre a educação superior e a educação básica e a inserção dos futuros professores nas atividades escolares, permitindo-lhes articular conhecimentos teóricos e práticos (BRASIL, 2010a).

Clímaco, Neves e Lima (2012) relatam que o primeiro edital do PIBID foi lançado, no ano de 2007, mas somente para as instituições públicas de ensino superior. Segundo os autores, o bom desenvolvimento do projeto possibilitou a publicação de novos editais do projeto e, devido à sua expansão, foi promulgado, o Decreto nº 7.219/2010, que instituiu o PIBID.

De acordo com os autores, o PIBID foi ampliado para as instituições de ensino superior públicas estaduais e municipais, em 2009. Em 2010, o programa foi estendido para as instituições de ensino superior confessionais, comunitárias e filantrópicas sem fins lucrativos.

Para André (2012), a concessão de bolsas no PIBID aos licenciandos e aos professores universitários é importante, mas a característica mais marcante no programa é a destinação de bolsas aos docentes das escolas públicas que coordenam nelas as atividades do Programa. Nesse sentido, os docentes das escolas atuam "[...] como coformadores no processo de iniciação à docência, em articulação com o formador da universidade" (ANDRÉ, 2012, p. 125).

Para Aranha e Souza (2013, p. 80), o PIBID "[...] realiza um diferenciado trabalho de formação para alunos dos cursos de licenciatura. Trata-se de projeto inovador e que tenta garantir condições mais adequadas de percurso escolar desses estudantes". O programa tem permitido experiências positivas, desde a motivação e a inserção do licenciando no futuro ambiente de trabalho, assim como a contribuição com os professores da educação básica "[...] que se sentem desafiados a rever suas práticas em colaboração com os novos atores do ambiente escolar" (ANDRÉ, 2012, p. 125).

É fundamental ressaltar que o PIBID é a política recente destinada à formação dos professores com a avaliação mais positiva na literatura educacional, sobretudo por trabalhar questões importantes no processo formativo, tais como: a articulação da teoria e prática; a interlocução entre a educação básica e a educação superior; a promoção de experiências compartilhadas entre professores da educação básica, professores do nível superior e licenciandos em processo de formação.

Portanto, o PIBID mostra-se como uma experiência positiva quanto às ações que promove para a elevação da qualidade da formação docente, bem como com relação à aproximação da educação básica ao ensino superior, contribuindo assim para a articulação dos segmentos da educação brasileira.

A consolidação da formação inicial é certamente um desafio. A regulamentação nacional da formação de professores é muito contraditória, pois recomenda, por um lado, a formação em cursos presenciais como descrito pela Lei nº 11.502/2007 e, por outro lado cria o sistema Universidade Aberta do Brasil para a oferta de cursos na modalidade a distância e ainda assinala que a prioridade do sistema é a formação de professores.

Já a valorização profissional é outro desafio, sendo necessários muitos avanços ainda para a construção de uma carreira docente atrativa e com uma representação social que incorpore a importância real do trabalho docente para a consolidação de uma educação de qualidade.

1.5 A demanda por professores nos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio

O problema da falta de professores no Brasil tem sido uma questão presente nos debates recentes, sobretudo nos documentos do Ministério da Educação (MEC). O documento Escassez de professores no ensino médio: propostas estruturais e emergenciais[18] apresentou um panorama do número de professores formados para a educação básica em 2007, e destacou a carência de professores, especialmente nas disciplinas da área de exatas (RUIZ, RAMOS e HINGEL, 2007). O mesmo documento recomendou a atuação do conjunto das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) de forma sólida na formação de professores, tanto na formação inicial como na continuada.

Ristoff[19] (2012) destaca que faltam professores no país, sobretudo em algumas disciplinas, cuja situação é crítica. A área de Física é um exemplo, pois forma uma média de 1.900 professores por ano, sendo que a necessidade do sistema educacional seria um total de 60.000 professores.

Esta pesquisa analisou a titulação dos docentes que atuam nos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio, assim como a evolução do número de concluintes nas licenciaturas. Esses dados foram organizados com o objetivo de discutir a demanda de professores para estas etapas da educação básica.

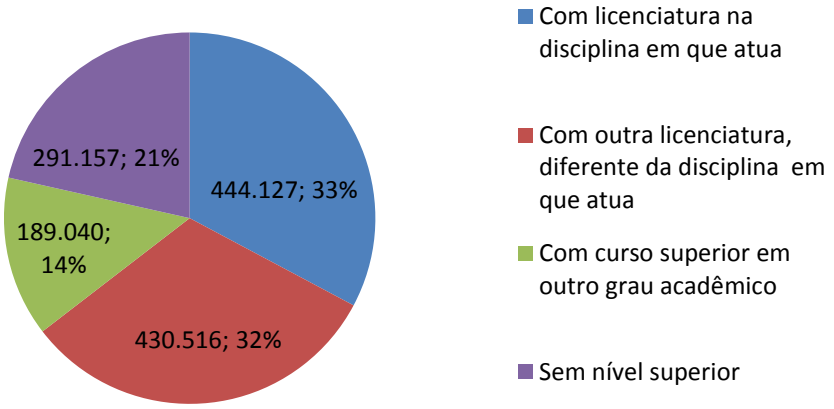
Em 2013, o Brasil possuía um total de 1.354.840 docentes atuando nos anos finais do ensino fundamental. A etapa final do ensino fundamental compreende o período do sexto ao nono ano dessa fase de escolarização. No Gráfico 4, é possível verificar a titulação dos docentes que atuavam nessa etapa, em 2013. São apresentados os valores absolutos e os percentuais de cada uma das variáveis analisadas. Verifica-se que apenas 33% dos professores possuíam licenciatura na disciplina em que atuavam e 32% possuíam licenciatura, mas não na disciplina na qual atuavam. Havia também 14% de docentes com formação em cursos de nível superior, mas em outros graus acadêmicos, como bacharelado ou cursos tecnológicos e um percentual de 21% de profissionais que não possuíam nível superior.

---

[18] O documento foi feito por uma comissão especial constituída pela Câmara de Educação Básica (CEB) do Conselho Nacional de Educação (CNE), para estudar medidas para superar a falta de professores no ensino médio (RUIZ, RAMOS e HINGEL, 2007).

[19] Dilvo Ristoff atuou, desde o início do governo Lula, na gestão de políticas do ensino superior. Destacam-se algumas de suas atuações: diretor do INEP no período de 2003-2008; diretor de educação básica na CAPES no período de 2008-2009; e atualmente, diretor de políticas e programas de graduação do Ministério da Educação (CURRÍCULO LATTES, 2015a).

Gráfico 4 – Titulação dos professores dos anos finais do ensino fundamental – Brasil – 2013.

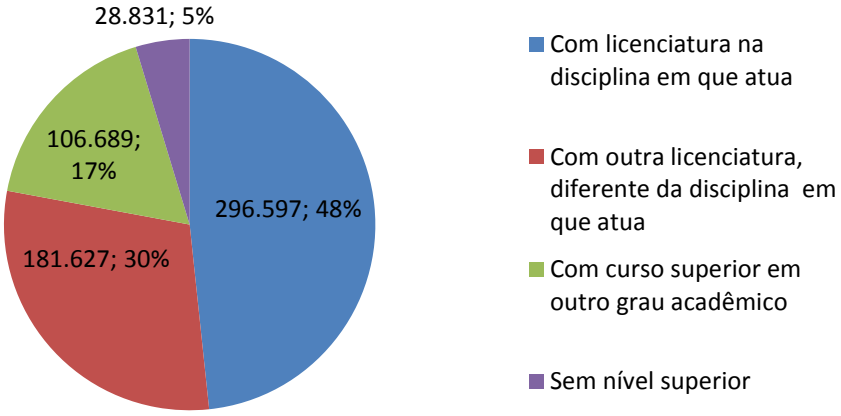


Fonte: Observatório do PNE (2015). Elaboração própria.

No ensino médio trabalhavam 613.744 professores, em 2013. No Gráfico 5, é possível verificar a titulação dos docentes que atuavam nesse nível de ensino. Observa-se que 48% dos professores possuíam licenciatura na disciplina em que atuavam e 30% possuíam licenciatura, mas não na disciplina de sua atuação.

Havia um percentual superior de licenciados atuando nesse nível de ensino, mas ainda identificam-se 17% dos docentes com formação em outros graus acadêmicos, além de um percentual de 5% que não possuíam nível superior.

Gráfico 5 – Titulação dos professores do ensino médio – Brasil – 2013.



Fonte: Observatório do PNE (2015). Elaboração própria.

Na Tabela 1, são apresentados os dados dos professores dos anos finais do ensino fundamental em cada uma das disciplinas ofertadas nessa etapa da educação básica, sobretudo

para destacar a quantidade de profissionais que possuíam licenciatura na disciplina em que atuavam em 2013. É importante considerar que nenhuma das disciplinas apresentou 50% de seus professores licenciados na disciplina em que atuavam. A situação é ainda mais grave nas disciplinas de Artes e Filosofia, que só possuem, respectivamente, 7,7% e 10% de licenciados.

Tabela 1 – Percentual e número de professores dos anos finais do ensino fundamental que possuem licenciatura na disciplina em que atuam – Brasil – 2013.

Disciplinas	Anos finais do ensino fundamental		
	Total de professores	Professores que possuem licenciatura em sua área de atuação	
		nº	%
Artes	154.985	11.996	7,7%
Ciências	183.604	62.710	34,2%
Educação Física	130.161	49.083	37,7%
Filosofia	13.845	1.386	10,0%
Geografia	165.692	46.533	28,1%
História	169.000	53.407	31,6%
Língua Estrangeira	105.472	39.666	37,6%
Língua Portuguesa	224.328	104.805	46,7%
Matemática	207.753	74.541	35,9%

Fonte: Observatório do PNE (2015). Elaboração própria.

Na Tabela 2, são apresentados os dados dos professores do ensino médio que possuíam licenciatura na disciplina de sua atuação em 2013[20]. Verificam-se também baixos percentuais de professores licenciados em sua disciplina de atuação no ensino médio, sobretudo nas seguintes disciplinas: Artes (15%), Filosofia (21,2%), Física (19,2%) e Química (33,7%).

É possível observar, nas Tabelas 1 e 2 que faltam professores licenciados em todas as disciplinas dos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio, mas a carência de docentes é ainda mais crítica nos anos finais do ensino fundamental.

O número superior de professores com licenciatura em sua disciplina de atuação no ensino médio pode ser justificada, possivelmente, pela remuneração um pouco maior dos docentes nesse nível. Os professores que atuam no ensino médio possuem "[...] um

[20] Não estavam disponíveis os dados da titulação dos professores da disciplina de Sociologia.

rendimento médio pouco maior (18,6%) do que aquele recebido por seus colegas que atuam nos anos finais do ensino fundamental" (ALVES e PINTO, 2011, p. 625)[21].

Tabela 2 – Percentual e número de professores do ensino médio que possuem licenciatura na disciplina em que atuam – Brasil – 2013.

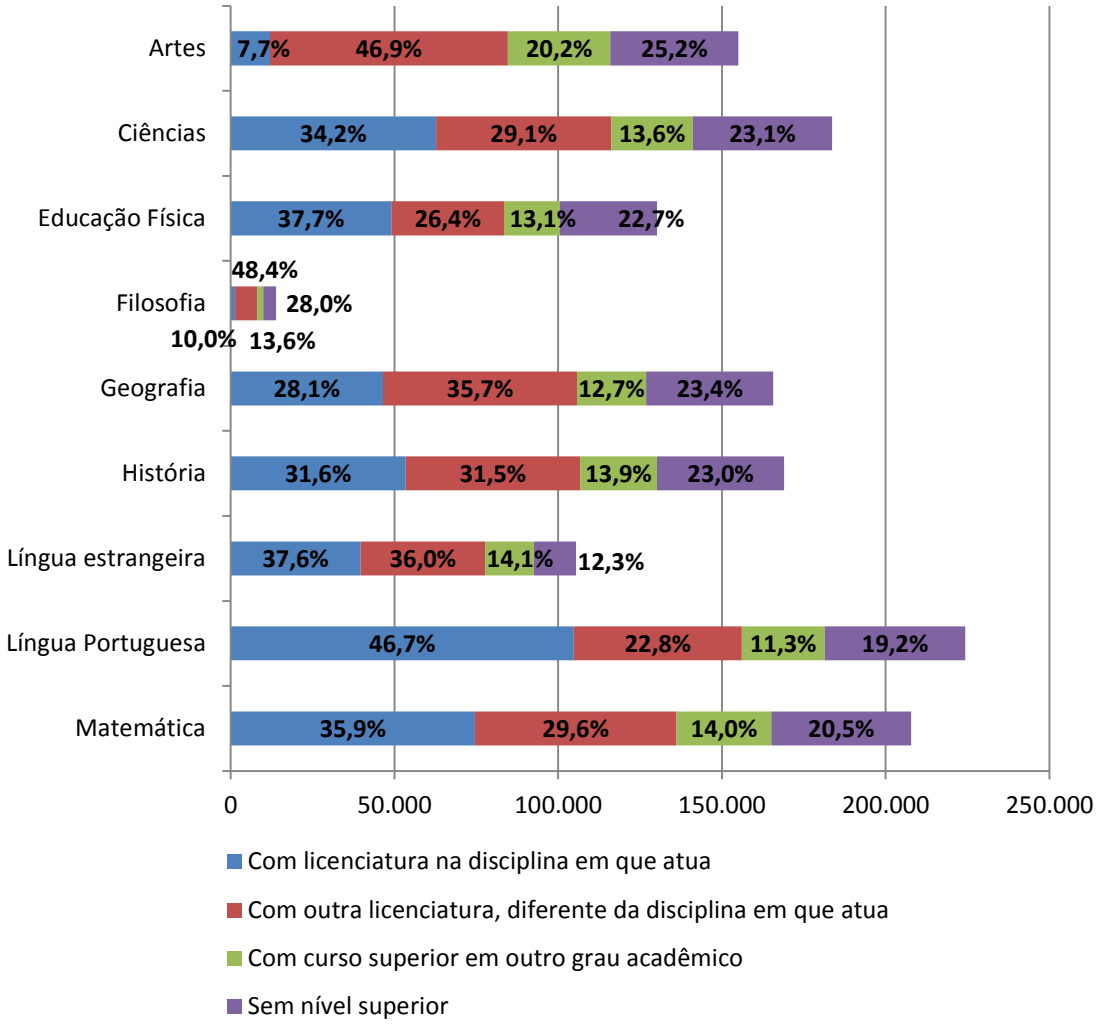
Disciplinas	Ensino médio		
	Total de professores	Professores que possuem licenciatura em sua área de atuação	
		nº	%
Artes	45.569	6.809	15,0%
Biologia	52.722	27.203	51,6%
Educação Física	46.080	29.822	64,7%
Filosofia	45.193	9.583	21,2%
Física	50.802	9.742	19,2%
Geografia	52.347	29.759	56,8%
História	54.893	31.879	58,1%
Língua Estrangeira	60.813	26.904	44,2%
Língua Portuguesa	84.846	62.082	73,2%
Matemática	74.860	47.450	63,4%
Química	45.619	15.364	33,7%

Fonte: Observatório do PNE (2015). Elaboração própria.

No Gráfico 6, são detalhados os dados sobre a titulação dos professores que atuavam nos anos finais do ensino fundamental. Verifica-se que para as disciplinas de Ciências, Educação Física, Filosofia, Geografia, História, Língua Estrangeira e Matemática há um percentual de, aproximadamente, 13% de professores sem formação em licenciatura, mas com formação em nível superior em outro grau acadêmico. Há também percentuais elevados de professores que possuem licenciatura, mas diferente de sua disciplina de atuação, principalmente para as disciplinas de: Filosofia, com 48,4%; Artes, com 46,9%; Geografia, com 35,7%; Língua Estrangeira, com 36%; História, com 31,5% e Matemática, com 29,6%. Todas as disciplinas contam com a atuação de professores que não possuem nível superior, o que representa um percentual entre 12 e 25%.

[21] Alves e Pinto (2011) apresentam uma discussão aprofundada sobre a remuneração dos docentes no Brasil, inclusive tratando questões de gênero, idade, nível de formação, entre outras características dos professores, que interferem para a composição do quadro atual de salários dos profissionais.

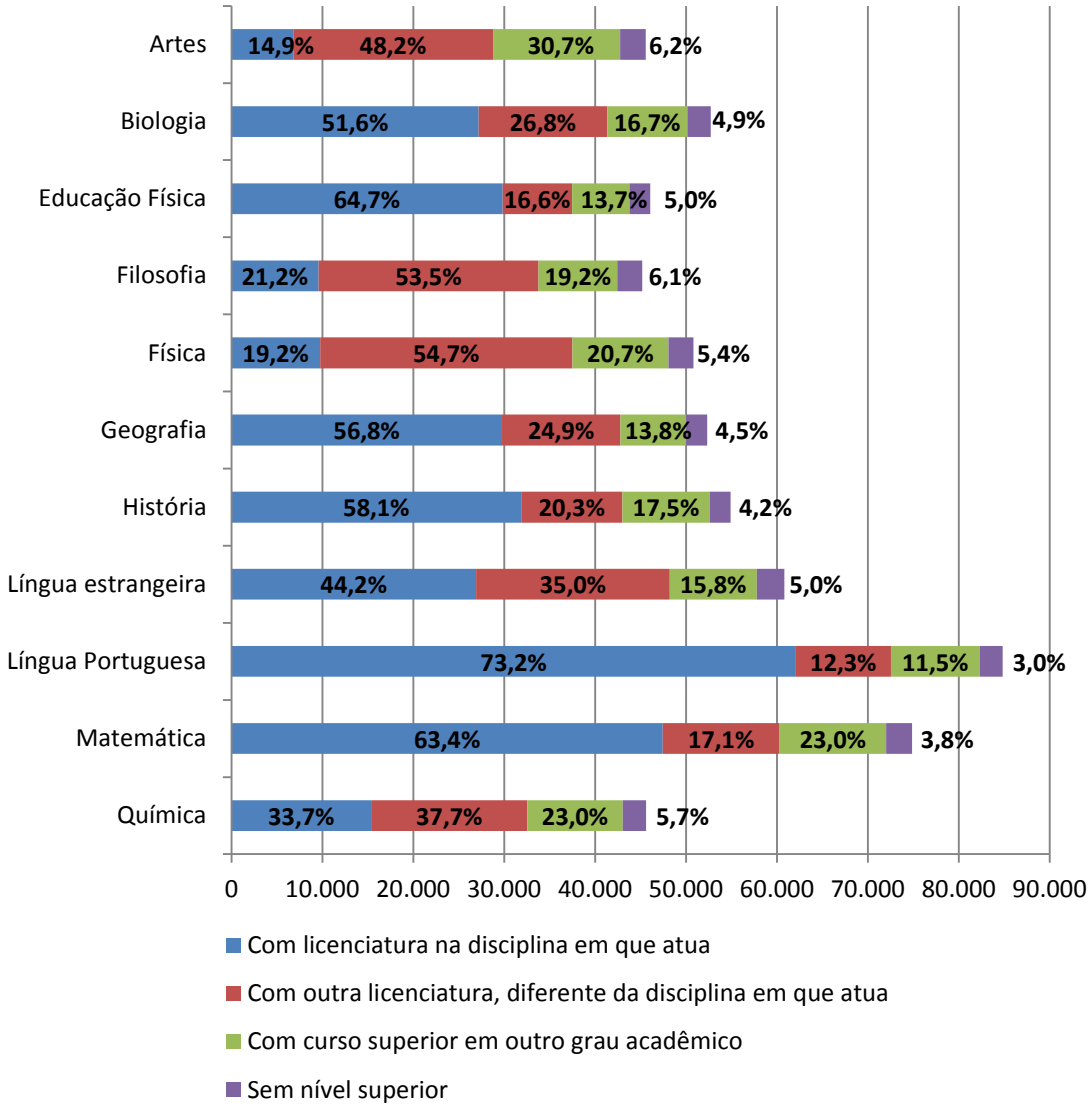
Gráfico 6 – Titulação dos professores dos anos finais do ensino fundamental, por disciplina – Brasil – 2013.



Fonte: Observatório do PNE (2015). Elaboração própria.

No Gráfico 7, são apresentados os dados da titulação dos professores do ensino médio. É possível verificar percentuais elevados de professores que possuíam licenciatura, mas em áreas diferentes de sua disciplina de atuação, principalmente para as disciplinas de Física, com 54,7%, Filosofia, com 53,5%; Artes, com 48,2%; Química, com 37,7% e Língua Estrangeira com 35%. Todas as disciplinas contam com a atuação de professores sem formação em licenciatura, mas com nível superior, sendo que os percentuais mais elevados estão nas disciplinas de Artes, com 30,7%; Matemática e Química, com 23% e Física, com 20,7%. Todas as disciplinas possuem docentes sem nível superior, o que representa um percentual de, aproximadamente, 5% de professores em cada uma delas.

Gráfico 7 – Titulação dos professores do ensino médio, por disciplina – Brasil – 2013.



Fonte: Observatório do PNE (2015). Elaboração própria.

Com base na análise dos dados, conclui-se que eles apontam para uma situação grave do quadro de docentes no país, pois um número representativo de professores não possui nem mesmo a titulação mínima para atuação nas disciplinas.

O recente Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado pela Lei n° 13.005/2014, estabelece uma meta sobre a elevação da formação dos professores da educação básica e define que todos os docentes desse nível de ensino devem possuir, ao término do plano, "[...] formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam" (BRASIL, 2014, meta 15).

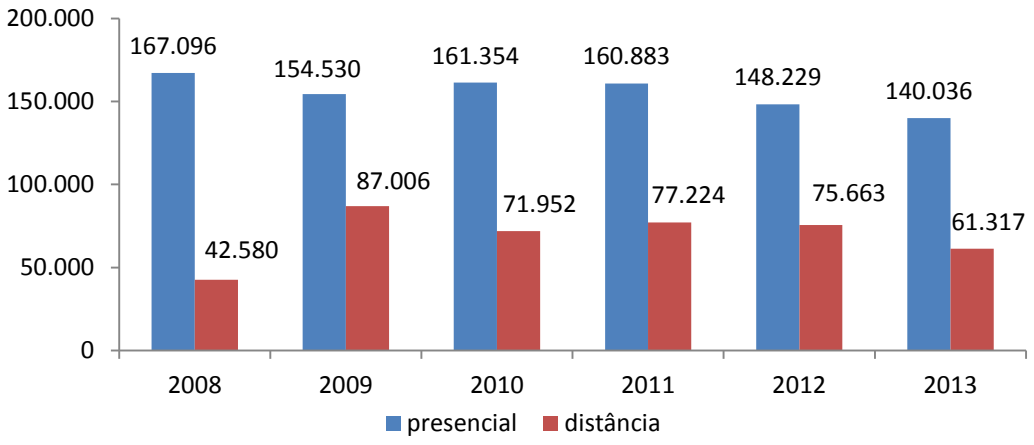
O PNE institui um prazo de dez anos para o alcance de suas metas, ou seja, até o ano de 2024. Os dados apresentados nos Gráficos 4, 5, 6 e 7, apontam, em contrapartida, que a

elevação da formação docente é um grande desafio, pois todas as disciplinas dos anos finais do ensino fundamental apresentam um elevado percentual de professores não licenciados.

No ensino médio a situação também é crítica, pois faltam professores licenciados em todas as disciplinas e ainda é necessário considerar a Lei n° 12.796/2013 que estabeleceu a obrigatoriedade do ensino médio, o que demandará a atuação de um número superior de docentes (BRASIL, 2013b).

No Gráfico 8, é possível observar a evolução do total de concluintes nas licenciaturas no período de 2008-2013. Verifica-se que no ano de 2009 houve uma ampliação no número total de formados, que alcançou a marca de 241.536 licenciados, o que se deve, principalmente, pela ampliação dos concluintes na modalidade a distância, ainda que nesse mesmo ano tenha ocorrido uma redução nos formados na modalidade presencial.

Gráfico 8 – Evolução do total de concluintes nas licenciaturas, nas modalidades presencial e a distância – Brasil – 2008-2013.



Fonte: Microdados do Censo da Educação Superior do INEP (BRASIL, 2010b, 2010c, 2011a, 2012b, 2013a, 2014d) e INEP (BRASIL, 2014a). Elaboração própria.

É importante assinalar também a soma total de licenciados, nas modalidades presencial e a distância, em cada um dos anos analisados, conforme apresentado na Tabela 3. Observa-se uma tendência de diminuição no número de concluintes nas licenciaturas a partir do ano de 2012.

Tabela 3 - Evolução do total de concluintes nas licenciaturas – Brasil – 2008-2013.

Ano	Nº de concluintes
2008	209.676
2009	241.536
2010	233.306
2011	238.107
2012	223.892
2013	201.353

Fonte: Microdados do Censo da Educação Superior do INEP (BRASIL, 2010b, 2010c, 2011a, 2012b, 2013a, 2014d) e INEP (BRASIL, 2014a). Elaboração própria.

Esses dados apontam, portanto, para o universo de formandos nas licenciaturas, o que inclui o curso de Pedagogia, possuidor do maior número de concluintes. As Tabelas 4 e 5[22] auxiliam na compreensão desse cenário, pois apresentam os concluintes distribuídos por curso e ainda nas modalidades presencial e a distância, para um melhor detalhamento das informações.

Na Tabela 4, é possível verificar a distribuição dos concluintes por curso de licenciatura na modalidade presencial; no ano de 2013, observam-se 53.854 licenciados em Pedagogia, o que representa 38% do total. É importante destacar, sobretudo, os cursos com maior número de concluintes de algumas licenciaturas com oferta de disciplinas nos anos finais do ensino fundamental e/ou do ensino médio, são elas: Educação Física, com 18.307 (13,1%); Letras, com 18.152 (13%); Ciências Biológicas, com 10.999 (7,9%); História, com 8.321 (5,9%); Matemática, com 6.594 (4,7%); Geografia, com 5.894 (4,2%); Química, com 2.970 (2,1%); Artes, com 2.313 (1,7%); Filosofia, com 2.160 (1,5%); Física, com 1.499 (1,1%); Ciências Sociais, com 1.543 (1,1%) e, por fim, Ciências, com 1.383 (1%).

Destacam-se os cursos de Artes, Filosofia, Física e Química entre aqueles com menor percentual de formados, pois também são os cursos que possuem demanda mais elevada de licenciados para atuação no ensino médio, conforme apresentado na Tabela 2.

[22] Nas Tabelas 4 e 5 foram agrupados, por curso, os concluintes das licenciaturas, mas sem a descrição das habilitações específicas de cada um destes cursos, sobretudo, pela grande quantidade de habilitações distintas. No entanto, nos anexos B e C, são disponibilizadas duas tabelas com todo o detalhamento das habilitações dos cursos, com base nos dados extraídos dos Microdados da Educação Superior (INEP, 2013).

Tabela 4 – Concluintes por curso de licenciatura na modalidade presencial – Brasil –2013.

Cursos de Licenciatura - modalidade presencial	**Concluintes em 2013**
Artes	2.313
Ciências	1.383
Ciências Agrárias	133
Ciências Biológicas	10.999
Ciências Sociais	1.543
Computação e Informática	694
Dança	268
Educação do Campo	302
Educação Física	18.307
Enfermagem	342
Filosofia	2.160
Física	1.499
Geografia	5.894
História	8.321
Intercultural indígena	332
Letras	18.152
Matemática	6.594
Música	1.165
Normal Superior	5
Outros	723
Pedagogia	53.854
Programa Especial de Formação Docente	922
Programa Especial de Formação de Professores para a Educação Profissional	377
Psicologia	381
Química	2.970
Teatro	403
Total Geral	**140.036**

Fonte: Microdados do Censo da Educação Superior do INEP (BRASIL, 2014d). Elaboração própria.

Na Tabela 5, é possível verificar a distribuição dos concluintes por curso de licenciatura, na modalidade a distância; no ano de 2013, observa-se que 40.344 (65,8%), dos licenciados se formaram em Pedagogia. Este curso representa um elevado percentual de concluintes nessa modalidade, o que se percebe pela comparação ao número de concluintes da modalidade presencial: 53.854 licenciados no mesmo ano.

As licenciaturas com oferta de disciplinas nos anos finais do ensino fundamental e/ou do ensino médio, na modalidade a distância, apresentam, em destaque, os seguintes números de licenciados: Letras, com 5.839 licenciados (9,5%); História, com 3.041 (5%); Matemática, com 2.565 (4,2%); Artes, com 2.141 (3,5%); Geografia, com 1.532 (2,5%); Ciências

Biológicas, com 1.697 (2,8%); Educação Física, com 705 (1,1%); Ciências Sociais, com 523 (0,9%); Química, com 428 (0,7); Filosofia, com 435 (0,7%); Física, com 319 (0,5%) e, por fim, Ciências, com 98 (0,2%).

Tabela 5 – Concluintes por curso de licenciatura na modalidade a distância – Brasil – 2013.

Cursos de Licenciatura - modalidade a distância	**Concluintes em 2013**
Artes	2.141
Ciências	98
Ciências Agrárias	96
Ciências Biológicas	1.697
Ciências Sociais	523
Computação e Informática	459
Educação do Campo	186
Educação Física	705
Filosofia	435
Física	319
Geografia	1.532
História	3.041
Letras	5.839
Matemática	2.565
Música	149
Pedagogia	40.334
Programa Especial de Formação Docente	611
Programa Especial de Formação Pedagógica para Formadores de Educação Profissional	19
Química	428
Teatro	61
Outros	79
Total geral	**61.317**

Fonte: Microdados do Censo da Educação Superior do INEP (BRASIL, 2014d). Elaboração própria.

Os dados apontam, portanto, que as licenciaturas específicas para atuação nos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio ocorrem, principalmente, na modalidade presencial, mas é importante destacar que os cursos de Letras (9,5%), História (5%) e Matemática (4,2%) possuem os percentuais mais elevados de concluintes na modalidade a distância, ficando atrás apenas do curso de Pedagogia.

As pesquisas na área da educação apontam, todavia, que há muitos desafios para garantir a permanência de professores na educação básica. Em síntese, esses desafios convergem para a melhoria na atratividade da carreira docente e por condições dignas de atuação, soluções que poderiam aproximar mais profissionais para esta atividade. Estas

necessidades são fundamentais para compreender a problemática que não reside apenas na falta de licenciados, como amplamente divulgado.

Nesse sentido, é fundamental ressaltar o problema da saída dos já licenciados para outros ramos profissionais, como destacou Kuenzer (2000). Segundo a autora, os licenciados abandonam a profissão devido aos baixos salários e às más condições de exercício da profissão, o que vem ocorrendo, sobretudo, "nas áreas de biologia, matemática, física e química, para cujos profissionais há mercados mais competitivos do que a docência" (KUENZER, 2000, p. 9). A desistência dos profissionais é uma questão complexa e tão preocupante quanto à baixa quantidade de formados mencionados nos documentos governamentais.

O problema da falta de professores no Brasil é também investigado por Louzano et al. (2010) que analisam os impasses para a formação docente e destacam a pouca atratividade da profissão, sobretudo pelos baixos salários e diminuto valor social da carreira. Os autores descrevem em seu trabalho que dos estudantes que realizaram o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), apenas 11% desejavam obter a formação de professor do ensino fundamental ou médio. Nesse universo, somente 5% encontravam-se entre os 20% dos alunos com o melhor desempenho no exame, sendo que 16% estavam entre os 20% com pior desempenho no exame.

A baixa atratividade da carreira docente é abordada por Aranha e Souza (2013), que fizeram um estudo com os dados da relação candidato/vaga nos últimos quatorze vestibulares da Universidade Federal de Minas Gerais. De acordo com os autores, no ano "2000, dos 17 cursos mais concorridos, seis formavam professores. Nos vestibulares 2012 e 2013, não houve um único curso de licenciatura entre os 15 mais concorridos" (ARANHA e SOUZA, 2013, p.78-79).

Já para Diniz-Pereira (2011, p. 47), a "[...] representação social da profissão, fortemente marcada por um sentimento de inferioridade, mediocridade e incapacidade" dificulta a atração de jovens para a carreira docente. Segundo o autor, as políticas públicas são também responsáveis por este quadro, pois não melhoram as condições de trabalho dos docentes, os salários e a carreira do professor. Portanto, não valorizam a profissão docente.

Pesquisas nacionais e documentos governamentais apontam também para a necessidade de atrair estudantes para a carreira docente, assim como a urgência de políticas que atendam a demanda de formação, inclusive, para a formação de professores para a própria rede federal profissional. Segundo Costa (2012), a ausência de políticas para a formação de professores para a educação profissional e tecnológica (EPT) é um fato marcante na história

brasileira[23], já que as intervenções governamentais trabalharam apenas com ações emergenciais, por meio de "percursos reducionistas, aligeirados, descontínuos e fragmentados" (COSTA, 2012, p. 197).

Um dos objetivos desse item foi discutir o quadro da formação dos professores atuantes nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio, bem como os dados quantitativos dos concluintes nas licenciaturas, especialmente, para revelar o cenário nacional dos profissionais licenciados na educação básica. Teve, também, a finalidade de problematizar que a falta de docentes possui muitas determinações e, certamente, necessita de uma discussão mais aprofundada sobre os motivos que corroboram para esta carência de profissionais.

Contudo, é possível afirmar que duas questões são fundamentais para compreender o cenário apontado: a desvalorização da profissão docente e as más condições de seu exercício, aspectos que precisam ser considerados de forma imperativa na formulação de políticas públicas destinadas ao campo. Nesse contexto, apenas as ações governamentais destinadas à criação de cursos ou programas de formação docente são insuficientes para o equacionamento da questão, pois não se defrontam com estes dois problemas centrais. Essas ações ainda podem falsamente naturalizar o problema, já que não aprofundam a discussão dos motivos que contribuem para a falta de docentes na educação básica. A abertura de cursos pode ser ainda compreendida, erroneamente, como solução para a questão geral da escassez de profissionais na área.

Por isso, também, foi fundamental confrontar as ações governamentais, as informações sobre o perfil docente e os dados das pesquisas educacionais sobre a formação docente. Nesse sentido, apenas uma discussão aprofundada e ampla poderá abordar toda a complexidade que envolve o tema. E, somente políticas de valorização da carreira do Magistério poderão alterar o quadro de profissionais da educação básica, o que implica necessariamente a ampliação dos salários e a melhoria nas condições de trabalho.

Deste modo, foi apresentado, neste capítulo, o desenvolvimento das licenciaturas no país e as principais características dos modelos de cursos estabelecidos. Buscou-se aprofundar a discussão sobre as concepções e as inspirações para a formação dos professores nas licenciaturas.

[23] A discussão sobre a formação de professores para a educação profissional será aprofundada no Capítulo 4.

Verificaram-se alguns desafios para a construção de um curso de licenciatura que contemple as demandas e as especificidades da docência, pois o modelo dos cursos ainda é parecido com um curso de bacharelado. Uma mudança nesse formato implica em uma alteração no currículo dos cursos, principalmente por meio da articulação das atividades teóricas e práticas e da interlocução entre os conhecimentos pedagógicos e específicos nas disciplinas ofertadas. É importante sintetizar, também, que a defesa do *lócus* da formação de professores na universidade está apoiada na possibilidade de aliar ensino, pesquisa e extensão no processo formativo.

Ainda foram apresentadas as políticas governamentais para a formação de docentes e a demanda desses profissionais, especificamente, para os anos finais do ensino fundamental e do ensino médio, o que envolve diretamente a atuação dos profissionais licenciados nas áreas específicas de conhecimento. Nessa conjuntura, foram localizadas políticas pontuais que, por suas características fragmentadas, não devem alterar o quadro de desafios postos ao campo da formação docente.

CAPÍTULO 2 - A EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NOS INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA (IFs)

Neste capítulo será analisado o processo de expansão da educação superior nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs). Antes, porém, é fundamental contextualizar a criação dessa instituição, pois seu início é também referência para a sequência de análises feitas nesta pesquisa.

Assim, será iniciada a discussão com a apresentação de um histórico sobre a transformação das instituições federais profissionais que deram origem aos Institutos Federais, com intuito de revelar informações e características desses processos que auxiliem na compreensão da instituição criada.

Serão analisados, também, os principais instrumentos legais que normatizaram a criação dos IFs, principalmente as orientações e regras para a oferta do nível superior. Na sequência, serão apresentados os dados referentes à expansão das matrículas nos cursos de graduação nos Institutos Federais, no período de 2009 a 2013. A análise dos dados quantitativos será aprofundada no que se refere à expansão nas matrículas das licenciaturas desse período.

Finalmente, a proposta das licenciaturas para os Institutos Federais será debatida com base na análise dos documentos da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (Setec) do Ministério da Educação (MEC).

2.1 Histórico das instituições federais profissionais

Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs) foram criados em dezembro de 2008, por meio da Lei nº 11.892, porém, o modelo de instituição já estava previsto no Decreto nº 6.095/2007 e no Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE)[24] (BRASIL, 2008; 2007; 2007a).

O Decreto nº 6.095/2007 fomentou as discussões sobre a possibilidade de junção das instituições federais de educação profissional e tecnológica no âmbito regional, com o objetivo de criar uma nova instituição nomeada Instituto Federal de Educação, Ciência e

[24] O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) foi lançado em 24 de abril de 2007, na mesma data em que o Decreto n º 6.095/2007 estabeleceu diretrizes para o processo de integração das instituições federais de educação profissional e tecnológica (BRASIL, 2007, 2007a). De acordo com Saviani (2007), o PDE apresentou 30 ações relacionadas à educação em seus distintos níveis e modalidades, direcionadas, especialmente, a qualidade do ensino. Entretanto, o autor tece algumas críticas à proposta já que não apresentava garantias à sua realização.

Tecnologia[25] (IFs) (BRASIL, 2007). Dessas discussões originaram-se os IFs, por meio da celebração de um acordo voluntário entre as seguintes instituições federais: Escolas Agrotécnicas Federais (EAFs), Escolas Técnicas Federais (ETFs), Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs) e Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais (EVs), situados em um mesmo Estado, para a formação de um Instituto Federal (BRASIL, 2007).

A proposta de criação de um IF indicava a ampliação da autonomia que as instituições federais possuíam, especialmente nos aspectos relacionados à "[...] regulação, avaliação e supervisão das instituições e cursos da educação superior [...]" (BRASIL, 2007, Art. 9°, § 1°), pois os novos Institutos seriam equiparados às Universidades.

O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) defendia a proposta de criação dos IFs como possibilidade de articular as instituições federais de educação profissional tecnológica, especialmente, "[...] para uma atuação integrada e referenciada regionalmente [...]" (BRASIL, 2007a, p. 32). De acordo com o PDE, o novo modelo de instituição deveria oferecer:

> [...] educação profissional e tecnológica, como processo educativo e investigativo, em todos os seus níveis e modalidades, sobretudo de nível médio; orientar a oferta de cursos em sintonia com a consolidação e o fortalecimento dos arranjos produtivos locais; estimular a pesquisa aplicada, a produção cultural, o empreendedorismo e o cooperativismo, apoiando processos educativos que levem à geração de trabalho e renda, especialmente a partir de processos de autogestão (BRASIL, 2007a, p. 32).

O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) destacava, ainda, que os Institutos Federais deveriam construir um "[...] centro de excelência na oferta do ensino de ciências [...]" (BRASIL, 2007a, p. 32), que ofertasse cursos de formação de professores para a educação básica, principalmente nas áreas de Física, Química, Biologia e Matemática, considerando as necessidades locais e regionais.

A Lei nº 11.892/2008 institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e cria os IFs. Ela traz a relação das instituições federais que aderiram ao novo formato, assim como a relação daquelas que continuaram com os formatos anteriores (BRASIL, 2008). É possível verificar uma ampla adesão das instituições à proposta de IF, já que a permanência no formato anterior traria implicações, tais como: autonomia menor; não recebimento de cargos e funções criadas e limitações para a expansão.

---

[25] O Decreto nº 6.095/2007 e o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) fizeram menção aos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia como IFETs. Posteriormente, a sigla foi substituída por IFs (BRASIL, 2007; 2007a; 2008). Essas instituições também são mencionadas em documentos governamentais apenas como Institutos Federais (BRASIL, 2008a; [2009?]).

O artigo 15 da referida Lei mostra-se emblemático nesse sentido, pois apresenta a centralidade do modelo Instituto Federal para a rede, pois "[...] a criação de novas instituições federais de educação profissional e tecnológica, bem como a expansão das instituições já existentes, levará em conta o modelo de Instituto Federal [...]" (BRASIL, 2008, Art. 15).A Tabela 6 mostra a distribuição quantitativa dos Institutos Federais, por região.

Tabela 6 – Relação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, por região brasileira.

Região	Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia	n° de instituições
Centro-oeste	Instituto Federal de Brasília	5
	Instituto Federal de Goiás	
	Instituto Federal do Mato Grosso	
	Instituto Federal do Mato Grosso do Sul	
	Instituto Federal Goiano	
Nordeste	Instituto Federal Baiano	11
	Instituto Federal da Bahia	
	Instituto Federal da Paraíba	
	Instituto Federal de Alagoas	
	Instituto Federal de Pernambuco	
	Instituto Federal de Sergipe	
	Instituto Federal do Ceará	
	Instituto Federal do Maranhão	
	Instituto Federal do Piauí	
	Instituto Federal do Rio Grande do Norte	
	Instituto Federal do Sertão Pernambucano	
Norte	Instituto Federal de Rondônia	7
	Instituto Federal de Roraima	
	Instituto Federal de Tocantins	
	Instituto Federal do Acre	
	Instituto Federal do Amapá	
	Instituto Federal do Amazonas	
	Instituto Federal do Pará	
Sudeste	Instituto Federal de Minas Gerais	9
	Instituto Federal de São Paulo	
	Instituto Federal do Espírito Santo	
	Instituto Federal do Norte de Minas Gerais	
	Instituto Federal do Rio de Janeiro	
	Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais	
	Instituto Federal do Sul de Minas Gerais	
	Instituto Federal do Triângulo Mineiro	
	Instituto Federal Fluminense	
Sul	Instituto Federal Catarinense	6
	Instituto Federal de Santa Catarina	
	Instituto Federal do Paraná	
	Instituto Federal do Rio Grande do Sul	
	Instituto Federal Farroupilha	
	Instituto Federal Sul-rio-Grandense	

Fonte: Lei nº 11.892 (BRASIL, 2008). Elaboração própria.

Para compreender a forma de constituição dos Institutos Federais é importante resgatar o processo de criação e transformação das instituições federais profissionais. Segundo Manfredi (2002), estas instituições tiveram início no governo Nilo Peçanha, em 1909, por meio da criação de 19 Escolas de Aprendizes Artífices nas capitais dos estados brasileiros.

As Escolas de Aprendizes e Artífices tinham como objetivo formar operários e contramestres através do "[...] ensino prático e de conhecimentos técnicos transmitidos aos menores em oficinas de trabalhos manuais ou mecânicos" (MANFREDI, 2002, p. 83). Para a autora, a criação destas escolas nas capitais representou uma estratégia política do governo federal para garantir proximidade das oligarquias nas diferentes localidades.

D'Angelo (2000) também discute o processo de criação das Escolas de Aprendizes e Artífices, e apresenta as experiências do modelo implantando em várias capitais brasileiras. Para a autora, algumas preocupações eram comuns no cenário brasileiro quando da implantação das escolas:

> As determinações federais no âmbito da educação profissionalizante, no início da década de 1910, parecem expressar o medo que as elites sentem das multidões que começam a se aglomerar nas principais cidades brasileiras com o final da escravidão e principalmente a repressão à vadiagem, não só através da ação policial, mas através de uma educação preventiva (D'ÂNGELO, 2000, p. 5).

No fim da década de 1930, as Escolas de Aprendizes e Artífices receberam o nome de Liceus Industriais, que, em 1942, foram transformados em Escolas Industriais e Técnicas (OTRANTO, 2012). Segundo esta autora, apenas em 1959 essas escolas conquistaram a categoria de autarquia, momento em que receberam a denominação de Escolas Técnicas Federais (ETFs), aquelas que atuavam nas áreas industriais e comerciais. As escolas que ministravam ensino agrícola foram chamadas de Escolas Agrotécnicas Federais (EAFs).

As Escolas Técnicas Federais (ETFs) foram progressivamente transformadas em Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs), especialmente na perspectiva de ofertarem ensino superior (BRANDÃO, 2010). As primeiras ETFs transformadas em CEFETs foram as escolas de Minas Gerais, do Paraná e do Rio de Janeiro, em 1978 (BRASIL, 1978). A ETF do Maranhão e a ETF da Bahia se transformaram em CEFET, respectivamente, em 1989 e 1993 (CIAVATA, 2010).

A Lei n° 8.948/1994 instituiu o Sistema Nacional de Educação Tecnológica e a transformação das demais Escolas Técnicas Federais (ETF) em Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs) (BRASIL, 1994). De acordo com Cunha (2000, p. 210) "[...] essa lei

simplesmente “não pegou”, além de ter sido atropelada pela política educacional do governo Fernando Henrique Cardoso”. Para o autor, tal Lei foi substituída pelo Decreto nº 2.406/1997, que estabeleceu os centros de educação tecnológica e complementada pelo Decreto nº 2.208/97, que reformou a educação profissional brasileira. Portanto, a criação dos demais CEFETs ocorreu nesse contexto e, sobretudo, a partir de 1999.

Para D’Angelo (2007), a formação profissional ganhou destaque com o desenvolvimento das Escolas Técnicas Federais (ETFs), pois a instituição passou a ofertar conhecimento de formação geral e profissionalizante de maneira integrada, principalmente, a partir do fim da década de 1960. Para a autora, a classe média apreciava esse modelo de escola, pois ele permitia que os alunos aprendessem uma profissão e, também, adquirissem sólidos conhecimentos para a continuidade dos estudos no nível superior, se quisessem.

O ensino médio integrado nas ETFs possuía uma qualidade superior às demais escolas públicas, o que se justificava pelos melhores “[...] salários pagos a seus professores, pelas condições de trabalho que usufruíram e pelas muito especiais características de funcionamento e identidade” (CUNHA, 2000, p. 259). Para o autor, estas escolas atraíam mais alunos, também, porque os sistemas estaduais ofertavam um ensino com qualidade inferior e que foi se deteriorando ainda mais com o passar do tempo. Por isso, cada vez mais as vagas nas federais foram tornando-se mais concorridas pela classe média.

As escolas de nível médio técnico dos sistemas estaduais, na atualidade, apresentam muitas deficiências e ofertam uma “[...] educação desprovida da compreensão política, econômica e científico-tecnológica (salvo operar computadores) do mundo em que vivemos” (CIAVATTA, 2010, p. 167).

Nesse aspecto, entende-se que um modelo de educação comprometido com a formação humana deveria resgatar uma educação “pública, gratuita, laica e universal na sua concepção unitária e politécnica ou tecnológica” e articular cultura, conhecimento, tecnologia e trabalho (FRIGOTTO, 2007, p.1144).

A formação profissional integrada é valorizada pela literatura educacional pela sua possibilidade de desenvolver uma educação tecnológica ampla e baseada na concepção de politecnia. Segundo Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), a educação tecnológica está presente na área da educação com compreensões distintas, por um lado como uma educação que trata os conhecimentos relacionados às tecnologias empregadas nos processos de produção apenas para formar pessoas que ocupem um espaço na divisão social do trabalho, especificamente, para manipular tais tecnologias. A outra compreensão de educação tecnológica está baseada na necessidade de superar a concepção de educação pautada na separação entre “[...] trabalho

manual e intelectual e entre instrução profissional e instrução geral. Nesse sentido, o conceito de educação tecnológica ganha o mesmo significado de politecnia" (FRIGOTTO, CIAVATTA e RAMOS, 2005, p. 41).

Para Saviani, em uma educação politécnica os estudantes explorariam o domínio das diversas bases técnicas utilizadas na produção e não apenas o exercício de técnicas produtivas, contrariando, desta forma, a concepção de formação de técnicos especializados. Nesse sentido, politecnia "[...] significa, aqui, especialização como domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas utilizadas na produção moderna" (SAVIANI, 2007a, p. 161).

O modelo de ensino médio técnico integrado desenvolvido nas Escolas Técnicas Federais sofreu resistências em meados da década de 1990. O debate sobre as funções da educação profissional e do ensino médio "[...] ocupou um lugar importante nos conflitos que atravessavam o campo educacional" (CUNHA, 2000, p. 244) brasileiro, historicamente. Segundo o autor, alguns estudiosos defendiam a politecnia como princípio educativo nas escolas técnicas públicas, enquanto outros pleiteavam um modelo de educação com cursos técnicos pontuais e organizados pelos patronatos.

Contudo, tanto o ensino médio quanto a educação profissional sofreram uma marcante alteração em 1997, por meio da promulgação do Decreto nº 2.208/97 que proibiu a oferta do ensino médio integrado à formação profissional (BRASIL, 1997). A proibição ocorreu com base nos seguintes argumentos dos reformadores:

> [...] as escolas técnicas, especialmente as da rede federal, operam a custos muito elevados, injustificados para os efeitos correspondentes; e seus efeitos são mais propedêuticos do que propriamente profissionais, o que não se justifica numa situação de escassez de recursos para a educação, em especial para o ensino médio (CUNHA, 2000, p. 244).

Para o autor, o referido Decreto contrariou a tendência de oferta do ensino médio integrado à formação técnica, em curso desde a década de 1950, que garantia aos egressos a possibilidade de continuidade de estudos no nível superior, configurando-se como um retrocesso educacional.

Essa reforma provocada pelo Decreto nº 2.208/97 recebeu inúmeras críticas dos educadores progressistas, que viam na oferta integrada a possibilidade de avanços para a educação do país.

> A integração do ensino médio com o ensino técnico é uma necessidade conjuntural – social e histórica – para que a educação tecnológica se efetive para os filhos dos trabalhadores. A possibilidade de integrar formação geral

> e formação técnica no ensino médio, visando a uma formação integral do ser humano é, por essas determinações concretas, condição necessária para a travessia em direção ao ensino médio politécnico e à superação da dualidade educacional pela superação da dualidade de classes (FRIGOTTO, CIAVATTA, RAMOS, 2005, p. 45).

Kuenzer (1999, p. 90) explica que "[...] a dualidade estrutural configura-se como a grande categoria explicativa [...]" da educação no Brasil. A diferenciação da oferta entre a formação geral e a profissional esteve, historicamente, baseada na separação entre o trabalho intelectual e a ação prática do trabalho com inspiração na própria "[...] dualidade estrutural no modo de produção capitalista" (KUENZER, 2007. p. 1157).

O ensino médio, atualmente, é a maior expressão da dualidade da educação brasileira, pois nele se evidencia "[...] a contradição fundamental entre o capital e o trabalho, expressa no falso dilema de sua identidade: destina-se à formação propedêutica ou à preparação para o trabalho?" (FRIGOTTO, CIAVATTA e RAMOS, 2005, p. 31).

O Decreto nº 2.208/97 foi construído em torno desse falso dilema, na perspectiva de estabelecer formatos de cursos que atendessem, separadamente, tais demandas. Por isso, o estabelecimento de cursos destinados à formação profissional para aqueles que seriam inseridos rapidamente no mercado de trabalho e ensino médio para os que dariam continuidade aos estudos em nível superior.

A impossibilidade de articulação entre o ensino médio e a formação profissional permaneceu até o ano de 2004, quando foi promulgado o Decreto nº 5.154, no governo de Luiz Inácio Lula da Silva, que retomou a formação integrada.

Segundo Frigotto, Ciavatta e Ramos, a elaboração do referido Decreto envolveu intelectuais e entidades da sociedade civil, mas num contexto de muitas disputas e, por isso o conteúdo do documento é também contraditório. Em contrapartida ao contexto conturbado de sua elaboração, o Decreto possibilita a retomada da formação integrada, o que representa um avanço para a construção de um ensino médio com uma "[...] formação básica unitária e politécnica, centrada no trabalho, na ciência e na cultura, numa relação mediata com a formação profissional [...]" (FRIGOTTO, CIAVATTA e RAMOS, 2005, p. 44).

O Decreto nº 5.154/2004 conservou muitas características do Decreto nº 2.208/97, contudo, a medida de reestabelecer o ensino médio integrado significou uma vitória dos setores progressistas, sobretudo, por defender a construção de um projeto educacional que voltasse "[...] a integrar a educação profissional com a educação básica" (SOUZA, 2013, p.89).

A reforma da educação profissional, entre o final dos anos 1990 e início dos anos 2000, é elemento importante para a compreensão da própria expansão do nível superior nas instituições federais profissionais, sobretudo, nos Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs). Foi no contexto da separação do ensino médio integrado que surgiram os cursos técnicos concomitantes e subsequentes, mas também os cursos superiores de tecnologia, e, logo depois, os cursos de bacharelado e as primeiras experiências com as licenciaturas.

Kuenzer (2007) apresenta uma análise sobre a ampliação dos modelos formativos para a educação profissional e para o ensino superior no Brasil. Segundo a autora, tal ampliação é uma exigência para o exercício do trabalho no estágio atual do capitalismo, mas não para a consolidação de uma educação integral para todos. Nesse sentido, uma configuração ideal para as cadeias produtivas é a combinação de "[...] força de trabalho com qualificações desiguais e diferenciadas que, combinadas em células, equipes, ou mesmo linhas [...](KUENZER, 2007, p.1168)" atendam maneiras distintas de contratação e garantam a produtividade esperada.

Para a autora, no contexto atual, a ampliação da escolaridade tem o intuito de atender às necessidades do próprio sistema, por meio de cursos com formatos distintos e, muitas vezes, de natureza certificatória, que não garantem a apropriação dos conhecimentos fundamentais para a construção de capacidades cognitivas para a autonomia dos sujeitos.

Em relação ao ensino superior, a autora afirma que ele sofreu alterações, sobretudo, em sua natureza de especialidade, para uma formação mais geral e com a duração diminuída. Nesse sentido, constitui-se como uma "[...] terceira etapa da educação básica, ficando postergada para a pós-graduação e, portanto, mais elitizada, para a formação avançada em ciência e tecnologia e sócio-história [...]" (KUENZER, 2007, p.1171). A pesquisadora denomina esse processo por:

> [...] inclusão excludente na ponta da escola, que, ao incluir em propostas desiguais e diferenciadas, contribui para a produção e para a justificação da exclusão. Ou seja, a dualidade estrutural, embora negada na acumulação flexível, não se supera, mantendo-se e fortalecendo-se, a partir de uma outra lógica (KUENZER, 2007, p.1165).

De acordo com a autora, a dualidade educacional brasileira "[...] só será superada se superada for a contradição entre a propriedade dos meios de produção e da força de trabalho" (KUENZER, 2007, p.1162). Nesse sentido, a simples criação de cursos e de instituições não possibilita a mudança estrutural do cenário educacional brasileiro.

Retomando os CEFETs, é importante ressaltar que a literatura educacional apresenta críticas ao processo de sua criação, pois ele privilegiou a expansão de cursos de nível superior, modificando a identidade histórica de oferta de educação profissional e técnica da instituição. O processo de cefetização[26] significou "[...] um desvalor dessas instituições pela manutenção de sua situação apartada da universidade (sem adjetivos), quer dizer, mais uma forma pela qual se processa a reprodução ampliada da dualidade da educação brasileira" (CUNHA, 2000, p. 211).

Os CEFETs alcançaram autonomia semelhante à das Universidades em 2004, por meio do Decreto nº 5.225. Dentre suas prerrogativas ampliadas, destacam-se:

> Art. 11 § 1º Fica estendida aos Centros Federais de Educação Tecnológica autonomia para criar, organizar e extinguir, em sua sede, cursos e programas de educação superior voltados à área tecnológica, assim como remanejar ou ampliar vagas nos cursos existentes nessa área.
> § 2º Os Centros Federais de Educação Tecnológica poderão usufruir de outras atribuições da autonomia universitária, além da que se refere o § 1º, devidamente definidas no ato de seu credenciamento, nos termos do § 2º do art. 54 da Lei nº 9.394, de 1996[27] (BRASIL, 2004, Art. 11).

Segundo Otranto (2012), a autonomia em questão despertou interesse de outras instituições federais de educação profissional pelo modelo do CEFET, sobretudo, das Escolas Agrotécnicas Federais (EAFs). Para corroborar esse interesse, destaca-se o projeto apresentado por 12 das 36 EAFs à Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (Setec), do Ministério da Educação (MEC), no ano de 2007. Nessa proposta, as EAFs pleiteavam sua transformação em CEFETs, no entanto, tal processo foi suspenso pelo MEC, devido ao novo projeto para as instituições federais profissionais que propôs a criação dos Institutos Federais, também, no ano de 2007 (KOLLER e SOBRAL, 2010).

A rede federal profissional é composta, ainda, pelas Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais (EVs) que foram criadas, em sua maioria, "mediante a então urgente necessidade de receber crianças pobres e desvalidas, órfãos e meninos de rua, com a missão de reintegrá-las na sociedade pela qualificação" (AZEREDO e CARVALHO, 2010, p. 208).

Os autores afirmam que a maioria das Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais (EVs) foram criadas no início do século XX, como patronatos pela Diretoria-Geral de Serviços de Povoamento do Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio,

---

[26] Expressão utilizada por Cunha (2000).

[27] O artigo 54, § 2º da Lei nº 9.394/1996 diz que "atribuições de autonomia universitária poderão ser estendidas a instituições que comprovem alta qualificação para o ensino ou para a pesquisa, com base em avaliação realizada pelo Poder Público" (BRASIL, 1996).

responsabilidade do Governo Federal, com apoio da sociedade. Essas escolas atuavam nas áreas agrária, comercial e industrial. A partir da década de 1960, os patronatos passaram a ser responsabilidade das Universidades e do Ministério da Educação.

As EVs foram as instituições que menos aderiram à proposta do Governo para se transformarem em Instituto Federal, em 2008. Apenas oito escolas optaram pelo novo projeto, e vinte e quatro instituições permaneceram vinculadas às Universidades Federais.

> A relação de confiança com as universidades às quais estavam vinculadas, aliada à desconfiança na política governamental, sem dúvida, foram importantes diferenciais na decisão das 24 EVs que decidiram enfrentar o medo de dizer não ao governo. No entanto, vale mencionar aqui que os prazos determinados para adesão não se fecharam, conforme alardeado nos documentos oficiais, e ainda estão em aberto (OTRANTO, 2012, p. 212).

O breve histórico realizado das instituições federais profissionais mostra que as alterações de formato, no decorrer do tempo, ocorreram tanto por ações e políticas dos governos federais, quanto por ações das próprias instituições. A oferta do ensino superior ganhou espaço progressivamente, devido aos interesses dos profissionais de muitas instituições. Esse interesse justifica também a ampliação do ensino superior nos IFs, que passaram a pleitear esses cursos ao longo do tempo.

Antes da criação dos Institutos Federais (IFs), a rede federal possuía: 39 Escolas Agrotécnicas Federais (EAFs); 33 Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs); 32 Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais (EVs); 1 Universidade Tecnológica Federal e 7 Escolas Técnicas Federais (ETFs) (OTRANTO, 2015).

Com a Lei nº 11.892/2008 foram criados 38 Institutos Federais, a partir da aglutinação das seguintes instituições federais: 39 EAFs, 31 CEFETs, 8 EVs e 7 ETFs (OTRANTO, 2015).

Alguns CEFETs já pleiteavam transformação em Universidade, como fez o CEFET do Paraná, que se transformou em Universidade Tecnológica Federal do Paraná[28] no ano de 2005, com a Lei nº 11.184/2005 (BRASIL, 2005).

[28] De acordo com Lima Filho (2005), o CEFET Paraná pleiteava sua transformação em Universidade Tecnológica desde o ano de 1998, momento de uma reforma da educação profissional que levou a instituição a concentrar esforços na oferta de cursos superiores de tecnologia e a extinguir cursos técnicos de nível médio. Para o autor, essas ações tinham o objetivo de conduzir a sua transformação em Universidade Tecnológica especializada (LIMA, 2005). Para saber sobre o processo de transformação dos CEFET Paraná em Universidade Tecnológica, ver Lima Filho (2005) e Brandão (2010).

O CEFET Minas Gerais e o CEFET Rio de Janeiro[29] não aderiram à proposta do Governo para a transformação em Instituto Federal. Segundo Otranto (2010), ambas as instituições permanecem tentando a elevação à configuração de Universidade Tecnológica, sob as seguintes justificativas: tradição como CEFET Paraná; oferta de diversos cursos superiores; elevado percentual de docentes com mestrado e doutorado e pesquisas relevantes no ramo tecnológico.

Ortigara lembra que os CEFETs buscavam a transformação em Universidade Tecnológica no mesmo período em que estavam se constituindo os Institutos Federais, e afirma que a criação desse modelo foi uma "[...] decisão centralizada do governo federal [...]" (ORTIGARA, 2012, p. 201) surpreendendo as instituições federais, que tiveram somente 180 dias para formulação do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) para o novo modelo institucional.

A Lei nº 11.892/2008 conferiu grande raio de atuação aos Institutos Federais, por meio da oferta de educação básica[30] e superior, inclusive com diferentes modalidades de ensino, como é possível conferir no Art. 2º:

> Os Institutos Federais são instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas, nos termos desta Lei (BRASIL, 2008, Art. 2º).

A Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (Setec) apresentou no documento Concepção e Diretrizes: Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia que a criação dos IFs e o incentivo pela expansão da educação profissional e tecnológica representam ações estratégicas do governo federal para o desenvolvimento nacional, assim "[...] como um fator para fortalecer o processo de inserção cidadã para milhões de brasileiros" (BRASIL, 2008a, p. 21).

---

[29] Os CEFETs de Minas Gerais, Paraná e Rio de Janeiro foram criados por meio da Lei n° 6.545/78, a partir da transformação das Escolas Técnicas de Minas Gerais, Paraná e Rio de Janeiro, momento em que formalizaram atuação no nível superior (BRASIL, 1978).

[30] Um recente programa do governo federal presente entre os cursos ofertados nos Institutos Federais é o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC). O PRONATEC foi criado com a promulgação da Lei nº 12.513/2011 e tem como um dos seus objetivos a oferta de cursos "[...] de educação profissional técnica de nível médio presencial e a distância e de cursos e programas de formação inicial e continuada ou qualificação profissional" (BRASIL, 2011, Art. 1º, § I). Souza (2013) apresenta críticas ao programa, pois entende que ele "[...] pretende reunir e congregar as iniciativas das redes federal, estadual, municipal e privada, incluindo o Sistema S, abarcando todos os programas existentes em torno da expansão e da transformação da educação profissional" (SOUZA, 2013, p. 182). Ainda que não seja nosso objeto de estudo, é importante assinalar que o programa é polêmico e carece de estudos para a avaliação de seu desenvolvimento nas diferentes esferas para as quais é ofertado.

Nesse contexto, os Institutos Federais surgem com a responsabilidade de atuar e contribuir para o desenvolvimento local e regional brasileiro, sobretudo pela ampliação e interiorização desse modelo institucional, especialmente em "[...] periferias de metrópoles e em municípios interioranos distantes de centros urbanos [...]" (BRASIL, 2008a, p. 17).

Após a mudança que implicou a criação dos IFs e de acordo com o Mapa da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, publicado pelo MEC[31] estão constituídos: 38 Institutos Federais com 314 *campi* distribuídos nas cinco regiões brasileiras; 2 Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs) com 16 *campi*; 25 Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais (EVs); 1 Universidade Tecnológica com 11 *campi* e o Colégio Pedro II (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2014).

Em recente trabalho, Otranto (2015) indica que a expansão da rede federal profissional continua e apenas os Institutos Federais já contavam com 499 *campi*, no fim do ano de 2014.

O Colégio Pedro II, especializado na oferta de educação básica e de licenciaturas, passou a integrar também a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, em 2012 (BRASIL, 2012). É importante registrar que a partir da Lei 12.677/2012, o colégio foi [...] equiparado aos institutos federais para efeito de incidência das disposições que regem a autonomia e a utilização dos instrumentos de gestão do quadro de pessoal (BRASIL, 2012, Art. 4º A). A oferta de licenciaturas é uma atribuição ainda mais recente do Colégio Pedro II, pois historicamente a instituição ofertou apenas educação básica, portanto, também um novo espaço para a formação docente.

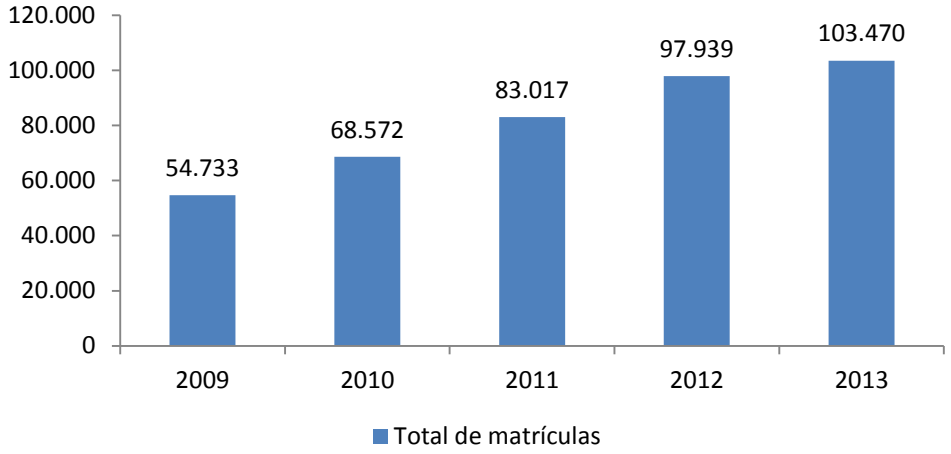
2.2 A expansão dos cursos de graduação

O objetivo dessa seção é apresentar um panorama da expansão quantitativa dos cursos de graduação nos Institutos Federais, especialmente, a evolução desse nível de ensino no período 2009-2013[32]. No Gráfico 9 é possível verificar o crescente número de matrículas nos cursos de graduação presencial nos IFs. No ano de 2009 havia 54.733 matriculados no nível superior. Em 2013, verifica-se 103.470 matriculados, o que representa 89% de crescimento no período.

[31] A distribuição das instituições da rede federal profissional tecnológica, no território brasileiro, pode ser verificada no mapa disponível no anexo E.

[32] Os Institutos Federais foram criados em 2008, mas apenas no fim do mês de dezembro, por isso, a análise dos dados é iniciada no ano de 2009.

Gráfico 9 – Evolução do número total de matrículas na graduação presencial, nos Institutos Federais – Brasil 2009-2013.



Fonte: Microdados do Censo da Educação Superior do INEP (BRASIL, 2010c, 2011a, 2012b, 2013a, 2014d). Elaboração própria.

A Lei nº 11.892/2008 apontou a oferta dos cursos superiores como um dos objetivos dos Institutos Federais. Os programas de educação superior dos IFs envolvem: cursos de tecnologia direcionados à formação de profissionais aos distintos campos da economia; cursos de bacharelado e engenharia voltados à formação de profissionais aos diversos âmbitos da economia e áreas do saber; programas de formação pedagógica e cursos de licenciatura para a formação de professores da educação básica e profissional, especialmente, nas áreas de Matemática e Ciências e cursos de pós-graduação, *lato sensu* e *stricto sensu*, com a finalidade de fornecer o embasamento em ciência e tecnologia (BRASIL, 2008).

Ciavatta discute a ampliação do nível superior nas instituições federais profissionais e aponta algumas hipóteses que podem explicar o processo de expansão:

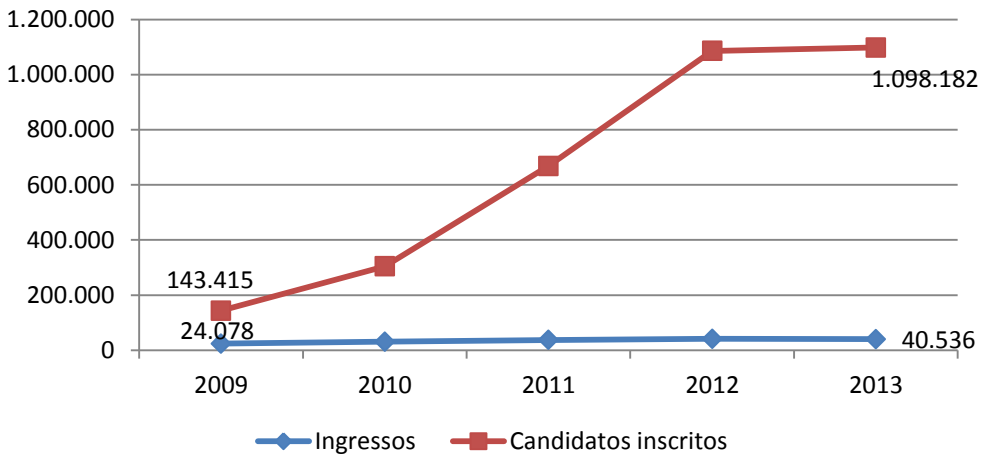
> [...] uma exigência posta por sua aproximação com o mundo da produção, da ciência e da tecnologia e a necessidade de formar para o trabalho complexo.
> [...] necessidade de formar professores para as disciplinas técnicas, considerando-se o número insuficiente formado pelas universidades nas suas licenciaturas plenas para suprir as necessidades do ensino médio técnico.
> [...] uma espécie de *up grade* ou de "diferenciação para cima", um dado reiterado na cultura brasileira, na forma de rejeição às atividades técnicas tradicionais consideradas subalternas. [...] no Brasil, todas as categorias de nível superior (ocupacionais, educacionais etc.) dão *status* e vantagens ao seu possuidor como se fossem, socialmente, mais relevantes, superiores às demais atividades. Exemplo disso é a busca desesperada da população por um título – não necessariamente o conhecimento– de nível superior (CIAVATTA, 2006, p. 913-914).

As reformas do ensino profissional e tecnológico dos governos FHC são criticadas por Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005a). Os autores alertavam que a elevação dos CEFETs ao estatuto de instituições de ensino superior aumentaria a oferta deste nível, diminuindo o espaço dos cursos de nível médio, ofertados historicamente pelas instituições de educação profissional.

De acordo com Lima Filho, a rapidez das reformas na educação profissional, nos anos 2000, levaram diversas instituições federais e estaduais a executarem processos de adaptação dos cursos técnicos de nível médio em cursos superiores de tecnologia. Para o autor, "[...] revelou-se, uma vez mais, o experimentalismo pedagógico, com a consequente desestruturação e perda de qualidade" (LIMA FILHO, 2006, p. 27).

No Gráfico 10 é apresentada a evolução do número de ingressos e o número de candidatos inscritos nos cursos de graduação presencial nos Institutos Federais. No início do período estudado, 2009, observa-se 24.078 ingressos e 143.415 candidatos inscritos e, ao final do período estudado, 2013, verifica-se 40.436 ingressos para 1.098.182 candidatos inscritos.

Gráfico 10 – Evolução do número total de ingressos e candidatos inscritos na graduação presencial, nos Institutos Federais – Brasil 2009-2013.



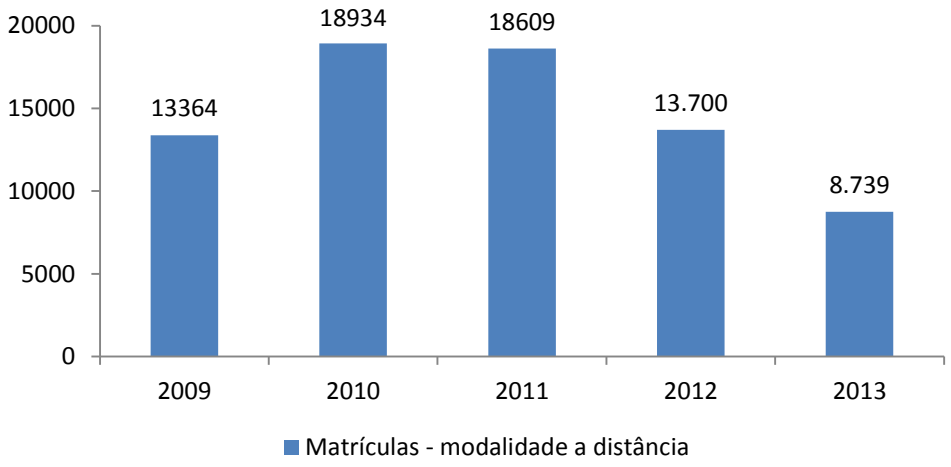
Fonte: Microdados do Censo da Educação Superior do INEP (BRASIL, 2010c, 2011a, 2012b, 2013a, 2014d). Elaboração própria.

O Sistema de Seleção Unificada (SISU), criado em 2010, parece ser um elemento-chave para compreender o aumento expressivo de candidatos nas instituições federais de ensino superior. O SISU é um sistema informatizado gerido pelo Ministério da Educação, "por meio do qual são selecionados candidatos a vagas em cursos de graduação disponibilizadas pelas instituições públicas de educação superior participantes" (BRASIL, 2010, art. 1º).

Ainda no Gráfico 10 é possível constatar que há um crescimento ascendente no número de candidatos inscritos, a partir de 2010, quando o SISU foi implantado. Para participar do SISU, o candidato deve realizar, previamente, o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), pois as notas do exame são utilizadas como critério de seleção às vagas das instituições federais disponíveis no referido sistema (BRASIL, 2010).

Outro fenômeno observado nos Institutos Federais, a partir de 2009, é a ampliação da oferta de cursos de graduação a distância. No Gráfico 11 é apresentada a evolução de matrículas nesses tipos de curso nos IFs. Observa-se que houve um crescimento das matrículas no período entre 2009 e 2011, seguido por uma diminuição posterior, no ano de 2013, que apresentou 8.739 matriculados[33].

Gráfico 11 – Evolução do número total de matrículas na graduação a distância, nos Institutos Federais – Brasil 2009-2013.



Fonte: Microdados do Censo da Educação Superior do INEP (BRASIL, 2010c, 2011a, 2012b, 2013a, 2014d). Elaboração própria.

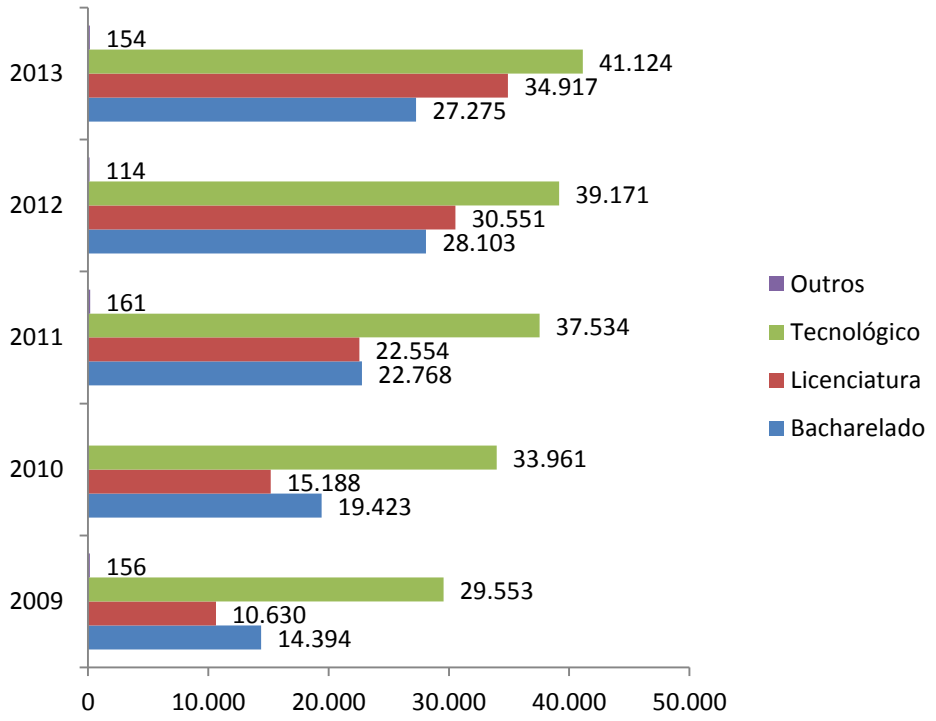
Esta pesquisa não aprofundou questões relacionadas à oferta de cursos a distância na rede federal profissional, mas é fundamental registrar que a ampliação da modalidade ocorre, sobretudo, após a criação dos Institutos Federais.

No Gráfico 12 são expostos os dados das matrículas, separados por grau acadêmico. É importante ressaltar que houve um crescimento progressivo nas matrículas de todos os graus acadêmicos: bacharelado, licenciatura e tecnológico. Os cursos tecnológicos mantiveram, no período analisado, o maior número de matriculados: em 2009, havia 29.553 matriculados e,

[33] Antes da criação dos Institutos Federais foram localizados 3.092 matriculados em cursos de graduação a distância, em 2008, nos CEFETs. Antes de 2008, não havia oferta de cursos de graduação superior na modalidade a distância nas instituições federais profissionais.

em 2013, 41.124 matriculados. Observa-se, portanto, neste período, um aumento de 39% de matriculados.

Gráfico 12 – Evolução do total de matrículas na graduação presencial, por grau acadêmico nos Institutos Federais – Brasil 2009-2013.



Fonte: Microdados do Censo da Educação Superior do INEP (BRASIL, 2010c, 2011a, 2012b, 2013a, 2014d). Elaboração própria.

No Gráfico 12 também se observa o crescimento nas matrículas nos bacharelados, com 89% de ampliação no período analisado. Em 2009, os bacharelados possuíam 14.394 matriculados e em 2013, 27.275. Todavia, é a expansão das licenciaturas que se destaca no período, com um crescimento de 228%. Em números absolutos, foram 10.630 matriculados nas licenciaturas em 2009 e 34.917 [34], em 2013.

O crescimento das licenciaturas nos Institutos Federais suscitou inquietações, tais como: o perfil dos cursos; as inspirações e as concepções pensadas para a formação, especialmente, de docentes para a educação básica; as implicações do modelo profissional tecnológico nessa formação e do perfil dos docentes que atuam nesses cursos. O presente trabalho procura contribuir na compreensão dessa nova institucionalidade, sobretudo, ao

[34] A variável outros, presente no Gráfico 12, corresponde aos cursos que não informaram grau acadêmico, pois os alunos foram matriculados em áreas do conhecimento. No ano de 2009, essa variável se refere, especificamente, aos matriculados, simultaneamente, numa variável nomeada bacharelado e licenciatura.

aprofundar questões que envolvem a expansão das licenciaturas no cenário da rede federal profissional e tecnológica, no período 2009-2013.

Segundo Otranto (2012), os Institutos Federais são amplos, pois atuam: a) no ensino médio; b) na educação profissional e na educação de jovens e adultos; c) no ensino superior com cursos tecnológicos, bacharelados e licenciaturas; d) nas modalidades presencial e a distância; e) em pesquisa e extensão; f) como instituições acreditadoras e certificadoras de competências profissionais. A autora apresenta inquietações sobre a oferta das licenciaturas nos IFs e explicita que a atuação nessa área implica recursos materiais e humanos, tais como: bibliotecas, laboratórios e professores qualificados para o desempenho de suas atividades.

> Oferecer cursos de licenciatura em locais sem tradição em pesquisa no campo da formação docente pode significar que ele está sendo encarado como um campo de importância menor e, portanto, acessível a qualquer um que queira dele participar sem necessidade de maior qualificação, ou seja, com o entendimento de que formar professores é uma tarefa que qualquer um pode fazer. Não estará, com isso, desvalorizando ainda mais a formação docente? (OTRANTO, 2012, p. 222).

Freitas (2007) explica que os Institutos Federais atuariam também na oferta de licenciaturas e em programas de formação pedagógica, para capacitar professores para a atuação na educação profissional tecnológica e na educação básica, especialmente nas áreas de Matemática e Ciências. A autora salienta que a "[...] proposta é polêmica, exige maior discussão [...]" (FREITAS, 2007, p.1219).

No próximo item será apresentada a análise dos dados específicos da expansão das licenciaturas.

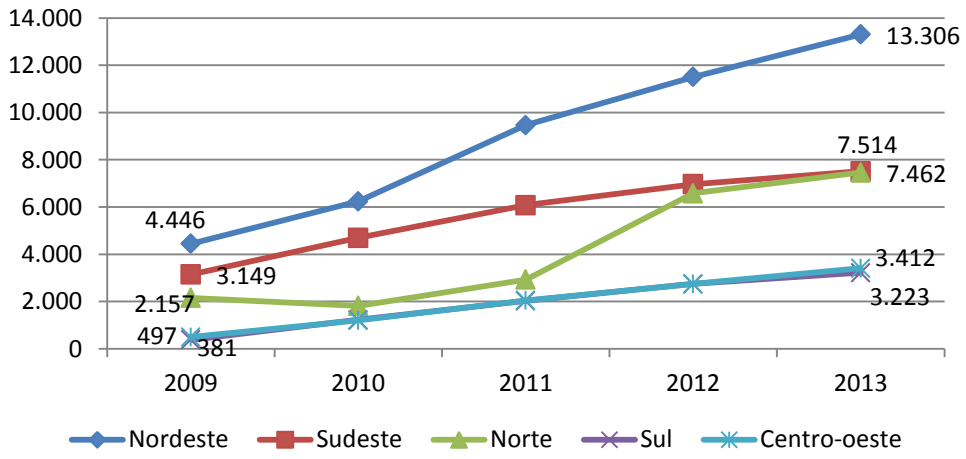
2.3 O processo de expansão das licenciaturas

Em 2008, a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (Setec) estimou alcançar 100 mil matrículas em cursos de licenciaturas nos Institutos Federais, logo que essas instituições estivessem em pleno funcionamento (BRASIL, 2008a). O levantamento de dados verificou 34.917 matrículas em licenciaturas nos IFs, no ano de 2013. Na sequência deste trabalho, é possível conferir a análise do processo de expansão e distribuição dessas matrículas nas regiões brasileiras.

No Gráfico 13, verifica-se a evolução das matrículas nas licenciaturas nos Institutos Federais, por região brasileira. Todas as regiões apresentaram crescimento no número de matrículas em licenciaturas. A região Nordeste possuía o maior número de matrículas em

2013: 13.306. As regiões Sudeste e Norte, possuíam, respectivamente, 7.514 e 7.462 matriculados, apresentando crescimento próximo uma da outra no período. As regiões Centro-Oeste e Sul possuíam, respectivamente, 3.412 e 3.223 matriculados.

Gráfico 13 – Evolução do total de matrículas nas licenciaturas, na modalidade presencial, nos Institutos Federais – Brasil 2009-2013.



Fonte: Microdados do Censo da Educação Superior do INEP (BRASIL, 2010c, 2011a, 2012b, 2013a, 2014d). Elaboração própria.

Observa-se, no Gráfico 13, que a região Nordeste apresentou, ao longo do período analisado, oferta superior de licenciaturas: 4.446 matriculados já no ano de 2009. E as regiões Sudeste e Norte possuíam, respectivamente, 3.149 e 2.157 matriculados. Tais dados revelam que essas três regiões brasileiras já ofereciam licenciaturas nos antigos CEFETs, mas têm sua oferta ampliada a partir da constituição dos IFs. Por fim, os dados do gráfico mostram que as regiões Centro-oeste e Sul possuíam número inferior de matriculados nas licenciaturas em 2009: 497 e 381, respectivamente.

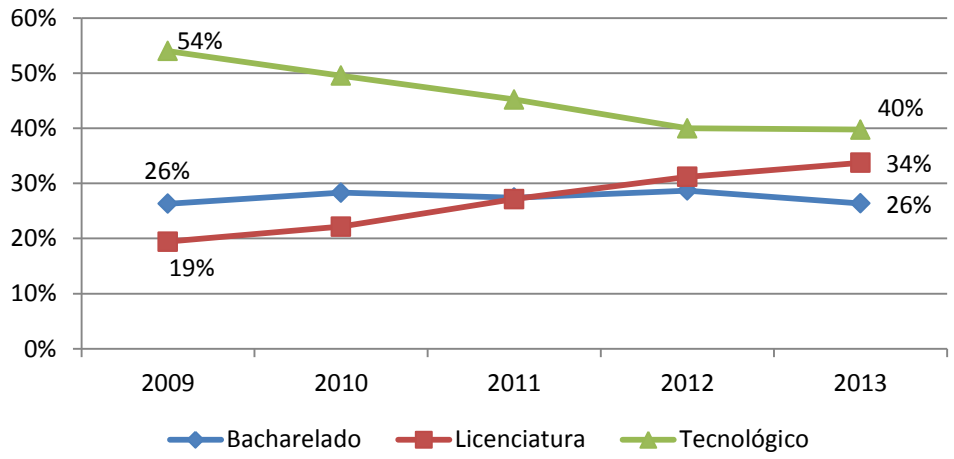
A distribuição de instituições federais no cenário nacional é distinta, pois as regiões são diferentes, em extensão territorial, população e atividades econômicas, dentre outros aspectos. Esta pesquisa não pretende analisar e comparar as questões específicas de cada região brasileira, mas apontar que, apesar de suas diferenças, o crescimento das licenciaturas ocorreu em todas elas[35].

No Gráfico 14 observa-se o percentual de matrículas na graduação em cada um dos graus acadêmicos nos Institutos Federais, no período 2009-2013. Verifica-se, em 2013, que as licenciaturas atingiram 34% das matrículas em cursos de nível superior dos IFs. Os cursos tecnológicos permaneceram com o maior percentual das matrículas, 40% em 2013, ainda que

[35] Na Tabela 6 foi apresentada a distribuição dos Institutos Federais por região.

tenha diminuído o seu percentual no período, pois em 2009 tinham 54%. Os cursos de bacharelado apresentaram pequena variação no período e se mantiveram com um percentual de 26% em 2013, como em 2009.

Gráfico 14 – Evolução percentual do total de matrículas na graduação presencial, por grau acadêmico nos Institutos Federais – Brasil 2009-2013.



Fonte: Microdados do Censo da Educação Superior do INEP (BRASIL, 2010c, 2011a, 2012b, 2013a, 2014d). Elaboração própria.

Os cursos superiores de tecnologia (CST) representaram as primeiras experiências das instituições federais profissionais com o nível superior. Este modelo de curso ganhou destaque no contexto da reforma do ensino profissional, a partir de 1997, nos governos de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), ainda nos CEFETs (LIMA FILHO, 2006). Para o autor, a ênfase no desenvolvimento dos cursos superiores de tecnologia se deu na perspectiva de ampliar o número de diplomados no nível superior brasileiro e pelas próprias características dos cursos, tais como: maior proximidade com o mercado de trabalho e custo inferior aos tradicionais bacharelados.

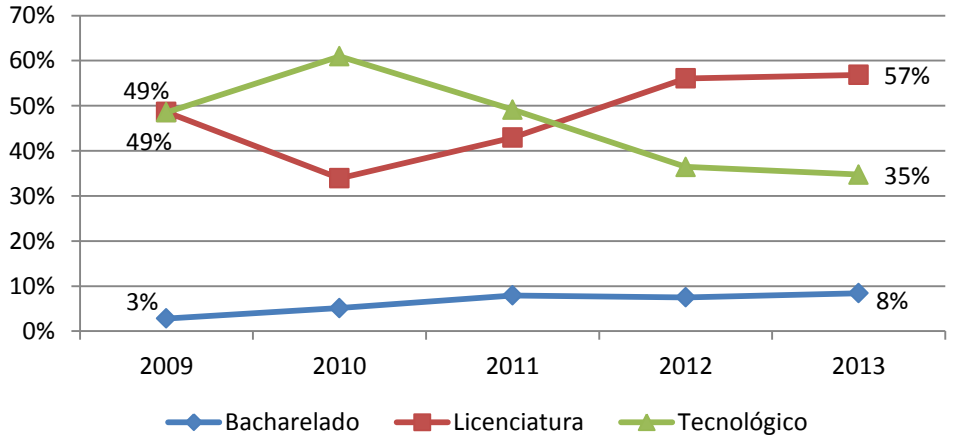
O movimento de expansão dos CST, no fim da década de 1990, foi semelhante ao processo realizado após a Reforma Universitária de 1968, quando foram criados os primeiros cursos tecnológicos no país, com uma menor duração e como "[...] um modelo de ensino superior alternativo ao modelo universitário de ensino, pesquisa e extensão" (LIMA FILHO, 2006, p. 26) nas Escolas Técnicas Federais de Minas Gerais, Paraná e Rio de Janeiro. Em 1978, estas escolas foram transformadas, em 1978, nos primeiros Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET)[36].

[36] Ostapiv e Rigailo (2009) criticam o processo de implantação dos cursos superiores tecnológicos no Brasil, pois muitos deles começaram sem planejamento; com infraestrutura e recursos insuficientes; com professores sem

São apresentados alguns detalhes sobre os cursos tecnológicos no presente trabalho, pois foi o modelo recomendado, inicialmente, para a expansão do nível superior nas instituições federais profissionais. Todavia, os cursos de bacharelados e de licenciatura passaram a ganhar espaço nesse cenário, sobretudo as licenciaturas, como foi possível observar no Gráfico 14.

A expansão das licenciaturas pode ser observada de forma mais detalhada com os dados organizados por região brasileira. Na região Norte, as licenciaturas possuíam percentual superior de matriculados em relação aos outros graus acadêmicos, em 2013, conforme é possível observar no Gráfico 15. As matrículas em licenciaturas representavam 57%, enquanto os cursos tecnológicos 35% e os bacharelados 8%.

Gráfico 15 – Evolução percentual do total de matrículas na Região Norte, na graduação presencial, por grau acadêmico nos Institutos Federais – Brasil 2009-2013.

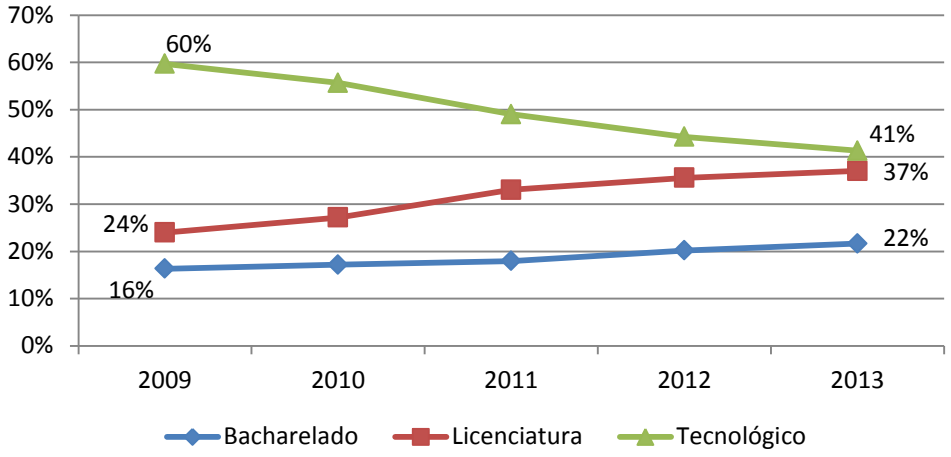


Fonte: Microdados do Censo da Educação Superior do INEP (BRASIL, 2010c, 2011a, 2012b, 2013a, 2014d). Elaboração própria.

O Gráfico 16 evidencia percentual elevado de matrículas em licenciaturas na região Nordeste: 37% no ano de 2013. Os cursos tecnológicos representavam 41% das matrículas e os bacharelados 22%.

formação adequada às características dos cursos; e a partir de currículos do ensino médio técnico. Não há também "[...] entendimento por parte de todos os envolvidos: alunos, professores, dirigentes, órgãos de classe, das próprias instituições e principalmente por parte do mercado, de qual é a filosofia e a finalidade deste projeto" (OSTAPIV e RIGAILO, 2009, p.54).

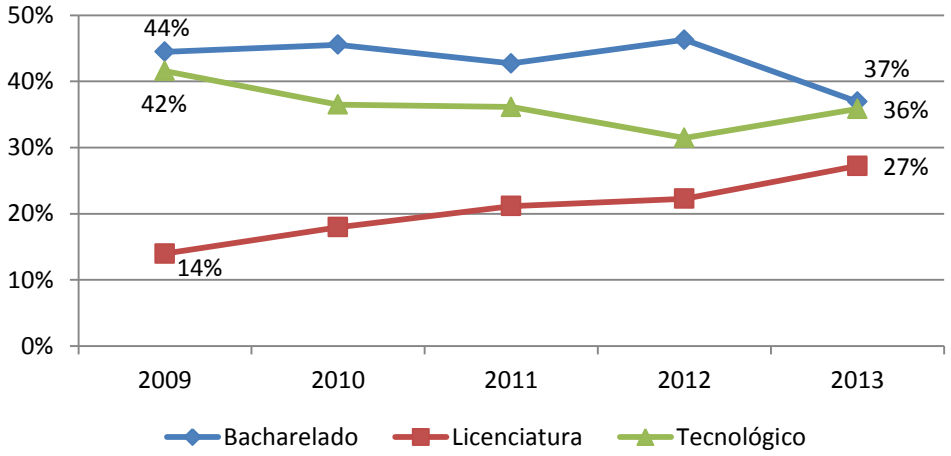
Gráfico 16 – Evolução percentual do total de matrículas na Região Nordeste, na graduação presencial, por grau acadêmico nos Institutos Federais – Brasil 2009-2013.



Fonte: Microdados do Censo da Educação Superior do INEP (BRASIL, 2010c, 2011a, 2012b, 2013a, 2014d). Elaboração própria.

Em 2013, a região Sudeste apresentou 27% de matrículas nas licenciaturas, conforme é possível verificar no Gráfico 17.

Gráfico 17 – Evolução percentual do total de matrículas na Região Sudeste, na graduação presencial, por grau acadêmico nos Institutos Federais – Brasil 2009-2013.



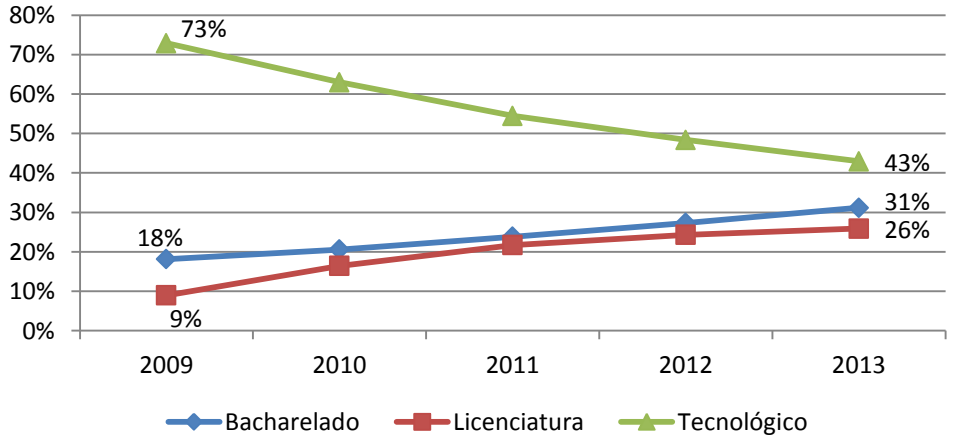
Fonte: Microdados do Censo da Educação Superior do INEP (BRASIL, 2010c, 2011a, 2012b, 2013a, 2014d). Elaboração própria.

A região Sudeste difere das demais regiões no percentual de bacharelados, pois este tipo de curso possuía o maior percentual de matrículas com 37%, em 2013. Os cursos tecnológicos representavam 36% das matrículas da região. Provavelmente, esse percentual maior de matrículas em bacharelados pode estar associado à tradição das instituições mais antigas, à localização em regiões mais desenvolvidas e ao percentual elevado de docentes com

mestrado e doutorado que construíram os cursos de bacharelado socialmente mais tradicionais.

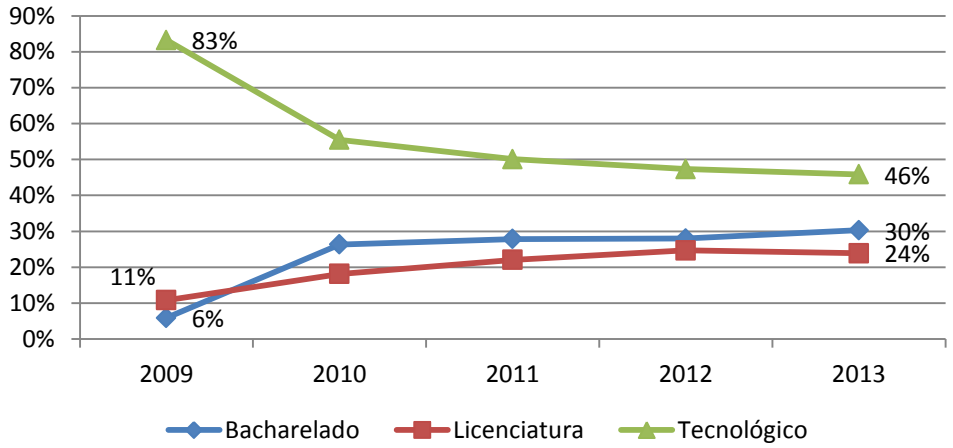
As matrículas das regiões Centro-Oeste e Sul, apresentadas nos Gráficos 18 e 19, apontam crescimento semelhante no percentual de matriculados nas licenciaturas. A região Centro-Oeste possuía, em 2013, 26% das matrículas em licenciaturas, 31% nos bacharelados e 43% em cursos tecnológicos. Enquanto a região Sul possuía, em 2013, 24% das matrículas em licenciaturas, 30% nos bacharelados e 46% em cursos tecnológicos.

Gráfico 18 – Evolução percentual do total de matrículas na Região Centro-Oeste, na graduação presencial, por grau acadêmico nos Institutos Federais– Brasil 2009-2013.



Fonte: Microdados do Censo da Educação Superior do INEP (BRASIL, 2010c, 2011a, 2012b, 2013a, 2014d). Elaboração própria.

Gráfico 19 – Evolução percentual do total de matrículas na Região Sul, na graduação presencial, por grau acadêmico nos Institutos Federais – Brasil 2009-2013.



Fonte: Microdados do Censo da Educação Superior do INEP (BRASIL, 2010c, 2011a, 2012b, 2013a, 2014d). Elaboração própria.

A Lei nº 11.892/2008 obriga os Institutos Federais a ofertarem 20% de suas vagas em licenciaturas, o que poderia justificar a expansão evidenciada pelos gráficos, no entanto, para além dos dados quantitativos salienta-se a importância de discutir a construção das licenciaturas nos IFs.

Nesse sentido, ainda em termos legais, o Decreto nº 2.406/1997 apontou que os CEFETs já deveriam "ministrar cursos de formação de professores e especialistas, bem como programas especiais de formação pedagógica, para as disciplinas de educação científica e tecnológica" (BRASIL, 1997, Art. 4° VI).

Posteriormente, o Decreto nº 5.224/2004 reafirmou a oferta de "cursos de licenciaturas, bem como programas especiais de formação pedagógica, nas áreas científica e tecnológica" (BRASIL, 2004a, Art. 4° VII) como um objetivo dos CEFETs.

O Decreto nº 2.406/1997 e o Decreto nº 5.224/2004 são citados para elucidar que a indicação de formação de professores já estava presente nos CEFETs. Contudo, os cursos de licenciatura foram expandidos, sobretudo, a partir de 2009, com a criação dos Institutos Federais, como mostram os dados quantitativos. Isso, certamente, modifica o cenário da instituição que conta, na atualidade, com um número significativo de estudantes em processo de formação nesses cursos.

A oferta de cursos de formação de professores envolve questões, tais como: a formação adequada do corpo docente; a necessidade de laboratórios e espaços para a realização das aulas; biblioteca com um acervo bibliográfico relacionado à educação e a formação de professores; e projetos de pesquisa articulados com a formação docente.

Além disso, o desenvolvimento das licenciaturas nos Institutos Federais implica outro desafio: algumas instituições federais profissionais não ofertavam cursos de nível superior, antes da transformação em IF. Por isso, muitas informações relacionadas ao universo do ensino superior eram desconhecidas pelas instituições, como, por exemplo: a documentação referente ao nível superior, tais como projetos de cursos, regimentos, estatutos; as formas de avaliação e reconhecimento dos cursos; as regras e os procedimentos de estágio nas licenciaturas; entre outras questões.

Diante desse contexto recente de expansão das licenciaturas, uma questão emerge: como foi o processo de construção das licenciaturas nesse cenário? O presente trabalho continuará discutindo alguns aspectos que foram importantes para a constituição desse novo espaço de formação de professores para a educação básica, para além dos dados quantitativos apresentados.

2.4 A proposta governamental das licenciaturas para os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs)

A oferta de licenciaturas nos Institutos Federais (IFs) já estava prevista no Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), publicado em 2007, antes mesmo da criação dos IFs, (BRASIL, 2007a). Segundo o documento, uma nova instituição seria criada, com o nome de Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, devendo ofertar programas de formação de professores, principalmente nas "[...] áreas de física, química, biologia e matemática, de acordo com as demandas de âmbito local e regional [...]" (BRASIL, 2007a, p. 33).

O documento Concepção e Diretrizes: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia reitera esse foco dos IFs nos cursos de formação de professores, nas mesmas áreas anunciadas pelo Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), ao expor que "[...] essa opção é crucial, tendo em vista a falta de professores" (BRASIL, 2008a, p. 29).

A atuação dos Institutos Federais na oferta de cursos para a formação de professores aparece como mais um esforço para diminuir "[...] o enorme déficit entre a demanda e a oferta de licenciaturas em nosso país" (CALDAS[37], 2011, p. 38). A proposta de expansão das licenciaturas nos IFs estima 100 mil matrículas nesses cursos quando as instituições estiverem em seu funcionamento pleno (BRASIL, 2008a). Entretanto, essa quantidade de licenciados parece insuficiente para o atendimento da demanda de professores para os anos finais do ensino fundamental e do ensino médio, conforme discutido na seção 1.4.

O contexto da carência de professores parece ser um elemento-chave para a expansão das licenciaturas nos Institutos Federais, segundo documentos governamentais. De acordo com a Lei nº 11.892/2008, é objetivo dessas instituições:

> [Ministrar] 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. 7˚, Inciso VI, alínea b).
> Art. 8˚ No desenvolvimento da sua ação acadêmica, o Instituto Federal, em cada exercício, deverá garantir o mínimo de 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para atender aos objetivos definidos no inciso I do caput do art. 7˚ desta Lei, e o mínimo de 20% (vinte por cento) de suas vagas para atender ao previsto na alínea *b* do inciso VI do caput do citado art. 7˚ (BRASIL, 2008).

[37] Luís Caldas é mestre em Planejamento e Gestão de Cidades, ex-diretor do CEFET-Campos e ex-diretor de Políticas para a Educação Profissional e Tecnológica da Setec/MEC (CALDAS, 2011, p. 33). É reitor do Instituto Federal Fluminense (2012-2015) e presidente do Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (Conif) para o ano de 2014 (MATURCCI, 2014).

Em relação à interpretação dessas legislações, destaca-se que no Decreto nº 6.095/2007, anterior a Lei nº 11.892/2008, a redação sobre as condições de oferta das licenciaturas versava que os Institutos Federais deveriam aplicar o "[...] mínimo de vinte por cento de sua dotação orçamentária anual [...]" (BRASIL, 2007, Art. 5º) no desenvolvimento das licenciaturas, enquanto a Lei nº 11.892/2008 assegura vinte por cento das vagas.

No Brasil, o processo de construção de leis envolve, geralmente, mudanças na redação do texto, devido a inúmeras disputas e interesses políticos. Observa-se que o Decreto nº 6.095/2007 assegurava às licenciaturas um determinado percentual de recursos, enquanto na Lei nº 11.892/2008 é mantida apenas a obrigatoriedade de oferta das licenciaturas, sem mencionar destinação de recursos, o que não parece se configurar como redação inócua.

A importância das licenciaturas nos Institutos Federais é ressaltada nos documentos governamentais, inclusive, como elemento-chave para o processo de consolidação dos IFs, pela possibilidade de fomentar discussões nas diversas áreas de formação que ocorrem em seu interior, contribuindo, assim, com as propostas formativas dos diversos cursos ofertados (BRASIL, 2008a).

No documento Contribuições para o processo de construção dos cursos de licenciatura dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia é proposto um modelo de licenciatura que articule elementos práticos aos conhecimentos teóricos, ressaltando o uso de "[...] projetos integradores interdisciplinares, desenhados com uma base curricular comum às áreas de conhecimento e com forte embasamento na práxis associada à Educação Profissional" (BRASIL, [2009?] , p. 4).

O texto do documento citado defende que a construção das licenciaturas deve extrapolar o padrão tradicional disciplinar dos cursos de formação de professores e, para tanto, propõe um desenho curricular estabelecido em bases conceituais e núcleos organizados da seguinte forma:

> A base curricular comum - *Núcleo Comum* - é composta pelo *Núcleo Básico* (de saberes comuns à área de conhecimento e "instrumentais" inerentes à formação de profissionais da educação) e pelo *Núcleo Pedagógico*, desenvolvidos numa perspectiva integradora, trabalhados, preferencialmente, ao longo de toda a formação. Os conhecimentos relacionados à formação específica docente, seja na perspectiva do aprofundamento dos conhecimentos científico-tecnológicos relativos à habilitação escolhida, seja na perspectiva da transposição didática dos conteúdos, são ministrados no *Núcleo Específico* (BRASIL, [2009?], p. 5; grifo no original).

A proposta indica, ainda, as seguintes ações a serem realizadas no interior dos cursos de licenciatura: atividades de prática profissional; um trabalho monográfico que deve

privilegiar atividades integradoras e trabalhos que promovam a reflexão de situações-problemas nas aulas e no cotidiano escolar.

Por fim, o documento propõe um núcleo complementar com atividades que privilegiem "[...] conhecimentos de áreas correlatas, bem como atividades acadêmico-científico-culturais" (BRASIL, [2009?], p. 14) que contribuam com a formação de um docente pesquisador. O documento não apresenta muitos detalhes sobre as atividades de pesquisa e somente a estrutura complementar do curso menciona a relevância desse item para a formação docente.

A proposta das licenciaturas para os Institutos Federais é discutida de maneira breve em alguns documentos disponíveis na página virtual da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (Setec). Em alguns desses documentos são reproduzidos trechos de outros documentos, sem a citação da fonte, o que pode ser comprovado pelo excerto a seguir, presente tanto no documento Concepção e Diretrizes: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, quanto no artigo Institutos Federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica:

> A vinculação estreita entre as ciências e a tecnologia, em diversas áreas, é capaz de gerar uma concepção da formação que se configure num programa ou ciclo inicial, tendo como base cada uma das áreas das ciências, configuração que pode trazer caráter de terminalidade, como bacharelado. A partir de então, seria possível encaminhar o educando para licenciaturas (Biologia, Física, Matemática, Química e afins) [...] (PACHECO[38], 2011, p. 27/BRASIL, 2008a, p. 31).

Esta passagem é destacada por tratar da concepção de formação de professores da proposta de criação de licenciaturas nos IFs. Gatti, Barreto e André (2011) tecem inúmeras críticas aos modelos brasileiros de formação de professores, dentre as quais se destaca:

> [...] a formação de cada especialidade profissional docente continua sendo feita em cursos separados, estanques, com base na "divisão da ciência"; cursos sem articulação entre si, sem uma base compartilhada e com clara separação interna entre a formação em área disciplinar e formação pedagógica [...] (GATTI, BARRETO e ANDRÉ, 2011, p. 95).

Conforme discutido na seção 2.2, os cursos de formação de professores estiveram, historicamente, atrelados aos bacharelados de forma complementar e fragmentada, "políticas dirigidas à rearticulação real dessa formação, como estrutura e currículo, não têm sido, nos

[38] Eliezer Pacheco é mestre em História, foi presidente do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), no período de 2004 a 2005; atuou na Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (Setec) do Ministério da Educação de 2005 a 2012; e é secretário da Secretaria no Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação desde o ano de 2012 (CURRÍCULO LATTES, 2015).

últimos anos, nem discutidas, nem concebidas" (GATTI, BARRETO e ANDRÉ, 2011, p. 101).

Os modelos propostos para os Institutos Federais nos documentos acima não parecem sinalizar cenário distinto deste apresentado por Gatti, Barreto e André. Pesquisa recente apontou as licenciaturas dos Institutos Federais como "[...] um modelo conteudista e paralelo de formação de professores [...]" (RISTOFF e BIANCHETTI, 2012a, p. 808).

Ainda sobre a formação de professores, o documento Concepção e Diretrizes: Institutos Federais destaca "à exigência primordial da excelência na formação [...]" (BRASIL, 2008a, p. 29), sendo importante assegurar aos professores formadores: bom plano de carreira; formação continuada para a qualificação dos profissionais; carga horária de trabalho compatível com as atribuições do professor-pesquisador e condições materiais de trabalho. Finalmente, o documento indica que "os Institutos Federais, assim como os CEFETs que já oferecem licenciaturas, reúnem uma série dessas condições" (BRASIL, 2008a, p. 29).

É interessante observar que a expansão da formação de professores na rede federal profissional é proposta, justamente, por meio da criação de uma nova instituição de ensino superior nomeada por Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs).

Ortigara (2012) discute o processo de criação dos IFs e destaca que a designação de instituto não foi uma novidade na legislação, pois já estava presente na LDB n°9.394/96 como outra possibilidade de *lócus* de formação de professores. No entanto, o autor explica que os IFs possuem outras finalidades, além da formação de professores, tais como a oferta de educação básica, educação profissional em todos os níveis, cursos superiores, pós-graduação, sendo que a própria "[...] expressão ciência e tecnologia, presente na atual designação, sugere uma instituição de maior abrangência, pluri-curricular" (ORTIGARA, 2012, p. 170).

Em síntese, neste capítulo foram analisados alguns instrumentos legais que criaram os Institutos Federais (IFs) e ampliaram as prerrogativas das instituições da rede federal profissional, especialmente no que se refere a sua atuação no nível superior. Também foi apresentado o histórico das instituições que deram origem ao IFs, sobretudo para a compreensão das características e finalidades alteradas nessas instituições, ao longo das transformações na rede.

Foram analisados dados referentes à expansão das matrículas nos cursos de graduação em todos os Institutos Federais, no período de 2009 a 2013, com foco no detalhamento da ampliação das licenciaturas, já que as instituições federais profissionais não possuíam tradição na oferta desse tipo de curso. Finalmente, foram tratados alguns aspectos da proposta da

Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (Setec) do Ministério da Educação (MEC) para a oferta de licenciaturas nos IFs.

A proposta de expansão das licenciaturas nos Institutos Federais é uma política recente, por isso, pouco são os trabalhos que tratam especificamente sobre a temática no contexto de criação dos IFs. Nessa perspectiva de registro da política de expansão, serão expostas, nos capítulos 3 e 4, análises dos dados qualitativos sobre a ampliação dos cursos de licenciatura no *campus* São Paulo do Instituto Federal de São Paulo.

CAPÍTULO 3 – A EXPANSÃO DAS LICENCIATURAS DO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SÃO PAULO (IFSP)

O objetivo deste capítulo é analisar as principais características do processo de criação e expansão das licenciaturas no Instituto Federal de São Paulo (IFSP). A análise será iniciada por meio da apresentação de um breve histórico da instituição e com foco em reformas e acontecimentos específicos que impulsionaram a expansão dos cursos de graduação na instituição, nestes incluídos os cursos de licenciatura, que são objeto dessa pesquisa.

Também serão apresentados os dados da evolução das matrículas nas licenciaturas, especificamente no IFSP. Na sequência, serão analisados os dados coletados nas entrevistas e nos documentos do *campus* São Paulo do IFSP, com destaque para as motivações e ações que envolveram a criação das licenciaturas.

3.1 Breve histórico da instituição

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP) foi criado por meio da Lei nº 11.892/2008, que transformou o Centro Federal de Educação Tecnológica de São Paulo (CEFET-SP) em Instituto Federal (BRASIL, 2008).

A história da instituição foi iniciada anteriormente, em 1909, por meio do Decreto n° 7.566/1909, que criou as Escolas de Aprendizes e Artífices, primeira instituição profissional da rede federal (BRASIL, 1909). Para D'Angelo (2000), a criação da Escola de Aprendizes e Artífices de São Paulo foi um projeto da elite cafeicultora tradicional e iniciativa do governo federal representado pelo Partido Republicano Fluminense (PRF) em conjunto ao Partido Republicano Paulista (PRP). As Escolas de Aprendizes e Artífices tinham por finalidade:

> [A] profissionalização dos pobres em geral, inclusive os filhos de operários e até imigrantes, como é o caso de São Paulo. Era uma estratégia pedagógica para evitar a vadiagem, contravenção tão reprimida na última década do século passado [...] (D'ANGELO, 2000, p. 6).

No período de funcionamento das Escolas de Aprendizes e Artífices, foram criados órgãos intermediários que, gradativamente, descentralizaram a administração das escolas até se transformarem, em 1937, em Liceus Industriais (D'ANGELO, 2000). Souza (2013) também destaca essa transformação e explica que ela aconteceu em meio ao contexto de criação do Ministério da Educação e Saúde.

Segundo Ortigara (2012), o Liceu Industrial permaneceu com este nome até a promulgação da Lei Orgânica do Ensino Industrial, em 1942, quando foi transformado em Escola Industrial e Técnica, iniciando oferta de formação profissional em nível equivalente ao secundário.

> A partir de então, passou-se a observar uma relação direta entre a formação de mão-de-obra e a demanda advinda do processo de industrialização pelo qual o país passava, evidenciando a dualidade entre o ensino propedêutico e a formação para o trabalho (ORTIGARA, 2012, p.2).

No fim da década de 1950, a instituição passou por nova alteração em seu nome, devido "[...] a reorganizações do ensino industrial decorrentes de mudanças nas concepções da educação profissional[...]" (SOUZA, 2013, p. 137) transformando-se, então, em Escola Técnica Federal de São Paulo. Nesse contexto, as instituições técnicas profissionais foram transformadas em autarquias federais, e, com isso, assumiram "[...] personalidade jurídica própria e autonomia didática, administrativa, técnica e financeira" (ORTIGARA, 2012, p. 190).

A partir da década de 1960 que a então Escola Técnica Federal de São Paulo inicia o "[...] caminho para a excelência [...]" (D'ANGELO, 2007, p. 248). A autora destaca alguns elementos que contribuíram para esse caminho, tais como: o ingresso de muitos físicos, professores e engenheiros de importantes universidades para o corpo docente da Escola Técnica Federal, especialmente da Escola Politécnica da USP, da Faculdade de Engenharia Industrial (FEI) e do Instituto Mauá de Tecnologia; a alteração da grade curricular para uma carga horária de 4.200 horas, que deu destaque às disciplinas de formação geral nos primeiros anos do curso e atenção para a educação técnica nos últimos anos; as aulas teóricas e as práticas realizadas em laboratórios e oficinas; e o competitivo vestibular.

A construção de uma formação reconhecida foi possível porque a instituição passou a ofertar conhecimento de formação geral e profissionalizante de maneira integrada (D'ANGELO, 2007). Para esta autora, a classe média apreciava o modelo da escola, pois ele permitia que os alunos conquistassem uma formação técnica integrada de qualidade, com o aprendizado de uma profissão e, também, de uma base sólida de conhecimentos para a continuidade dos estudos no nível superior, se quisessem.

A literatura sobre a educação profissional federal aponta inúmeros conflitos e alterações na rede entre as décadas de 1960-1990. Não é objetivo desta dissertação discutir a complexidade que envolve todo o período, mas sinalizar que o modelo de educação integrada

funcionou até o final da década de 1990, momento em que a rede passou por modificações expressivas.

Como já foi assinalado no capítulo 2, o Decreto nº 2.208/1997, promulgado no primeiro governo Fernando Henrique Cardoso, separou a oferta da educação profissional técnica da formação geral do ensino médio, o que impediu a continuidade do ensino médio integrado oferecido até aquele momento. O Decreto evidenciou as diretrizes para a separação dos cursos: "a educação profissional de nível técnico terá organização curricular própria e independente do ensino médio, podendo ser oferecida de forma concomitante ou sequencial a este" (BRASIL, 1997, Artigo 5º).

Neste contexto de reforma, que a Escola Técnica Federal de São Paulo foi transformada em Centro Federal de Educação Tecnológica de São Paulo (CEFET-SP), precisamente, em 1999.

A interrupção do ensino médio integrado e a alteração na oferta dos cursos de educação de nível técnico trouxeram inúmeros conflitos para a instituição nos anos 2000. Tanto a bibliografia quanto a pesquisa de campo mostram que essa cisão modificou a própria identidade da instituição, principalmente por causa das alterações produzidas em sua estrutura, atribuições e diversificação de cursos.

Ferretti (2011) discute o processo de transformação da Escola Técnica Federal de São Paulo (ETFSP) em Centro Federal de Educação Tecnológica de São Paulo (CEFET-SP) e destaca o interesse de alguns professores e da direção da instituição na mudança, porque ela permitiria a construção de uma carreira profissional não apenas em cursos de nível técnico, mas também em cursos de nível superior.

Somente no ano de 2004, no governo de Luiz Inácio Lula da Silva, que o Decreto nº 2.208/1997 foi substituído pelo Decreto n° 5.154/2004, que alterou novamente a oferta de educação profissional e retomou a possibilidade de ministrar a educação profissional técnica integrada ao ensino médio (BRASIL, 2004).

Porém, a retomada do ensino integrado, regulamentada pelo Decreto, não representou uma "[...] ruptura com a configuração anterior, devido à correlação de forças nas disputas das definições das políticas de educação profissional do governo Lula da Silva [...]" (SOUZA, 2013, p. 7). Para a autora, a conjuntura não era favorável às ideias dos setores mais progressistas para este nível de ensino e, por isso, o Decreto possibilitou também a continuidade das características do anterior, nº 2.208/1997, dando continuidade ao ensino não integrado, tanto nos cursos concomitantes, quanto nos subsequentes.

Com o Decreto nº 5.154/2004, os CEFETs passaram a rediscutir os formatos dos cursos que ofereciam. Segundo Souza (2013), o ensino médio retornou ao já instaurado CEFET-SP apenas em 2008, devido também a resistências dos profissionais da instituição. Nesse cenário, "[...] a retomada do médio integrado não foi consensual, alguns grupos não acreditavam na viabilidade desta modalidade de ensino" (SOUZA, 2013, p. 162).

Nesse contexto, os professores do CEFET-SP passaram a expressar interesse na oferta de cursos superiores, já que a criação e a ampliação desses cursos poderiam auxiliar a instituição a "[...] ganhar *status* de universidade [...]" (D'ANGELO, 2007, p. 166).

A ampliação dos cursos superiores na instituição é destacada, inclusive, no recente Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) do IFSP 2009-2013, ao afirmar que este é um objetivo da instituição desde a transformação em CEFET:

> Igualmente, a obtenção do status de CEFET agilizou a entrada da escola no oferecimento de cursos superiores, em especial, na Unidade de São Paulo, onde no período compreendido entre 2000 a 2008, foram implantados diversos deles voltados à formação de tecnólogos na área da Indústria e de Serviços, Licenciaturas e Engenharias (IFSP, 2009, p.38).

Como já foi dito no capítulo 2, havia um interesse geral dos CEFETs na transformação em Universidade Tecnológica como acontecera com o CEFET do Paraná, transformado em Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), em 2005 (ORTIGARA, 2012). Para este autor, os CEFETs já eram instituições com autonomia financeira e ofereciam educação tecnológica em todos os níveis de ensino, inclusive, com unidades descentralizadas, o que representava "[...] o último estágio institucional antes de sua 'passagem' para Universidade Tecnológica" (ORTIGARA, 2012, p. 170).

O interesse na transformação em Universidade estava expresso já no Relatório de Gestão do CEFET-SP de 2004:

> O CEFET-SP, enquanto se consolida no ensino superior, já caminha rumo à sua transformação em Universidade Tecnológica, e sua gestão administrativa encontra-se preparada para enfrentar esse desafio, proporcionando todo o apoio necessário às atividades de Ensino, Pesquisa e Extensão. Para tanto, será necessário dar continuidade à modernização da máquina administrativa, tanto no âmbito do CEFET-SP quanto do Governo, nosso mantenedor e principal parceiro na missão de oferecer educação profissional e tecnológica de qualidade à sociedade brasileira (CEFET-SP, 2004, p. 41).

O mesmo interesse continuou presente nos Relatórios de Gestão da instituição dos anos de 2005 a 2008. Os relatórios de 2006, 2007 e 2008 apontaram, inclusive, prazo para essa transformação:

> Até 2013, transforma-se em Universidade Tecnológica, integrando o Ensino, a Pesquisa e a Extensão, atuando na disseminação da ciência e das tecnologias nos vários níveis de ensino (CEFET-SP, 2006, 2007 e 2008, respectivamente, p. 2, p. 3 e p. 4).

Ortigara (2012) e D'Angelo (2007) apresentam alguns impasses que, no entanto, atrapalhavam a desejada transformação das instituições federais profissionais em Universidades Tecnológicas. Para Ortigara:

> [...] a transformação de cada uma das unidades escolares (CEFET, ETF, EAF e escolas vinculadas às universidades) em universidades tecnológicas mostrava-se impraticável administrativamente, pois resultaria só até o final de 2010 em mais de 354 autarquias diretamente vinculadas ao MEC. Com o aumento do número de escolas, surgia a necessidade de reorganização administrativa, visto que a centralização verificada na administração da rede federal de educação profissional, até então, começava a gerar problemas organizacionais com a sobrecarga de atividades administrativas e financeiras, comprometendo a capacidade de atendimento das demandas das unidades educacionais (ORTIGARA, 2012, p 170-171).

D'Angelo afirma que em 2007 o CEFET-SP ainda não possuía todas as condições para se transformar em Universidade, porque para isso precisava ofertar também cursos pós-graduação:

> [Não havia] ainda as condições estruturais para constituir-se numa universidade tecnológica, caminha na direção de adequar-se ao Decreto n°6.095, de 24 de abril de 2007 e tornar-se um IFET-SP. Esse status é almejado pela instituição ou pelo menos a sua direção demonstra propensão [...] (D'ANGELO, 2007, p. 163-164).

A autora ressalta que o CEFET-SP mobilizou conversas, reuniões e até assembleias entre professores, servidores técnicos e alunos, para discutirem a possibilidade de transformação em Instituto Federal de Educação Tecnológica (IFET). Naquele contexto, o CEFET-SP estava "[...] na iminência de tornar-se um IFET-SP, situação possibilitada pelo Decreto n° 6.095, de 24 de abril de 2007" (D'ANGELO, 2007, p. 161).

É importante salientar que foram o Decreto n° 6.095/2007 e o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) que anunciaram a proposta de criação de uma nova instituição para a rede federal profissional, ambos os documentos publicados em 24 de abril

de 2007. Naquele momento a instituição era tratada como Instituto Federal de Educação Tecnológica (IFET).

Segundo esse Decreto, a implantação dos Institutos Federais de Educação Tecnológica (IFETs) ocorreria "[...] mediante aprovação de lei específica, após a conclusão, quando couber, do processo de integração de instituições federais de educação profissional e tecnológica [...]" (BRASIL, 2007, Art. 2°).

Mas a aprovação legal dos Institutos Federais só ocorreu em dezembro de 2008, por meio da publicação da Lei nº 11.892. No Capítulo II, essa Lei apresentava a relação de todas as instituições da rede federal profissional tecnológica que haviam feito opção pela mudança, conforme fora anunciado pelo Decreto nº 6.095/2007.

A Lei apresentava também alteração no nome anteriormente proposto pelo Decreto para as instituições, criando então os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs) e não mais os Institutos Federais de Educação Tecnológica, Ciência e Tecnologia (IFETs).

O CEFET-SP transformou-se, portanto, em Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP) em dezembro de 2008. A rápida criação dos Institutos Federais pode ser interpretada como "[...] uma decisão centralizada do governo federal, contradizendo o discurso de defesa dos espaços participativos. A proposição deste modelo naturalmente surpreendeu as instituições [...]" (ORTIGARA, 2012, p.171).

Segundo o autor, o modelo de Instituo Federal contrariou os projetos de muitas instituições federais de educação profissional que almejavam a transformação em Universidade Tecnológica. O autor ainda ressalta que para garantir a criação da nova instituição, o governo federal adicionou os IFs no Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), que, por sua vez, estava incluído no Plano de Aceleração do Crescimento (PAC). O PAC "[...] significava maiores possibilidades de recursos financeiros adicionais no orçamento das escolas além de maior número de vagas para provimento de cargos de servidores docentes e administrativos" (ORTIGARA, 2012, p.172).

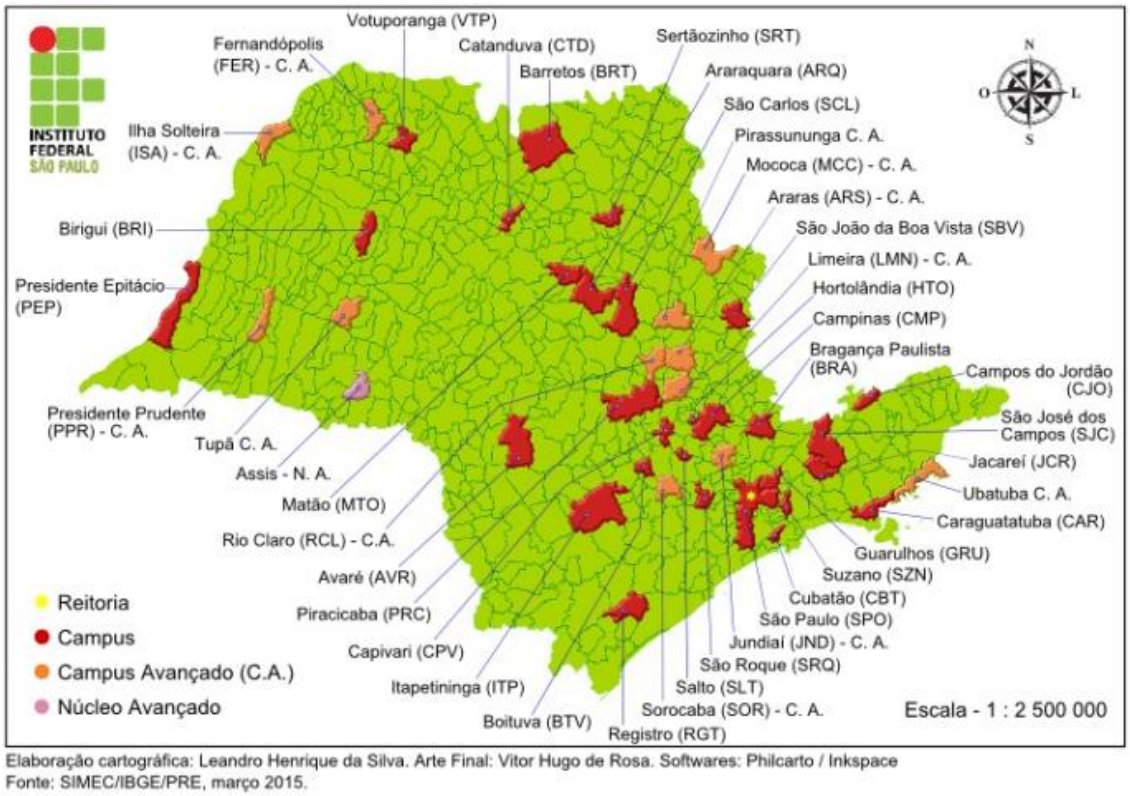
No Relatório de Gestão do CEFET-SP (2008) há indicação da desistência pelo modelo de Universidade Tecnológica e adesão ao modelo de Instituto Federal:

> O objetivo de transformação em Universidade Tecnológica foi redirecionado para transformar a Instituição em *Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia*. Este objetivo foi alcançado com a aprovação da Lei Nº. 11.892, publicada no Diário Oficial de 30 de dezembro de 2008. Como transformação em Instituto a Instituição amplia suas atribuições e, a partir de 2009 terá nova estrutura (CEFET-SP, 2008, p. 25, grifo no original).

Em 2008, o CEFET-SP possuía onze unidades – a Unidade de Ensino de São Paulo e mais dez Unidades de Ensino Descentralizadas (UNEDs). As UNEDs das cidades de Cubatão, Sertãozinho e Guarulhos foram criadas, respectivamente, em 1987, 1996 e 2007; as UNEDs de Caraguatatuba, São João da Boa Vista, Salto, Bragança Paulista e São Roque, em 2007 e as UNEDs de São Carlos e Campos do Jordão, em 2008 (SCHIMIDT, 2010). Todas foram transformadas em *campus* na ocasião da criação do Instituto Federal de São Paulo (IFSP), nomenclatura tradicionalmente utilizada nas universidades.

Com a transformação em Instituto Federal de São Paulo (IFSP), a instituição teve seu crescimento intensificado. Segundo dados publicados na página virtual do IFSP, em março de 2015, a instituição já possuía 42 unidades, sendo 29 *campi*, 12 *campi* avançados e 1 núcleo avançado[39] (IFSP, 2015a). Na Figura 2 é possível visualizar a distribuição geográfica dos *campi* do IFSP.

Figura 2 – Mapa dos *campi* do Instituto Federal de São Paulo (IFSP).



Fonte: IFSP (2015a).

[39] Segundo o Relatório de Gestão do IFSP 2013, núcleo avançado ou *campus* avançado é uma forma de expansão da instituição (IFSP, 2014). Muitos *campi* da instituição foram nomeados desta forma e, posteriormente, assumiram a nomenclatura definitiva de *campus*, ocasião em que tiveram sua autonomia administrativa reconhecida, como aconteceu com o *campus* Boituva e o *campus* Capivari mencionados no mesmo relatório.

3.2 A expansão das licenciaturas

Neste item serão tratados os dados quantitativos da expansão das licenciaturas no Instituto Federal de São Paulo (IFSP), para uma compreensão mais detalhada do processo de ampliação desses cursos e das matrículas na instituição. O recorte temporal foi ampliado nesta seção do trabalho, por considerar o início da primeira licenciatura na instituição no ano de 2001, assim, será considerado o período de 2001 a 2013. A primeira licenciatura implantada na instituição foi o curso de Física, ainda enquanto CEFET-SP.

Até o ano de 2013, a instituição ofertava, em seus 13 *campi*, um total de 19 cursos de licenciaturas, destinadas à formação de professores para a educação básica. O Quadro 2 apresenta o ano de início de cada uma dessas licenciaturas.

Quadro 2 – Relação de licenciaturas presenciais criadas no CEFET-SP e no IFSP

Campi	**Cursos**	**Ano de início**
Araraquara	Matemática	2011
Barretos	Ciências Biológicas	2012
Birigui	Física	2013
	Matemática	2011
Bragança Paulista	Matemática	2011
Campos do Jordão	Matemática	2012
Caraguatatuba	Matemática	2011
Catanduva	Química	2012
Guarulhos	Matemática	2009
Itapetininga	Física	2011
Piracicaba	Física	2013
São Paulo	Ciências Biológicas	2009
	Ciências da Natureza[40]	2008
	Física	2001
	Geografia	2007
	Letras	2012
	Matemática	2008
	Química	2009
São Roque	Ciências Biológicas	2011
Sertãozinho	Química	2008

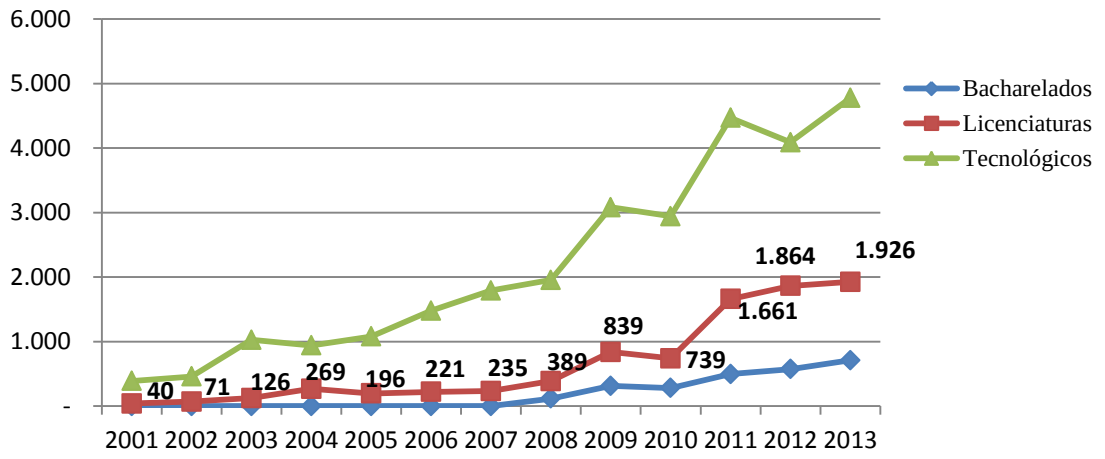
Fonte: Relatórios de Gestão do CEFET-SP do período 2001-2008 e Relatórios de Gestão do IFSP do período de 2009-2013 (CEFET-SP, 2001, 2002, 2003, 2004, 2005, 2006, 2007, 2008; IFSP, 2010a, 2011, 2012, 2013, 2014). Elaboração própria.

[40] É importante indicar que no *campus* São Paulo a licenciatura em Ciências da Natureza foi criada em 2008, no entanto, o curso foi extinto no fim do mesmo ano, pois foi transformado em duas novas licenciaturas: Química e Ciências Biológicas. Mais detalhes sobre a transformação estão dispostos no item 3.3.3 Breve história do início das licenciaturas.

Ainda no Quadro 2, verifica-se que houve um crescimento elevado no número de cursos das licenciaturas, no período 2009-2013, quando foram iniciados 15 cursos, portanto, após a criação do IFSP.

A presente análise envolve também outros dados: matrículas, vagas, ingressos, e inscritos nas licenciaturas da instituição. O crescimento ascendente de matrículas é outro indício da expansão das licenciaturas, conforme apresentado no Gráfico 20. Foram incluídos os dados de matrículas dos bacharelados e dos cursos tecnológicos ofertados, para uma visualização mais detalhada do crescimento dos cursos de nível superior na instituição. A partir do ano de 2011, verifica-se que o número de matriculados nas licenciaturas alcançou quantidade superior ao dobro do ano anterior, 2010.

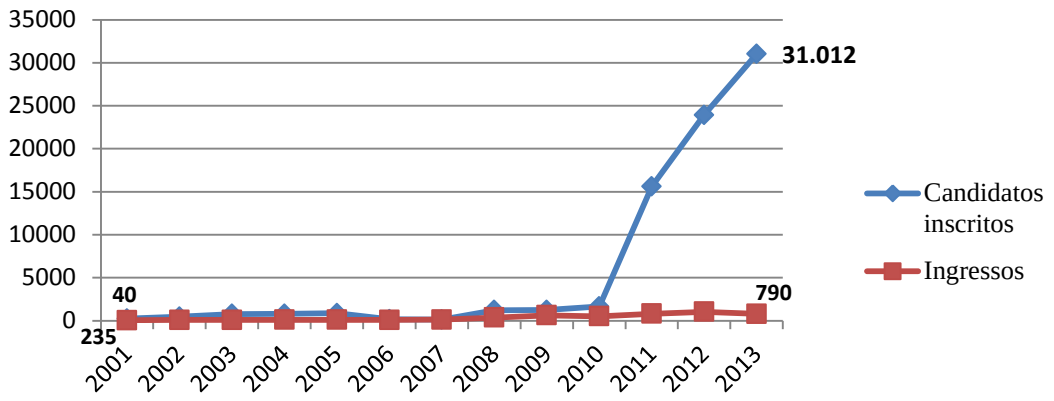
Gráfico 20 – Evolução do total de matrículas na graduação presencial, por grau acadêmico, no CEFET-SP e no IFSP.



Fonte: Microdados do Censo da Educação Superior do INEP (BRASIL, 2006d, 2006e, 2006f, 2006g, 2007c, 2008b, 2008c, 2010b, 2010c, 2011a, 2012b, 2013a, 2014d). Elaboração própria.

No Gráfico 21 é apresentada a evolução do número de ingressos e de candidatos inscritos para as licenciaturas no IFSP. Observa-se que no período analisado houve crescimento na procura pelas licenciaturas: em 2001 ingressaram 40 estudantes, sendo 235 candidatos inscritos; já em 2012, verificam-se 790 ingressantes para 31.012 candidatos inscritos.

Gráfico 21 – Evolução do número total de ingressantes e candidatos inscritos nas licenciaturas, na modalidade presencial, no CEFET-SP e no IFSP.

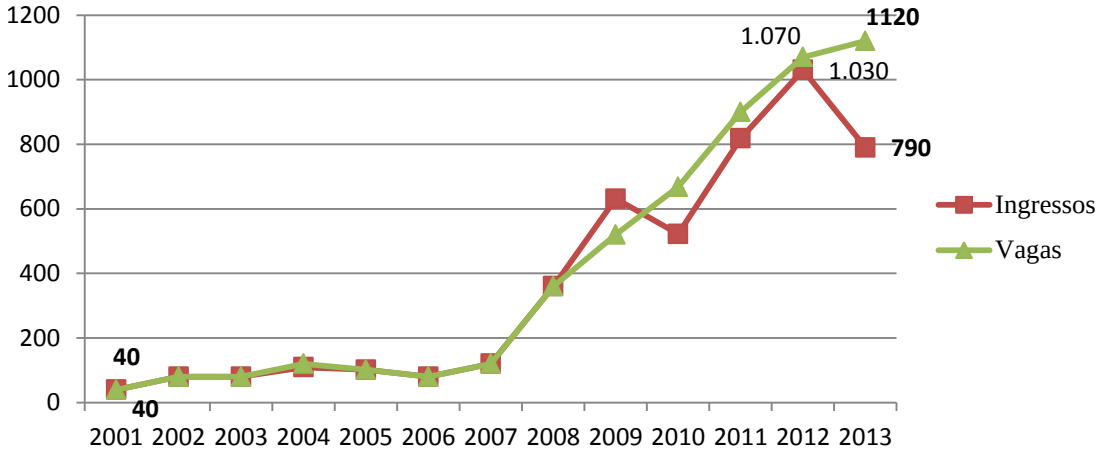


Fonte: Microdados do Censo da Educação Superior do INEP (BRASIL, 2006d, 2006e, 2006f, 2006g, 2007c, 2008b, 2008c, 2010b, 2010c, 2011a, 2012b, 2013a, 2014d). Elaboração própria.

O Sistema de Seleção Unificada (SISU), criado em 2010, parece ser um elemento-chave para a compreensão do aumento expressivo de candidatos nos Institutos Federais. No caso do IFSP, ainda em 2010 o Relatório de Gestão do IFSP apontou que alguns *campi* da instituição tiveram dificuldades para concretizar o processo de ingresso dos alunos, especialmente, "[...] com relação à divulgação do vestibular, o que ocasionou grande número de vagas remanescentes e a necessidade de elaboração de um segundo processo seletivo para preenchimento das mesmas [...]" (IFSP, 2011, p. 33). A partir de 2011, as vagas dos cursos superiores do *campus* São Paulo do IFSP passaram a ser ofertadas integralmente por meio do Sistema de Seleção Unificada (SISU) (IFSP, 2012).

Apesar da ampliação do número de candidatos inscritos, evidenciada no Gráfico 21, houve redução no número de ingressos nas licenciaturas da instituição, no ano de 2013: foram 790 ingressantes, ainda que o número de vagas tenha crescido para 1120, conforme consta no Gráfico 22. A disposição dessa informação em um gráfico isolado tem o objetivo de possibilitar que, nos próximos anos, seja continuada a análise da evolução do número de ingressos e de vagas disponíveis nos cursos.

Gráfico 22 – Evolução do número total de ingressos e vagas nas licenciaturas, na modalidade presencial, no CEFET-SP e no IFSP[41].



Fonte: Microdados do Censo da Educação Superior do INEP (BRASIL, 2006d, 2006e, 2006f, 2006g, 2007c, 2008b, 2008c, 2010b, 2010c, 2011a, 2012b, 2013a, 2014d). Elaboração própria.

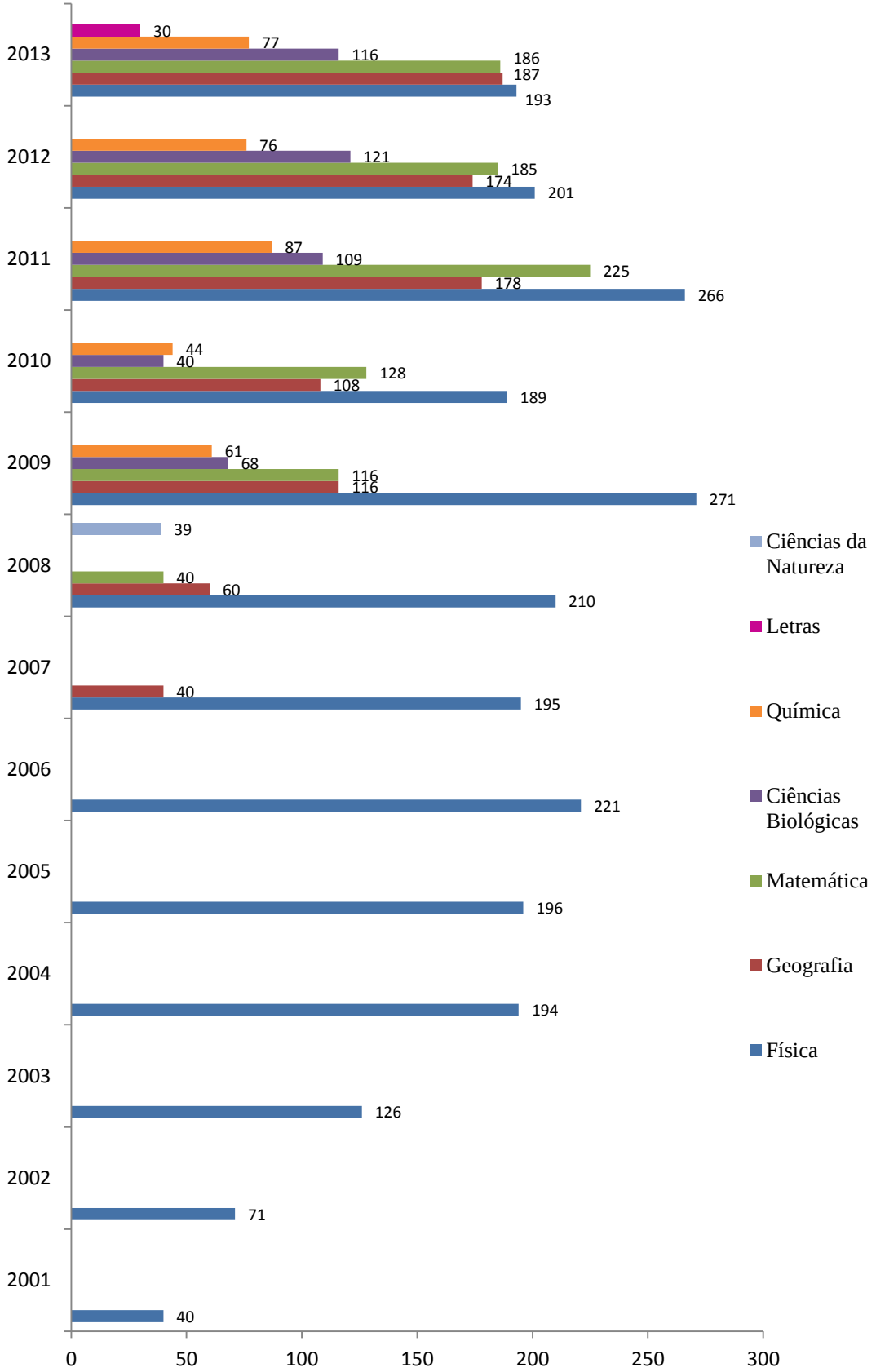
Os primeiros cursos de licenciatura da instituição foram criados no *campus* São Paulo, ainda no CEFET-SP. No Gráfico 23, é possível observar a evolução do número de matriculados nas licenciaturas do *campus* da capital. Verifica-se que a ampliação no número de matrículas ocorre, sobretudo, a partir de 2008.

A primeira licenciatura foi iniciada no ano de 2001, em Física. A segunda licenciatura só foi iniciada seis anos depois, em 2007, com o curso de Geografia. No ano de 2008, foram iniciadas duas novas licenciaturas: Matemática e Ciências da Natureza, sendo que este último curso foi extinto depois de um ano, dando origem aos novos cursos de Química e Biologia, já no ano de 2009. Os alunos que cursavam licenciatura em Ciências da Natureza migraram para Química ou para Biologia, conforme interesse de cada estudante. Em 2012 foi iniciada a licenciatura em Letras[42].

[41] No ano de 2009, o número de ingressos foi superior ao de vagas ofertadas (631 ingressantes e 520 vagas). O Relatório de Gestão da Instituição, do ano de 2009, não apresentou menção a algum processo de transferência externa para as licenciaturas, o que suscita a possibilidade de que haja algum dado conflitante informado pela instituição e/ou publicado pelo INEP.

[42] Nos Microdados do Censo da Educação Superior foi encontrado também o curso Formação de Professores para a Educação Básica, cadastrado como licenciatura no *campus* São Paulo, no entanto, nos Relatórios de Gestão da instituição este curso é citado como especialização, por isso não foi incluído no Gráfico 23.

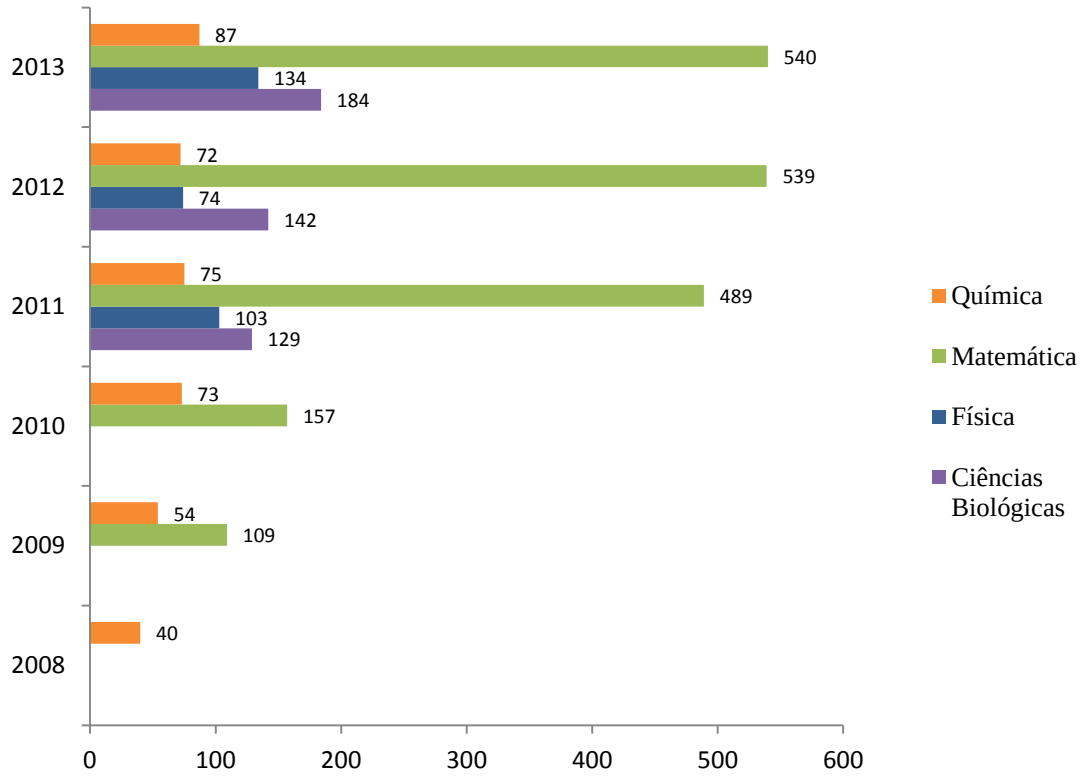
Gráfico 23 – Evolução do número total de matrículas em licenciaturas, na modalidade presencial, na Unidade São Paulo do CEFET-SP e no *campus* São Paulo do IFSP.



Fonte: Microdados do Censo da Educação Superior do INEP (BRASIL, 2006d, 2006e, 2006f, 2006g, 2007c, 2008b, 2008c, 2010b, 2010c, 2011a, 2012b, 2013a, 2014d). Elaboração própria.

No Gráfico 24, é possível visualizar a evolução das licenciaturas nas unidades descentralizadas do CEFET- SP e nos *campi* do interior do IFSP. A primeira licenciatura criada no interior foi o curso de Química, no *campus* Sertãozinho, em 2008. No ano seguinte, foi criada a licenciatura em Matemática, no *campus* Guarulhos. No ano de 2011, foram criadas as seguintes licenciaturas: Ciências Biológicas, no *campus* São Roque; Física, no *campus* Itapetininga e Matemática, nos *campi* Birigui, Bragança Paulista, Caraguatatuba e Araraquara. Em 2012, foram criadas as licenciaturas: Ciências Biológicas, no *campus* Barretos; Matemática, no *campus* Campos do Jordão e Química, no *campus* Catanduva. No ano de 2013, foi criada a licenciatura em Física, nos *campi* Birigui e Piracicaba[43].

Gráfico 24 – Evolução do número total de matrículas em licenciaturas, na modalidade presencial, nas unidades descentralizadas do CEFET-SP e nos *campi* do interior do IFSP.



Fonte: Microdados do Censo da Educação Superior do INEP (BRASIL, 2006d, 2006e, 2006f, 2006g, 2007c, 2008b, 2008c, 2010b, 2010c, 2011a, 2012b, 2013a, 2014d). Elaboração própria.

Ainda no Gráfico 24 verifica-se um crescimento mais acentuado de cursos de licenciatura em Matemática nos *campi* do interior. É possível que a composição do corpo docente nesses *campi* tenha influenciado a abertura, sobretudo, do curso de Matemática, já que a oferta de muitos cursos técnicos e mesmo o ensino médio envolvem esta área do

[43] Nos *campi* Sertãozinho e Itapetininga foi identificado também o curso Formação de Professores para a Educação Básica, mas se trata de um curso de especialização com duração de doze meses.

conhecimento e, portanto, devido à própria história da instituição, o volume de especialistas nessa área seja maior.

Esses dados relativos ao interior, no entanto, são destacados apenas porque explicam uma particularidade de composição do corpo docente, porém, nesta dissertação, a pesquisa qualitativa aprofunda, especificamente, a expansão dos cursos no *campus* São Paulo. E no caso deste *campus*, a abertura das licenciaturas ocorreu nas áreas de saber mais consolidadas e que possuíam um número maior de professores, inclusive, com formação em nível de pós-graduação.

A coleta de dados mostra que a maioria das matrículas nas licenciaturas no Instituto Federal de São Paulo (IFSP) está na área de exatas, sobretudo nos cursos de Física e Matemática, conforme recomenda a proposta governamental. A discussão sobre a criação e o funcionamento dos cursos será aprofundada nos subitens a seguir.

3.3 A criação das licenciaturas no *campus* São Paulo

O objetivo desta seção é apresentar os principais elementos da constituição das licenciaturas no *campus* São Paulo do IFSP e discutir os desdobramentos da criação desses cursos. Não é objetivo deste trabalho, porém, fazer uma análise minuciosa de cada um dos projetos das licenciaturas da instituição. Assim, serão abordados alguns aspectos do processo de criação de todos os cursos, na perspectiva de elucidar informações do contexto geral que contribuam para a compreensão da construção do espaço de formação de professores no *campus* São Paulo do IFSP.

A pesquisa de campo realizada no *campus* São Paulo do Instituto Federal de São Paulo (IFSP) apontou que alguns cursos de licenciaturas começaram no CEFET- SP, antes mesmo da criação do IF. Esse início prévio foi possibilitado tanto pela legislação do final da década de 1990 e início dos anos 2000, quanto pela correlação de forças e de interesses da própria instituição. Já nos *campi* do interior, as licenciaturas foram criadas, efetivamente, no contexto de expansão do IFSP.

A discussão, em legislações nacionais, sobre a oferta de licenciaturas nas instituições de educação profissional federais é anterior à criação dos Institutos Federais. O Decreto nº 2.406/1997 apontava que os CEFETs já estavam regulamentados a “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 VI), porém, eles ainda não possuíam autonomia para a criação e ampliação de vagas nesta modalidade.

O Decreto n° 3.462/2000 conferiu essa autonomia para a criação de cursos de formação de professores aos CEFETs, conforme disposições do Art. 8º:

> Os Centros Federais de Educação Tecnológica, transformados na forma do disposto no Art. 3º da Lei nº 8.948, de 1994, gozarão de autonomia para a criação de cursos e ampliação de vagas nos níveis básico, técnico e tecnológico da Educação Profissional, bem como para implantação de cursos de formação de professores para as disciplinas científicas e tecnológicas do Ensino Médio e da Educação Profissional (BRASIL, 2000, Art. 8º).

A autonomia para a criação dos cursos foi reafirmada no Decreto nº 5.224/2004 (BRASIL, 2004), mas é a Lei nº 11.892/2008 que normatiza a obrigatoriedade dos Institutos Federais ofertarem 20% de suas vagas em cursos de licenciaturas ou em programas especiais de formação pedagógica.

A criação da primeira licenciatura no CEFET-SP, em 2001, envolveu muitos conflitos, conforme corrobora o depoimento de um dos professores da instituição:

> Foi meio contra tudo e contra todos, tanto é assim que demorou mais seis anos para a criação da segunda licenciatura, que foi de Matemática. Depois, eu acho que foi criada a de Biologia e a de Química, depois a de Geografia. Agora, mais recentemente, a de Letras. Também foram criadas todas as outras nos *campi*, mas no bojo da criação dos Institutos Federais, do início da ampliação, e, sobretudo, com essa regra dos vinte por cento. Isso dá uma garantia institucional (PROFESSOR H[44]).

A análise do processo de criação das licenciaturas foi organizada, nesta seção, em três subitens que se referem aos seus aspectos principais: o processo de escolha e motivações para a abertura das licenciaturas; a ampliação da estrutura institucional para a oferta dos cursos e, finalmente, uma breve história dos cursos criados.

3.3.1 Processo de escolha e motivações para a abertura das licenciaturas

As licenciaturas do *campus* São Paulo do IFSP foram criadas entre os anos de 2001 e 2012. Nesse período, ocorreram diversas mudanças na instituição e, por isso, é importante ressaltar que questões políticas ora convergiram para a criação dos cursos, ora não.

---

[44] Na redação da dissertação são utilizados os substantivos masculinos professor e técnico-administrativo para todos os entrevistados, preservando o anonimato dos sujeitos. Os entrevistados assinaram termo de consentimento livre e esclarecido, assegurando o anonimato das informações transmitidas. O modelo do termo encontra-se disponível no Apêndice C.

As entrevistas realizadas com professores e técnico-administrativos revelaram algumas motivações para a abertura das licenciaturas: carência de vagas em instituições públicas destinadas à formação de professores para a educação básica e demanda de professores para as áreas de Ciências e Matemáticas nas redes públicas de ensino (PROFESSOR B, PROFESSOR C, PROFESSOR D, PROFESSOR H, TÉCNICO-ADMINISTRATIVO A e TÉCNICO-ADMINISTRATIVO B). Corroborando essas motivações, destaca-se o depoimento do Professor C:

> O Instituto Federal resolveu ofertar esses cursos de licenciatura porque na cidade de São Paulo só a USP que oferecia cursos de licenciatura, e as outras instituições eram todas particulares. Então, era uma maneira de você democratizar mais o ensino, ter mais nível superior público. O Instituto Federal entrou com essa vertente, pensando na parte social. Eu acho que o papel da instituição pública é cobrir essa demanda da sociedade. (PROFESSOR C).

Para o Professor D, a falta de professores para a atuação no ensino médio teria motivado a oferta de licenciaturas:

> [...] como uma resposta a uma demanda por professor, especialmente, na área das Ciências Exatas. Então, faltam professores de Matemática, faltam professores de Física, faltam professores de Química. Então, é preciso que haja formação desses profissionais (PROFESSOR D).

A demanda por docentes também é destacada pelo Professor B, sobretudo a falta de professores de Física. O docente destaca a necessidade de uma formação de "[...] qualidade em instituições públicas. Então, acho que o curso de licenciatura em Física surgiu dessa confluência desses dois interesses [...]" (PROFESSOR B).

O documento Concepção e Diretrizes: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, publicado pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (Setec) em 2008, destaca a existência de uma demanda por professores, principalmente, para as áreas de "[...] Ciências da Natureza: Química, Física, Biologia e mesmo a Matemática [...]" (BRASIL, 2008a, p. 29). O documento expõe uma demanda de 272.327 professores, apenas para a área das Ciências da Natureza, o que justificaria a oferta desses cursos nos Institutos Federais. Observa-se, portanto, que essa motivação expressa no documento é semelhante àquela apresentada pelos professores e técnico-administrativos da instituição.

Alguns documentos do IFSP indicam, também, que a oferta das licenciaturas justifica-se na grande demanda de professores para a educação básica, conforme descrito no Plano de Desenvolvimento Institucional 2009-2013:

> Para atender à demanda pela formação de qualidade, a nação precisa, por um lado, formar professores para a educação básica, principalmente para o ensino de Física, Matemática, Química e Biologia e, por outro, requalificar os docentes que estão em atividade (IFSP, 2009, p.39).

Outros documentos institucionais ressaltam a atuação da instituição em licenciaturas, especialmente nas áreas de Ciências, de Matemática e nas áreas Científicas e Tecnológicas, são eles: o Estatuto do IFSP e o Projeto Pedagógico do IFSP (IFSP, 2013a, 2013b).

Nos depoimentos coletados nas entrevistas, ficou evidente a ideia de que as licenciaturas teriam menor expressividade nas universidades públicas e privadas, especialmente na área de exatas, por alguns motivos, tais como: maior valorização dos bacharelados nas universidades públicas, além de e pouco investimento em laboratórios, no caso das universidades privadas (PROFESSOR B e PROFESSOR H).

Já segundo o Professor H, "os antigos CEFETs sempre tiveram uma tradição muito grande no ensino de Ciências, de Física, de Química, de Biologia e de Matemática, com um corpo docente muito bom e com instalações muito boas". Para o Professor, os Institutos Federais surgem como uma alternativa para a expansão desses cursos em instituições públicas.

As entrevistas realizadas apontaram, de forma geral, que o início das licenciaturas emergiu de discussões e motivações nas próprias áreas de lotação dos professores. Ao menos oito professores e dois técnicos entrevistados mencionaram essa justificativa para a criação dos cursos (PROFESSOR A, PROFESSOR B, PROFESSOR C, PROFESSOR D, PROFESSOR F, PROFESSOR H, PROFESSOR I, PROFESSOR J e TÉCNICO-ADMINISTRATIVOS A e B).

O Professor F relata que a abertura de cursos sempre envolveu uma decisão da área, que se reunia para escrever o projeto do curso, mas que isso implicava uma "[...] decisão política, pois a escola é muito politizada. Têm grupos que disputam o poder". O docente aponta que o processo de criação de alguns cursos teria sido muito longo e exemplifica com a licenciatura em Letras: "[...] nós ficamos quatro anos martelando para abrir e não conseguíamos, por uma mera decisão política até que a gente convenceu o ex-diretor do *campus*" (PROFESSOR F).

O Professor J menciona que a mobilização pela abertura das licenciaturas envolvia os profissionais num clima de muita concorrência entre as áreas. Essa concorrência é destacada também por outros entrevistados, que salientam ter começado na instituição uma corrida por licenciaturas, em meados dos anos 2000, principalmente devido ao prestígio que esses cursos

poderiam promover, e pela garantia de aumento de aulas aos docentes e de espaço na instituição.

O Professor B relata esse interesse das áreas pelas licenciaturas, explicitando as questões de prestígio:

> As áreas desenvolveram a impressão de que quem teria mais espaço na instituição seriam as áreas que tivessem ensino superior. Os professores que davam aula nos cursos superiores tinham um suposto desconto em aulas, mas eram duas aulas a menos que deviam ser dedicadas as reuniões de cursos superiores. Então, nem eram aulas a menos, mas num contexto, vamos dizer assim, do pequeno pensamento, isso parecia um privilégio durante algum momento. Depois, ficou claro que não era um privilégio. Então, num primeiro momento, os cursos superiores, como eles eram poucos, parecia que eram os professores que eram melhores ou os mais privilegiados. Isso criou nas áreas uma vontade de ter cursos superiores. Então, houve uma corrida. As áreas correram no sentido de ter cursos superiores, tanto as áreas básicas, que aí fizeram os cursos de licenciatura, quanto as áreas técnicas, que fizeram os cursos de Engenharia (PROFESSOR B).

O Professor I apresenta afirmação semelhante referente à abertura dos cursos entre as equipes de trabalho. Ele explica que havia "[...] o prestígio de dar aula em um curso superior, a expectativa de que dando aula no curso superior os seus talentos seriam mais reconhecidos. Há todo tipo de ilusões envolvendo o tema do ensino superior no Brasil" (PROFESSOR I).

Segundo os entrevistados, o estabelecimento de uma licenciatura poderia consolidar a área na instituição, o que ampliaria a participação dessas áreas nos espaços de direção, como é destacado pelo Professor C: "[...] você tem um curso específico daquela área das licenciaturas, então, isso colabora para o fortalecimento da área dentro da instituição" (PROFESSOR C). Também para o Professor A, a criação de uma licenciatura representava uma forma da área "[...] se reafirmar na instituição, com mais representatividade dentro nas reuniões e nas tomadas de decisões" (PROFESSOR A).

O interesse das áreas pelas licenciaturas foi tão grande no *campus* São Paulo, que houve nesse processo "[...] todo tipo de negociações políticas para que as áreas pudessem abrir seus cursos [...]" (PROFESSOR B), mesmo com os desafios para concretizá-los, como, por exemplo, as dificuldades de contratar professores:

> Frequentemente, a direção do *campus* colocava como condição para a abertura do curso que a área dissesse que ela não precisaria de mais professores. O que é um absurdo, porque seguramente precisaria. Mas as áreas, até na ânsia de conseguir o curso, diziam: "Não nós não precisaremos de mais professores". E aí que se criou um pouco essa bola de neve de cursos. Eu acho que a gente agora está num terceiro momento de reação, que

> se percebeu que não é essa corrida pelos cursos superiores que vai dar esse prestígio. [...] E o Instituto está tentando ver o que ele fez. Porque a lei criada estabelece esse mínimo de vagas que a gente não consegue dar conta, mais as vagas de ensino médio. Para você resolver isso, você precisaria ou ter mais espaço, mais professores, ou você precisaria extinguir cursos. E aí extinguir um curso que você criou, é complicado (PROFESSOR B).

A corrida pelos cursos superiores na instituição, entre eles as licenciaturas, pode ser comprovada, também, pela quantidade de projetos apresentados aos Conselhos, conforme descrito no Relatório de Gestão do IFSP:

> O ano 2012 foi marcado pela ampliação da oferta de cursos superiores de graduação no IFSP. Tramitaram na PRE[45] 26 projetos de cursos superiores (novos ou reformulações), sendo 6 licenciaturas, 14 tecnologias e duas engenharias, em um total de 22 cursos aprovados pelo Conselho Superior. O suporte técnico-pedagógico e documental realizado pela Diretoria de Graduação (DGD) envolveu a elaboração de 68 análises técnico-pedagógicas, com orientações específicas quanto aos projetos de cursos e bases legais (IFSP, 2013, p.63).

O Professor I, em seu depoimento, faz um resgate histórico da abertura dos cursos superiores na instituição. Esse início guarda relação com o fim do ensino médio técnico integrado, no fim da década de 1990, já que por meio Decreto nº 2.208/1997 a educação profissional de nível técnico passou a ser ofertada obrigatoriamente nas modalidades concomitante ou subsequente, extinguindo assim a possibilidade de ensino médio integrado ao nível técnico em um mesmo curso (BRASIL, 1997).

O Professor afirma ainda que os cursos subsequentes e concomitantes[46] tinham uma demanda baixíssima no início dos anos 2000. Diante disso, a instituição passou a ofertar cursos tecnológicos. O Professor I explica que "[...] essa elaboração foi compartilhada entre Brasília e as escolas técnicas e, em troca, foi feito um *up grade*, ou seja, uma promoção das escolas técnicas em centros universitários. É nesse momento que se criam os CEFETs".

Nos documentos do IFSP estão amplamente expostas informações sobre o início dos cursos superiores: no Relatório de Gestão do CEFET-SP 2007 há menção de que a partir da criação do CEFET, em 1999, foi permitida "[...] a criação dos primeiros cursos superiores de tecnologia" (CEFET-SP, 2007, p. 9); no Plano de Desenvolvimento Institucional 2009-2013, encontra-se a informação de que os cursos superiores da instituição "[...] se instalam a partir de um contexto que valorizou a disponibilidade de força de trabalho e levou em conta apenas o potencial de ofertas dentro das antigas escolas técnicas" (IFSP, 2009, p. 83).

---

[45] Pró-Reitoria de Ensino (PRE).

[46] Segundo Souza (2013), as modalidades concomitante e subsequente foram priorizadas na expansão do IFSP e possuem as maiores taxas de evasão no *campus* São Paulo.

Alguns professores das áreas técnicas foram progressivamente criando os cursos tecnológicos e os professores das áreas propedêuticas foram os responsáveis pelos projetos dos cursos de licenciaturas.

A leitura dos Relatórios de Gestão da instituição, referentes ao período de 2001 a 2013, mostra que os cursos tecnológicos[47] foram criados em maior número entre os anos de 2001 a 2005, o que pode traduzir uma maior correlação de força dos professores da área técnica. Já as licenciaturas foram criadas, sobretudo, entre os anos de 2007 e 2009. Os bacharelados[48] da instituição foram criados no período entre 2007-2013.

Segundo os entrevistados, o número elevado de professores com mestrado e doutorado privilegiou, também, a abertura das licenciaturas. Segundo o Professor A, a chegada de alguns "[...] professores novos que já tinham doutorado com vivência em pesquisa e que queriam trabalhar no ensino superior [...]" intensificaram a criação dos cursos.

> Existia já uma pequena massa crítica de professores que atuavam na área propedêutica, mas tinham mestrados e doutorados. Ao existirem mestrados e doutorados, estamos diante de uma situação atípica no Brasil em que os mestres e doutores de grandes universidades são muito raros. E havia uma concentração desproporcional, embora minoritária em relação ao conjunto de professores, mas desproporcional nas escolas técnicas. Em geral, as escolas técnicas federais mais importantes tinham entre dez e vinte por cento dos seus professores com mestrados e doutorados. São Paulo é uma das que tinham o indicador mais elevado (PROFESSOR I).

Esse cenário evidencia, portanto, que houve grande motivação dos profissionais da instituição para a abertura das licenciaturas. Porém, a criação desses cursos só pode ser compreendida também no contexto da reforma do ensino médio integrado. Assim, o processo de criação das licenciaturas pode ser sintetizado na consideração das seguintes variáveis: a

---

[47] Os cursos superiores tecnológicos foram criados na unidade sede do CEFET-SP nos seguintes anos: Tecnologia Industrial em Automação e Controle de Processos, em 2000; Tecnologia em Turismo, em 2001; Tecnologia em Planejamento e Gestão de Empreendimentos na Construção Civil, em 2003; Tecnologia em Processos de Produção e Usinagem, Tecnologia em Eletrônica de Sistemas Digitais e Tecnologia em Sistemas de Informação, em 2004; Tecnologia em Sistemas Elétricos, em 2006; e Processos Gerenciais em 2008. (CEFET-SP, 2001, 2002, 2003, 2004, 2005, 2006, 2007 e 2008). É importante mencionar que alguns desses cursos tiveram alteração em seus nomes, possivelmente devido às orientações do Catálogo Nacional dos Cursos Superiores de Tecnologia, lançado em 2006 (BRASIL, 2006a). O documento teve como objetivo organizar a oferta e denominações dos Cursos de Tecnologia e foi anunciado no Decreto nº 5.773/2006 (BRASIL, 2006b). O Relatório de Gestão IFSP 2013 apresenta oferta dos seguintes cursos na área tecnológica: Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas, Tecnologia em Automação Industrial, Tecnologia em Sistemas Eletrônicos, Tecnologia em Gestão de Turismo, Tecnologia em Sistemas Elétricos e Tecnologia em Gestão da Produção Industrial (IFSP, 2014).

[48] O primeiro bacharelado da instituição, criado no ano de 2007, foi Engenharia de Controle e Automação. (CEFET-SP, 2007) Depois, foram criados os cursos de Engenharia de Produção e de Engenharia Civil, em 2008 e Engenharia Eletrônica, em 2013, todos no *campus* São Paulo (CEFET-SP, 2008; IFSP, 2014). Em 2013, foram criados também os primeiros bacharelados em *campi* do interior: Engenharia de Controle e Automação, no *campus* Sertãozinho e Engenharia Mecânica, no *campus* São João da Boa Vista.

carência de cursos de licenciatura ofertados por instituições públicas; a elevada demanda de professores para a área de Ciências e de Matemática; a permissão de legislações federais; a garantia de aulas em cursos na instituição; a ocupação de espaços e cargos na instituição; o prestígio de atuação em cursos de graduação e a construção de uma carreira docente no nível superior.

Tais variáveis impulsionaram a construção dos cursos com a infraestrutura que a instituição possuía, incluindo o corpo docente, os laboratórios e a própria estrutura física, que foi ampliada gradativamente.

No próximo subitem serão apresentados detalhes da constituição e do crescimento da estrutura institucional para o desenvolvimento dos cursos.

3.3.2 A ampliação da estrutura institucional

O intuito deste subitem é explicar a expansão das licenciaturas, sobretudo no aspecto de ampliação de espaço e infraestrutura para o estabelecimento dos cursos. Os entrevistados apontam que a adequação da estrutura para os cursos foi acontecendo de maneira gradativa. Explicam, também, que a expansão dos cursos e do próprio Instituto foi muito rápida. O Professor D questiona as implicações dessa rápida expansão:

> Será que essa expansão vem sendo acompanhada pela manutenção dos prédios, dos *campi* já existentes? E pela qualidade também do ensino? Então, o que se tem é uma expansão tão acelerada e que não há um planejamento, em termos até de estrutura física. Você vai para um prédio que é provisório e lá você não tem um laboratório, lá você não tem uma biblioteca, mas, enfim, temos as vagas. Aqui no *campus* São Paulo têm problemas de infraestrutura, vazamento no telhado, biblioteca que também tem um projeto para que seja redimensionada. Enfim, então eu acho que esse é o problema da expansão (PROFESSOR D).

Outros professores mencionaram alterações gradativas na estrutura para a oferta dos cursos (PROFESSOR G e PROFESSOR F), o que pode ser elucidado pelo depoimento do Professor F:

> Nós fomos usando os laboratórios que nós tínhamos, os laboratórios foram sendo aumentados, recebendo aparelhagem. [...] Só depois que virou Instituto que a gente conseguiu mais dinheiro. Então, agora estamos montando os laboratórios melhores. Esse prédio aqui vai deixar de existir. Vai ser construído outro prédio, agora. Eles estão em fase de planejamento. E vai ter um andar só para as licenciaturas, então, com os espaços que estamos precisando e que nós ainda não temos. Nós estamos coabitando num

> prédio e usando os laboratórios que os tecnólogos das Engenharias também usam (PROFESSOR F).

Algumas críticas também são feitas ao desenvolvimento precário de atividades em decorrência das deficiências de infraestrutura da instituição. O Professor A, por exemplo, expõe "[...] que não tem laboratório, não tem um número de professores adequado, não tem infraestrutura".

Os depoimentos de outros servidores públicos do *campus* São Paulo do IFSP indicam outras particularidades do processo de criação das licenciaturas. O técnico-administrativo B relata que nesse processo os coordenadores das licenciaturas apresentavam para a administração vários tipos de impasses para a realização dos cursos, tais como o número insuficiente de docentes e a escassez de recursos. O técnico-administrativo conta que a instituição também nunca teve "[...] todos os professores necessários para atender ao programa do curso. Então, às vezes, você tinha que trabalhar com substitutos e também com recursos materiais limitados" (TÉCNICO-ADMINISTRATIVO B).

No entanto, é importante destacar que esse problema de infraestrutura não é particular ao *campus* São Paulo do IFSP. Questões relacionadas à construção de infraestrutura adequada são, também, um desafio em outros Institutos Federais como é apontado no recente Relatório de Auditoria do Tribunal de Contas da União sobre as instituições da rede federal de educação profissional tecnológica (BRASIL, 2012a).

O Relatório de Auditoria analisou dados dos Institutos Federais e contou com pesquisa *in loco* em alguns deles, nos anos de 2011 e 2012[49]. Segundo o relatório, a infraestrutura física dos *campi* foi apontada como questão de descontentamento por mais da metade dos professores que responderam à pesquisa, especialmente no que tange a deficiências em "[...] bibliotecas, sala de computadores, salas de aula e laboratórios" (BRASIL, 2012a, p. 48).

Foram consultados, também, documentos institucionais para mapeamento dos espaços da instituição. No entanto, houve dificuldade para a construção de séries históricas que abrangessem a evolução do número de salas, de laboratórios, entre outros itens de infraestrutura, pois a abordagem desses itens nos documentos, sobretudo nos relatórios de gestão da instituição, nem sempre apresentam continuidade na forma de apresentação das informações.

Não foi encontrada, por exemplo, a descrição do número de laboratórios da instituição, por ano, pois ora os dados eram apresentados de maneira detalhada, ora aglutinados por áreas.

---

[49] O Instituto Federal de São Paulo (IFSP) foi uma das instituições selecionadas para a pesquisa *in loco* (BRASIL, 2012a).

Todavia, foi possível levantar a evolução de metros quadrados construídos para os espaços mencionados como mais importantes pelos docentes.

A Tabela 7 dispõe esse levantamento. Nela, é possível observar a ampliação dos metros quadrados construídos de salas de aula tradicionais. Em contrapartida, os laboratórios diminuíram, o que pode suscitar que esses espaços deram lugar a algumas salas de aula, no processo de criação de cursos. Verifica-se, também, que houve ampliação no espaço da biblioteca da instituição, ação decorrente de exigências para a oferta de cursos de nível superior, segundo relatado pelo Professor I.

Tabela 7 – Evolução dos espaços em m² da unidade São Paulo do CEFET-SP e do *campus* São Paulo do IFSP

Espaços	**2008**	**2009**	**2010**	**2011**	**2012**	**2013**
Área de salas de aula teórica	2480m²	4333m²	4333m²	4333m²	4333m²	4333m²
Área de Apoio Pedagógico	1500m²	1500m²	1500m²	1500m²	1500m²	1500m²
Área de Laboratórios	6400m²	4524m²	4524m²	4524m²	4524m²	4524m²
Área de bibliotecas	490m²	553m²	553m²	553m²	553m²	553m²

Fonte: Relatório de Gestão do CEFET- SP 2008 e Relatórios de Gestão do IFSP do período 2009-2013 (CEFET-SP, 2008; IFSP, 2010a, 2011, 2012, 2013, 2014). Elaboração Própria.

O Relatório de Gestão do IFSP de 2010 apontou a demora na contratação de servidores e alguns problemas relacionados à "[...] infraestrutura e à falta de equipamentos nos laboratórios [...]" (IFSP, 2011, p. 33) como os principais desafios enfrentados pela gestão dos *campi* da instituição. O mesmo relatório indicou que nos anos de 2009 e 2010 o *campus* São Paulo "[...] não apresentou grandes alterações, devido à falta de investimentos no *campus* mais antigo e com maior número de alunos, favorecendo-se os novos *campi* em fase de implantação" (IFSP, 2011, p. 42).

O Relatório de Gestão do IFSP do ano de 2011 continua indicando problemas semelhantes, conforme trecho em destaque:

> Em acordo com o Relatório de Gestão de 2010, algumas dificuldades enfrentadas pelos *campi* se mantiveram tais como: a falta de servidores, tanto docentes quanto técnico-administrativos e prédios que ainda não

> ficaram prontos no tempo previsto, fazendo com que não houvesse oferta de vaga dos cursos em decorrência da falta de espaço [...] (IFSP, 2012, p. 36).

Nos Projetos Pedagógicos das licenciaturas há descrições sobre a infraestrutura, porém, muitas vezes, os espaços institucionais são apresentados de forma geral, tornando difícil a compreensão de quais seriam os mais utilizados pelos cursos. No entanto, o Projeto Pedagógico da Química, revisado em novembro de 2014, apresentou uma descrição com os espaços mais utilizados pelas licenciaturas das áreas das Ciências, inclusive, indicando a previsão de ampliação, conforme as disposições da Tabela 8. É possível verificar que há um número grande de laboratórios previstos para serem construídos, buscando a consolidação dos espaços.

Tabela 8 – Infraestrutura do *campus* São Paulo do IFSP

Item	Quantidade atual	Quantidade prevista até 2018
Auditório	1	4
Salas de projeção	2	5
Biblioteca	1	1
Laboratórios de Química	2	6
Laboratório de Análise Instrumental	1	2
Laboratórios de Biologia	2	6
Laboratórios de Física	4	6
Laboratórios de Informática	15	15
Salas de Coordenação (Área)	1	1
Salas de Docentes	1	10

Fonte: Projeto Pedagógico do curso de licenciatura em Química (IFSP, 2014f, p. 167).

O Plano de Desenvolvimento Institucional do IFSP 2014-2018 indica que alguns laboratórios são usados de forma adaptada na instituição, conforme destacado:

> Utilizamos atualmente, de forma provisória, salas de aulas comuns adaptadas precariamente para serem utilizadas como laboratórios. Nessa condição temos atualmente: 100m² para laboratório de mecânica, 40m² para laboratório de termodinâmica, 40m² para laboratório de eletromagnetismo, 55 m² para laboratório de óptica, e 55m² para laboratório de física moderna (IFSP, 2014a, p. 589)

Porém, o Plano evidencia uma preocupação da instituição em aprimorar os espaços de aulas teóricas e práticas, sobretudo por meio da construção de novos laboratórios. Na Tabela 9 é possível visualizar o planejamento de expansão das áreas de Física e Biologia do IFSP. Os dados da tabela mostram que há uma trajetória em construção no que diz respeito à

consolidação de infraestrutura na instituição, para o desenvolvimento dos cursos de licenciaturas nessas áreas.

Tabela 9 – Previsão de expansão de espaços das subáreas de Física e Biologia do *campus* São Paulo do IFSP.

Subáreas	**Descrição**	**Quantidade**	**Situação atual 2013 (em m²)**	**Situação prevista (acréscimo em m² por ano)**					**Total previsto para 2018 (em m²)**
				2014	**2015**	**2016**	**2017**	**2018**	
Física	Sala de Manutenção	0	20	-	-	-	-	-	20
	Laboratórios de Física (mecânica)	2	0	-	130	-	-	-	130
	Laboratórios de Física (termodinâmica)	2	0	-	130	-	-	-	130
	Laboratórios de Física (eletromagnetismo)	2	0	-	130	-	-	-	130
	Laboratórios de Física Moderna	2	0	-	130	-	-	-	130
	Laboratórios de Física (óptica)	2	0	-	130	-	-	-	130
	Sala Multiuso	1	0	-	-	60	-	-	60
	Clube de Ciências	0	107	-	-	-	-	-	107
Biologia	Sala de Coordenação	1	22	-	-	-	-	-	22
	Sala de Apoio Didático	1	54	-	-	-	-	-	54
	Laboratório Multiuso	1	60	-	-	-	-	-	60
	Laboratório de Microscopia	0	0	-	80	-	-	-	80
	Laboratório de Botânica	0	0	-	80	-	-	-	80
	Laboratório de Zoologia	0	0	-	80	-	-	-	80
	Laboratório de Biologia Molecular e Bioquímica	0	0	-	80	-	-	-	80
	Laboratório de Microbiologia	0	0	-	80	-	-	-	80
	Laboratório Didático	0	0	-	80	-	-	-	80
	Laboratório dedicado à pesquisa de tecnologia e inovação Botânica e Zoologia	0	0	-	-	100	-	-	100
	Laboratório dedicado à pesquisa de tecnologia e inovação Microbiologia e Biologia Molecular	0	0	-	-	100	-	-	100

Fonte: Plano de Desenvolvimento Institucional do IFSP 2014-2018 (IFSP, 2014a, p. 589;591).

Além da infraestrutura, outras questões institucionais foram tratadas nas entrevistas sobre o funcionamento das licenciaturas, pois muitos serviços do IFSP precisaram se adaptar

à oferta dos cursos de nível superior, o que envolveu conflitos na instituição em alguns momentos. A biblioteca, por exemplo, foi um dos locais que precisou de mudanças e sua adequação foi apontada como um desafio para a realização dos cursos. O Professor I faz, em seu depoimento, considerações relevantes sobre esse local:

> A biblioteca evidentemente existia, mas ela não correspondia às necessidades dos cursos superiores. Então, foi necessário todo um reequipamento para comprar os livros, o que exige licitações. Tudo isso foi improvisado durante o curso. E falo dos livros, mas podia falar para você dos retroprojetores quando nós trabalhávamos com as transparências. Depois vieram os datashows, a construção dos laboratórios. Tudo isso ficou sempre quatro, cinco anos atrasados em relação à demanda, e permanece, ainda que tenha havido um grande reequipamento do *campus* São Paulo da instituição. Houve uma transformação muito positiva, mas foi um processo, e continua (PROFESSOR I).

O Relatório de Auditoria realizado pelo Tribunal de Contas da União analisou as condições das bibliotecas nos Institutos Federais e constatou que os acervos "[...] não são suficientes para atender a necessidades de desenvolvimento de estudantes e atualização de professores" (BRASIL, 2012a, p.48). Especificamente sobre o *campus* São Paulo, o relatório indica:

> Há falta de livros, principalmente importados. A biblioteca está em formação. Ainda que atualmente não exista um sistema de controle eficiente do acervo, ele está sendo desenvolvido. [...] Ademais, não há acesso a bancos de dados eletrônicos para artigos científicos, como Proquest, JStore e IEEE (BRASIL, 2012a, p. 105).

O setor de estágios foi outro que demandou adaptações, principalmente no sentido de compreender as especificidades dos cursos de formação de professores, para adaptar as ações nesses cursos, conforme relata o Professor F:

> O setor de estágios não aceitavam as regras das licenciaturas, que são completamente diferentes da área técnica. Você não pode olhar o estágio que é feito numa empresa da mesma maneira que você olha o estágio que é feito na licenciatura, que tem a parte de regência, uma parte do estágio em escola pública, outra em escola privada, uma parte em educação infantil, outra em ensino fundamental. Eles demoraram uns sete anos para organizar o material de preenchimento dos alunos. [...] O setor de estágio não aceitava que a licenciatura não pode ter a mesma cara do curso técnico. Foi bastante difícil, hoje está bem melhor (PROFESSOR F).

A efetivação das mudanças envolveu conflitos, pois nem sempre as licenciaturas foram percebidas em suas especificidades, tampouco ganhariam espaço de uma forma tão rápida numa instituição marcada, tradicionalmente, pela gestão de técnicos. Por isso, torna-se

relevante, para o histórico de criação das licenciaturas, citar os conflitos entre as áreas técnicas e as áreas propedêuticas, pois envolvem disputa por espaço e recursos.

O técnico-administrativo A e o Professor G explicitam esses conflitos em seus relatos. O técnico-administrativo explica que a divisão dos recursos é feita anualmente, mas "a prioridade é voltada para o técnico e para a tecnologia. Então, as licenciaturas acabam não sendo bem investidas em termos de estrutura" (TÉCNICO-ADMINISTRATIVO A). O Professor G relata a disputa entre os professores dessas áreas, e exemplifica com uma queixa comum na instituição: "[...] vocês vão deixar de dar aula de Matemática na engenharia porque estão dando aula na licenciatura [...]".

No novo Projeto Pedagógico da instituição, está expresso "[...] que todas as modalidades de cursos ofertados no IFSP têm o mesmo grau de importância na utilização da infraestrutura escolar, de acesso a investimentos e de excelência educacional" (IFSP, 2013b, p. 3-4). Porém, os depoimentos e dados coletados apontam que esse é um objetivo ainda em construção.

É importante apontar ainda que as políticas do Ministério da Educação, geralmente, condicionam o recebimento de recursos financeiros à adesão dos projetos governamentais, como é o caso da própria criação dos Institutos Federais e da expansão das licenciaturas. O técnico-administrativo B ressalta essa condição no âmbito do IFSP:

> Algumas instituições não se transformaram em Institutos Federais, justamente porque não queriam ler a cartilha do MEC. Essa questão de você adotar ou não tem uma questão orçamentária junto; se você adotou, o recurso vem. Então, cada instituição deve avaliar aonde ela quer chegar. O grande problema é que você só vai saber se isso foi uma boa decisão depois. E você está praticamente formando as primeiras turmas de licenciatura. Eu não tenho, hoje, dados para dizer como foi para quem não se transformou em Instituto Federal (TÉCNICO-ADMINISTRATIVO B).

Por fim, ressaltamos que a oferta de licenciaturas nas instituições federais de educação profissional foi iniciada por recomendação de legislações, ainda nos governos de Fernando Henrique Cardoso, no fim da década de 90. Nesse contexto, a criação de licenciaturas aparece como orientação, mas é a partir da Lei 11.892/2008, no governo de Luiz Inácio Lula da Silva, que surge como dever nas instituições, como já foi mencionado. Apesar das indicações e recursos destinados pelo governo federal, é importante salientar que são as instituições que assumem o desafio de desenvolver as licenciaturas, assim como de gerir os conflitos advindos das novas atribuições.

3.3.3 Breve história das licenciaturas criadas

A licenciatura em Física foi o primeiro curso criado na instituição e teve início no segundo semestre de 2001. O Professor F relata algumas dificuldades desse período, marcado por poucos recursos e poucos laboratórios para as aulas. O Professor destaca que, naquele momento, a legislação havia permitido a oferta, mas não "[...] colocou dinheiro extra para fazer os laboratórios necessários. Então, nós tivemos bastante dificuldade para montar. Até hoje nós ainda não temos todos os laboratórios que deveríamos ter" (PROFESSOR F).

A escolha pelo curso de Física ocorreu porque havia uma recomendação para a abertura de cursos na área das Ciências. A área de Física, naquela ocasião, possuía as condições mais favoráveis para ofertar a licenciatura, principalmente porque apresentava a maioria dos professores com mestrado ou doutorado da instituição, além da própria correlação de forças dos docentes da área de Física, embora tenha havido algumas resistências internas para a sua criação (PROFESSOR H).

Segundo o Professor B, o curso de Física surgiu porque era um projeto interno do então CEFET-SP e traduzia um desejo da direção de "[...] migrar o CEFET um pouco para o ensino superior. Inclusive, interesse de transformar o CEFET numa Universidade Tecnológica" (PROFESSOR B).

O Professor I e o Professor J indicam em seus depoimentos o interesse dos profissionais da instituição pela oferta de cursos superiores, especialmente, porque acreditavam que as licenciaturas possibilitariam maior prestígio entre os cursos de educação básica. Essa temática da valorização do ensino superior na instituição é abordada por Ferretti, Cammarano e Salles (2010, p.123-124):

> Quando a verticalização é examinada a partir da relação entre o ensino superior e o ensino técnico as avaliações tendem a ser, na sua maioria, negativas, apontando-se para a desvalorização do segundo em relação ao primeiro. Vários professores se manifestaram a respeito, ressaltando a priorização paulatina do ensino superior sobre o técnico desde a transformação da ETFSP em CEFET-SP e sua intensificação quando este último se transformou em IFSP.

Ainda sobre a criação do curso de Física, o Professor B enfatiza que o processo envolveu muitos conflitos internos na área:

> Uma parte da área era contra a criação do curso e a outra parte era favorável. Tanto que, nessa época, criou-se uma área paralela que era uma área de formação de professores, como se ela não fosse uma área da Física. Depois,

> quando foram criados os outros cursos, isso poderia ter sido uma proposta interessante nessa área de formação de professores. Poderia ser uma área que englobasse os outros cursos de licenciatura, mas isso foi abortado. Na verdade cada curso voltou para a sua área de origem. Então, a Física voltou para a área de Física e cada curso ficou, então, dentro da sua área (PROFESSOR B).

Segundo o Professor H, a legislação que permitiu a criação das licenciaturas na área das Ciências incitou debates na instituição sobre a possibilidade de novos cursos. Dessas discussões emergiu até mesmo a proposta de uma licenciatura em Geografia, já que alguns professores entendiam que esta área possuía interface com as Ciências. A discussão para a elaboração do projeto da licenciatura em Geografia envolveu muitos conflitos, e esse curso demorou mais seis anos para ser criado, sendo iniciado somente no ano de 2007 (PROFESSOR H).

De acordo com o Professor G, uma parte do grupo de professores de Geografia[50] tinha interesse em criar uma licenciatura nessa área e, por isso, elaborou a proposta e encaminhou para o Conselho, que aprovou o projeto. Essa licenciatura gerou muitas contestações, que permanecem até hoje entre as áreas técnicas, pois defendem que o curso não condiz com o perfil da instituição (PROFESSOR G).

No ano de 2007, foi aprovado também o projeto da licenciatura em Ciências da Natureza, curso iniciado no ano de 2008. Para o Professor H, naquele momento as "[...] resistências estavam menores". Ainda sobre a abertura desse curso, o Professor A expõe que:

> [...] foi um esforço conjunto das áreas de Biologia e de Química do Instituto. Ele começou como Ciência da Natureza por duas questões principais: força de trabalho e espaços, ou seja, condições de trabalho. Essas áreas atendiam apenas aos cursos de ensino médio, pois os cursos técnicos do Instituto ou do CEFET não são da área que envolve Biologia e Química. Eles são na área de Mecânica, na área de Eletrônica e tem uma carga maior da Matemática e da Física. Então, tanto a Química como a Biologia eram áreas que serviam para dar suporte ao ensino médio, não davam aula em mais nenhum outro curso.

Observa-se, portanto, a atuação dos professores do ensino médio na criação dos primeiros cursos de licenciaturas. O Professor A relata, ainda, "[...] que a abertura de um curso de licenciatura em Química e uma licenciatura em Biologia era um pouco audacioso em 2008. Então, surgiu a ideia de fazer um curso de licenciatura em Ciências da Natureza" com os docentes existentes. Somente quando chegaram novos professores à instituição, com

[50] Na instituição não há uma área específica de Geografia. O grupo dessa área está lotado na Coordenadoria de Sociedade e Cultura. O Professor J explica que não havia consenso para a criação do curso nem mesmo entre os professores de Geografia.

titulação de doutorado e experiência em pesquisa, houve aumento na motivação para ampliar o ensino superior. Então, foram criadas as licenciaturas em Química e em Biologia.

No período entre 2003 e 2006, o governo federal autorizou a contratação de 3.433 docentes e técnicos administrativos para as instituições de educação profissional que vivenciaram um primeiro movimento de investimentos destinados à expansão, no primeiro governo de Luiz Inácio Lula da Silva (PDE, 2007a). Esse processo representou uma modificação na orientação da política para a educação profissional federal, pois o governo Fernando Henrique Cardoso havia proibido essa ampliação (BRASIL, 1998).

Durante o ano de 2008, após o início da licenciatura em Ciências da Natureza, os professores passaram a refletir sobre o mercado de trabalho para os egressos desse curso e constataram que estes não poderiam lecionar disciplinas no ensino médio, tais como Química e Biologia. Então, os professores das áreas de Biologia e Química do CEFET-SP resolveram transformar o curso de Ciências da Natureza "[...] em dois outros cursos, licenciatura em Química e licenciatura em Ciências Biológicas (PROFESSOR C)".

O curso de Ciências da Natureza durou um ano e foi extinto. Os alunos do primeiro ingresso migraram para Química ou para Biologia (PROFESSOR C). O Professor A afirma, também, que mesmo os novos cursos de Ciências Biológicas e Química mantiveram um núcleo comum de disciplinas nos primeiros semestres dos cursos.

A próxima licenciatura criada foi Matemática. O pré-projeto do curso data de 2006, porém só foi aprovado no ano de 2007. Assim, sua primeira turma iniciou-se em 2008 (PROFESSOR G). De acordo com o Projeto Pedagógico da licenciatura em Matemática, foram os professores da área de Matemática, no *campus* São Paulo do CEFET-SP, que nomearam, no ano de 2006, uma comissão entre seus pares para a escrita do pré-projeto do curso (IFSP, 2011b).

O Professor H descreve que muitas dificuldades foram enfrentadas durante a criação das licenciaturas e até mesmo as universidades públicas questionaram a criação dos cursos na instituição, sob a alegação de que o CEFET-SP não possuía uma área especializada em Educação. Os professores das áreas técnicas internas também se posicionaram contra a criação das licenciaturas. Segundo o professor H, apenas com a criação dos Institutos Federais que as licenciaturas ganharam mais espaço, inclusive, expandindo seus cursos para os *campi* do interior.

A criação dos Institutos Federais também é apresentada pelo Relatório de Gestão do IFSP 2009, como grande indutora de transformações na instituição porque modificou as próprias finalidades desta:

> O ano de 2009 principiou com novas e importantes transformações para a educação nacional, em especial para a Educação Profissional e Tecnológica. De maneira geral, todas as escolas federais anteriormente denominadas como Centro Federal de Educação Tecnológica (CEFET) observaram as alterações determinadas pela Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, que as transformou em Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, e assim definiu nova estruturação e propósito. Antecedeu a publicação desta lei a realização de diversos debates entre as categorias dos servidores, diretores dos antigos CEFETs, o Ministério da Educação (MEC) e o Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão (MPOG) e, também, a classe política representada pelos parlamentares e prefeitos dos municípios envolvidos (IFSP, 2010a, prefácio).

Os documentos da instituição e as entrevistas realizadas no IFSP apontam, de forma geral, que a instituição teve autonomia na escolha das licenciaturas, e que não há uma fiscalização recorrente do MEC para garantir que os cursos ofertados sejam, principalmente, nas áreas de Ciências e Matemática, como estabelecido pela Lei nº 11.892/2008[51]. Essa constatação é também feita pelo Professor B:

> É tanto que a gente tem um curso de licenciatura em Geografia que não está na prioridade da lei. O MEC não chega nesse nível de interferência. Nem mesmo esses 20% de vagas, não fiscaliza, não tem fiscalizado isso. Então, isso diz respeito bastante a um movimento interno mesmo aqui do Instituto, das áreas que se articulam mais ou menos (PROFESSOR B).

O Relatório de Gestão do IFSP 2012 aponta que o cumprimento da oferta de 20% de licenciaturas é um desafio, ainda que no ano de 2012 tenha ocorrido um aumento expressivo na aprovação de cursos. De acordo com o relatório, os cursos de nível superior representam, em média, 30% das vagas ofertadas pelo IFSP, sendo 10% em licenciaturas e 20% nos cursos de tecnologia e engenharias (IFSP, 2013).

O Relatório de Gestão do IFSP 2013 indica também a necessidade de alcançar 20% das vagas em oferta de licenciaturas "[...] com vistas à formação de professores para a educação básica, sobretudo, nas áreas de ciências e matemática, e para a educação profissional" (IFSP, 2014, p. 43). Este é um dos poucos documentos institucionais que apresenta a demanda de cursos para a educação profissional, ainda que a pesquisa de campo

[51] De acordo com a Lei n°11.892/2008 são objetivos dos Institutos Federais: ofertar 20% de suas vagas em "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*", mas também em cursos destinados a formação de professores para a educação profissional (BRASIL, 2008, Art. 7º, inciso VI, alínea b e Art. 8º, grifo nosso).

no *campus* São Paulo do IFSP tenha mostrado que estes tipos de cursos ocorreram em cursos de especialização[52].

O último curso aprovado foi a licenciatura em Letras, no ano de 2012. O Professor F e o Professor D relatam que o processo de criação desse curso foi longo: cinco anos até abertura da primeira turma. Para o Professor D, a abertura de um curso envolve muitos interesses dos profissionais da instituição como a "[...] contratação de mais professores. Então, por vezes alguns cursos são abertos em detrimento de outros, mas acho que são questões da política interna e não de determinações externas à instituição" (PROFESSOR D).

No Projeto Pedagógico da licenciatura em Letras destaca-se a discussão do horário de oferta do curso (IFSP, 2012a):

> [Serão ofertadas] anualmente 40 vagas para o período vespertino, uma vez que a Universidade de São Paulo disponibiliza vagas na área para o matutino e o noturno, e os cursos superiores do IFSP concentram-se na manhã e noite. Portanto, as vagas oferecidas procuram atender à demanda reprimida e ocupar o período mais ocioso do espaço institucional (IFSP, 2012a, p. 39).

O problema da disputa por espaços no IFSP é recorrentemente mencionado pelos entrevistados e está associado à oferta de muitos cursos na instituição. Esta questão parece refletir na criação dos cursos recentes, então direcionados para o horário com menor ocupação dos espaços que é o período da tarde.

O Quadro 3 dispõe os períodos de oferta das licenciaturas no *campus* São Paulo do IFSP. Nos projetos pedagógicos dos cursos não foram identificadas discussões sobre as motivações e as justificativas para a escolha dos períodos elegidos, com exceção do projeto da licenciatura em Letras, anteriormente detalhado.

---

[52] O Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2009-2013 apresenta que os cursos de pós-graduação *lato sensu* da instituição começaram no segundo semestre de 2006 com o curso Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio na Modalidade Educação de Jovens e Adultos (IFSP, 2009). Todavia, no ano de 2007, o curso foi avaliado pelos professores da área de Sociedade e Cultura que o modificaram, renomeando-o em Educação Profissional Integrada à Educação Básica na Modalidade Educação de Jovens e Adultos. Segundo o PDI citado, em 2007 começou o curso Formação de Professores com ênfase no Magistério do Ensino Superior.

Quadro 3 – Período de oferta das licenciaturas no *campus* São Paulo do IFSP.

Curso	Período
Ciências Biológicas	vespertino
Física	matutino e noturno
Geografia	matutino e noturno
Letras	vespertino
Matemática	matutino
Química	matutino

Fonte: Relatórios de Gestão do CEFET- SP do período de 2006-2008 e Relatórios de Gestão do IFSP do período de 2009-2013. (CEFET-SP, 2006, 2007, 2008; IFSP, 2010a, 2011, 2012, 2013, 2014). Elaboração própria.

O Professor D faz uma discussão sobre os projetos das licenciaturas e afirma que as propostas "[...] são estanques, cada curso tem o seu projeto [...]", com exceção dos cursos de Ciências Biológicas e de Química que possuem um diálogo maior.

Em geral, os Projetos Pedagógicos dos cursos apresentam estrutura semelhante: histórico da instituição, justificativa e objetivos do curso, estrutura física, corpo docente, matrizes curriculares, ementas das disciplinas, atividades de pesquisa, estágio e atividades de extensão, assim como questões institucionais gerais. Da leitura dos projetos, destacou-se a ideia de inovação das propostas de licenciatura do IFSP, sobretudo pela apresentação da possibilidade de extrapolar os formatos tradicionais de cursos de licenciaturas baseados no modelo 3+1[53], assim como de superar o modelo tradicional de formação docente, que dicotomiza conhecimentos pedagógicos e conhecimentos especializados de área. O projeto do curso de Física evidencia:

> A proposta das diretrizes é clara quanto à superação do padrão segundo o qual os conhecimentos práticos e pedagógicos são responsabilidade dos pedagogos, enquanto os conhecimentos específicos a serem ensinados são responsabilidade dos especialistas por área de conhecimento. Propomos como paradigma para essa superação, a ação integrada em cada espaço curricular entre conhecimentos pedagógicos e os conhecimentos específicos no âmbito do ensino de física. A equipe de formadores deve garantir a ampliação, ressignificação e equilíbrio de conteúdos com dupla direção no que se refere aos conteúdos pedagógicos e educacionais (CEFET-SP, 2005a, p. 23-24).

O Projeto do curso de Letras apresenta, também, interessante crítica ao chamado modelo 3+1 e sua valorização aos "[...] conteúdos disciplinares em detrimento de uma formação específica para o exercício da docência" (IFSP, 2012a, p. 31). O projeto ainda

[53] Como já foi dito, o modelo de formação de professores, nomeado popularmente de "3+1", é, historicamente, criticado pelos pesquisadores da área de Educação, pois consiste em uma formação baseada em um bacharelado com acréscimo de um ano de disciplinas relacionadas à educação, para obtenção do título de licenciado (GATTI, BARRETO e ANDRÉ, 2011, p. 97). Mais detalhes estão dispostos no Capítulo 1.

direciona sua formação numa perspectiva de formação que trate os "[...] conteúdos científico-culturais como recursos para o exercício da aprendizagem, a realidade como referência e a pesquisa como princípio educativo" (IFSP, 2012a, p. 31).

Em geral, os projetos das licenciaturas ressaltam questões semelhantes, tais como: o Instituto Federal como espaço público para a oferta de licenciaturas; a existência de um corpo docente com mestrado e doutorado; a possibilidade de ampliar a formação de qualidade dos professores, já que a maioria dos docentes da educação básica seria formada, atualmente, pela rede privada de nível superior, cuja qualidade é amplamente questionada.

A leitura dos documentos institucionais mostra que não há, todavia, uma área de Educação, na instituição, que contribua com as discussões de caráter pedagógico. Segundo depoimento do Professor F, as aulas da área de educação são ministradas pelos poucos professores que possuem formação na área pedagógica:

> São os que têm formação na área pedagógica, porque nós não temos muitos professores. Veja a incongruência, até hoje com todas essas licenciaturas, nós não temos aqui no *campus* São Paulo uma área de Pedagogia, porque tem a área de Física, Química, Biologia. Nós tínhamos que ter uma área só constituída por pedagogos e que esses pedagogos fossem distribuídos entre as licenciaturas. Então, isso não existe (PROFESSOR F).

Os depoimentos e a leitura de documentos sinalizam que há poucas discussões sobre a concepção das licenciaturas na instituição e isso ocorre, segundo os entrevistados, porque há um grupo diminuto de docentes e de pesquisadores da área de Educação, questão que será aprofundada no próximo capítulo.

Apesar disso, houve grande motivação dos profissionais da instituição para a abertura das licenciaturas no *campus* São Paulo do IFSP. Constatou-se, ainda, que a ampliação das licenciaturas nesse *campus* foi iniciada ainda enquanto ele se constituía como CEFET-SP.

Conclui-se, por meio da análise dos dados, que os professores com formação nas áreas propedêuticas foram motivados para a criação dos cursos de licenciaturas, principalmente porque a separação do ensino médio integrado modificou o panorama de aulas da chamada formação geral na instituição. Nesse cenário, a criação das licenciaturas era alternativa para evitar uma possível ociosidade desses profissionais.

No contexto da reforma de separação do ensino médio integrado, nos anos 2000, ainda permanecia a oferta de cursos no nível médio, mas com um número inferior de turmas e de matriculados. A reforma em questão impulsionou a oferta de cursos técnicos na modalidade subsequente e concomitante, e, posteriormente, a própria expansão dos cursos superiores

tecnológicos. Porém, esses tipos de cursos não envolviam disciplinas com conhecimentos de formação geral, mas sim de conhecimentos técnicos.

Em suma, a oferta de licenciaturas parecia resolver dois problemas: a possível ociosidade dos docentes da instituição e a formação de profissionais para a docência na educação básica pública. Naquele momento, a educação básica já apresentava falta de professores nas áreas de Matemática, de Química e de Física, justamente as áreas que possuíam maior concentração de professores no CEFET-SP e que atuavam anteriormente no ensino médio integrado.

Outras motivações também impulsionaram a criação dos cursos, como o prestígio de atuar em um curso de nível superior. A criação de cursos de licenciaturas coordenados pelos grupos de formação geral configurava, também, uma possibilidade de ampliar a participação desses professores nos órgãos de decisão na instituição, pois historicamente as instituições federais profissionais haviam sido geridas por engenheiros ou por profissionais das áreas técnicas. Os professores das áreas propedêuticas sempre tiveram um papel secundário na administração da instituição. As licenciaturas representavam uma possibilidade de alterar este quadro e de ampliar a participação destes grupos de professores nas decisões políticas institucionais.

Portanto, é possível afirmar que houve mudanças na instituição no contexto da criação das licenciaturas, principalmente por meio da intensificação dos conflitos entre as áreas propedêuticas e técnicas que, ainda, travam disputas para a conquista de espaços e recursos para o desenvolvimento de cursos e projetos institucionais em suas áreas.

Nesse contexto, não foram apenas as licenciaturas que impulsionaram os conflitos e os desafios na instituição. Outros acontecimentos no período contribuíram para esse cenário: a transformação do CEFET em Instituto Federal (IF)*;* a ampliação das atribuições da instituição com o novo modelo de IF; a contratação de novos profissionais que modificou a composição do quadro docente; a construção de normatizações para a gestão da nova instituição e a constituição acelerada dos *campi* no interior.

CAPÍTULO 4 – A CONCEPÇÃO E O FUNCIONAMENTO DAS LICENCIATURAS DO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SÃO PAULO (IFSP) - *CAMPUS* SÃO PAULO

Nesse capítulo será apresentada a análise das principais características e concepções que permeiam o modelo de formação de professores das licenciaturas em funcionamento no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP), mais precisamente no *campus* São Paulo.

O capítulo está organizado em torno de cinco questões principais referentes ao tema de investigação, que foram analisadas à luz dos objetivos propostos na pesquisa: o perfil e a formação acadêmica dos professores dos cursos de licenciaturas; as características e as concepções das licenciaturas do IFSP; o desenvolvimento dos cursos de licenciaturas no contexto da educação profissional; o papel da pesquisa e da pós-graduação na instituição e a oferta de licenciaturas para a formação de professores para a educação profissional.

4.1 O perfil e a formação acadêmica dos professores das licenciaturas

Conhecer o perfil da equipe de professores das licenciaturas é um dos objetivos desse trabalho, na perspectiva de revelar informações sobre as próprias licenciaturas, uma vez que atuam de maneira decisiva na constituição e na realização dos cursos. Nos depoimentos coletados na instituição, alguns entrevistados declararam que havia um reduzido número de professores com formação em pós-graduação na área de Educação e não existia propriamente uma área de Educação na instituição. Deste modo, a partir dessas informações iniciais foram investigados mais dados sobre o perfil dos docentes atuantes nas licenciaturas.

Os docentes que atuam nas licenciaturas não são lotados, exclusivamente, em um único curso, mas sim em coordenadorias e em áreas que podem atender mais de uma licenciatura concomitantemente, assim como atuar em outros cursos da instituição que não sejam licenciaturas. Na Tabela 10, é possível visualizar as áreas e o número correspondente de professores que estão disponíveis para ministrar aulas nos cursos de licenciatura. Observa-se um total de 149 professores lotados na Diretoria Acadêmica de Formação Geral[54].

[54] Os professores do *campus* do IFSP são lotados em uma das três diretorias seguintes: Diretoria Acadêmica da Área da Indústria (DIN), Diretoria Acadêmica de Gestão e Serviços (DGS) e na Diretoria Acadêmica de Formação Geral (DFG) (IFSP, 2010). Em outubro de 2014, havia um total de 420 professores distribuídos nas três diretorias (IFSP, 2014b). A estrutura organizacional completa do IFSP encontra-se disponível no anexo D.

Tabela 10 – Número de professores da Diretoria Acadêmica de Formação Geral do *campus* São Paulo do IFSP, por área.

Diretoria Acadêmica de Formação Geral (DFG)		
Coordenadoria	Área	n° de professores
Ciência e Tecnologia (CCT)	Biologia	15
	Física	21
	Matemática	33
	Química	16
Códigos e Linguagem (CCL)	Educação Física	5
	Artes	5
	Português/Inglês	27
Sociedade e Cultura (CSC)[55]	-	27
Total		149

Fonte: Diretoria de Gestão e Serviços do IFSP (IFSP, 2014b).

A atuação dos professores das licenciaturas pode ser alterada de um semestre para outro, o que depende sempre do processo de atribuição de aulas que envolvem critérios relacionados ao tempo de serviço do docente na instituição, a titulação, entre outros aspectos que serão detalhados adiante. Portanto, é com este escopo que os coordenadores das licenciaturas trabalham para o funcionamento dos cursos.

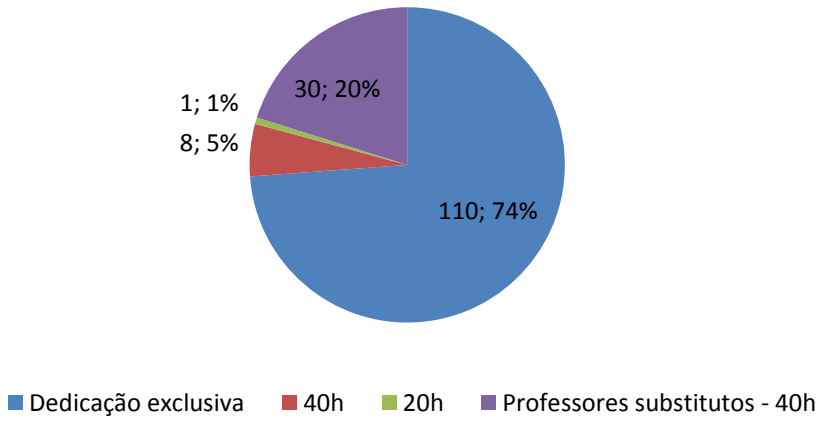
No Gráfico 25, são apresentadas as informações sobre o regime de trabalho dos professores da Diretoria Acadêmica de Formação Geral. É possível visualizar o número absoluto e o percentual dos docentes distribuídos nas jornadas de trabalho, inclusive, apontando o percentual de professores substitutos[56]. Nesse gráfico, verifica-se um percentual elevado de professores em regime de dedicação exclusiva: 74% dos docentes. É importante

[55] A Coordenadoria de Sociedade e Cultura (CSC) não possui áreas, nela estão lotados os professores de Filosofia, Sociologia, História e Geografia da instituição.

[56] De acordo com o documento Organização didática dos cursos ofertados pelo IFSP, o corpo docente da instituição é composto por "[...] professores do Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico e por professores substitutos, visitantes, temporários e aprovados em concurso público ou processo seletivo simplificado, de acordo com a legislação vigente, podendo também ser constituído por docentes oriundos de acordos de cooperação" (IFSP, 2013c, Art. 18).

destacar, ainda, o percentual de professores substitutos que possuem contrato de trabalho temporário, o que representa 20% do corpo docente desta diretoria.

Gráfico 25 – Percentual e número absoluto dos professores da Diretoria Acadêmica de Formação Geral do *campus* São Paulo do IFSP, por regime de trabalho – 2014.



Fonte: Coordenações dos cursos de licenciatura do IFSP (IFSP, 2014d) e Controladoria Geral da União (BRASIL, 2014b). Elaboração própria.

De acordo com o Regulamento de Atribuição de Atividades Docentes do IFSP, o regime de trabalho dos docentes compreende três jornadas, a saber: "quarenta horas semanais de trabalho no regime de dedicação exclusiva; quarenta horas semanais de trabalho no regime integral e vinte horas semanais de trabalho no regime parcial" (IFSP, 2014c, Art. 1°).

A jornada de trabalho dos docentes do IFSP é constituída pela soma das horas destinadas e distribuídas em: "[...] atividades de ensino; atividades de pesquisa e inovação; atividades de extensão; atividades de administração e representação; e atividades de formação continuada" (IFSP, 2014c, Art. 2°). De acordo com o documento, são classificadas como atividades de ensino: a regência de aulas, a organização do ensino e as atividades de apoio ao ensino. São ressalvadas algumas informações das atividades de ensino, pois possuem um mínimo de horas a serem cumpridas, semanalmente.

Segundo o documento, a regência de aulas deverá atender de 8 a 12 horas semanais para docentes em regime de 40 horas ou dedicação exclusiva e 8 horas semanais para os docentes em regime de contratação de 20 horas. É possível ainda que sejam "[...] dedicadas até, no máximo, 16 horas semanais às atividades de *Regência de Aulas* [...]", (IFSP, 2014c, Art. 9°§1, grifo no original), a critério do docente.

Além da regência de aulas, a carga horária semanal do docente deverá contemplar um mínimo de atividades de apoio ao ensino, o que implica ao menos 3 horas semanais, sendo:

"[...] 2 (horas) semanais reservadas a reuniões e 1 (hora) semanal dedicada ao *Atendimento ao Aluno"* (IFSP, 2014c, Art. 11, grifo no original).

Porém, o Regulamento de atribuição de atividades docentes do IFSP indicou o prazo de um ano para a efetiva aplicação do exposto, conforme explicitado:

> A contar da data da publicação deste regulamento, fica estabelecido o prazo de 1 ano de Período de Adequação, durante o qual admite-se a não aplicação do disposto no caput nos parágrafos 1°, 3° e 5° do art. 9° deste regulamento, quando a carga horária para a Regência de Aulas fica limitada ao mínimo de 8 (oito) horas semanais e ao máximo de: I. 16 (dezesseis) horas semanais para docentes em Regime de Dedicação Exclusiva (RDE) ou em regime de 40 horas; II. 9 (nove) horas semanais para docentes em regime de 20 horas (IFSP, 2014c, Art. 21).

Foi verificado, na Portaria nº 54/2015 do *campus* São Paulo do IFSP, que a carga horária para regência de aulas observa, ainda, o Artigo 21 do Regulamento de Atribuição de Atividades Docentes do IFSP, conforme destacado acima (IFSP, 2015). A Portaria citada eleva, ainda, a quantidade de aulas para "[...] 11 a 21 aulas para docentes em RDE ou regime de 40 horas, e de 11 aulas para docentes em regime de 20 horas, considerando o número de professores disponíveis nas áreas [...]" (IFSP, 2015, Art. 2°).

Os depoimentos dos entrevistados apontam para um elevado número de aulas ministradas pelos docentes no *campus* São Paulo do IFSP, devido à grande quantidade de cursos que foram criados[57] (TÉCNICO-ADMINISTRATIVOS A e B; PROFESSORES A, B, C, D e F).

O Professor F tece críticas ao número elevado de aulas na instituição, comparando o modelo de Instituto Federal ao modelo universitário. Para o referido professor, o "[...]

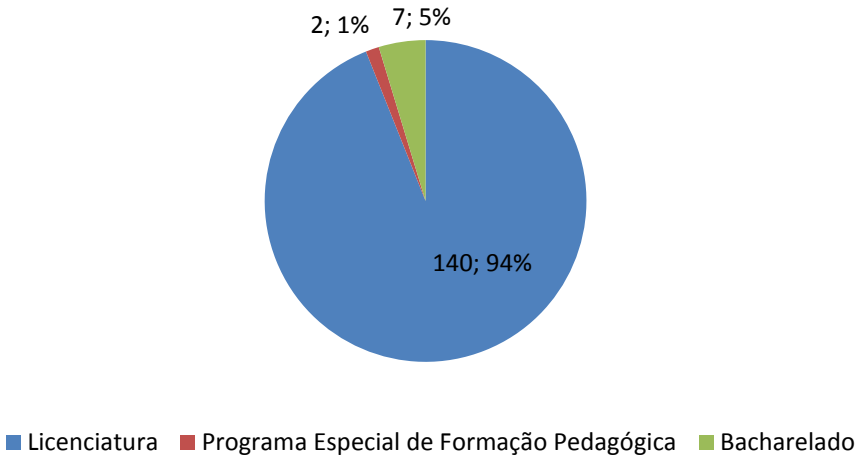
[57] Segundo o Relatório de Gestão do IFSP 2013, o *campus* São Paulo ofertou, em 2013: 4 cursos de ensino médio técnico integrado, nas áreas de Eletrônica, Eletrotécnica, Informática e Mecânica; 3 cursos técnicos, nas áreas de Edificações, Eletrotécnica e Telecomunicações; 1 curso no Programa Nacional de Integração da Educação Básica com a Educação Profissional na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA); 5 cursos superiores de tecnologia: Análise e Desenvolvimento de Sistemas, Automação Industrial, Sistemas Eletrônicos, Gestão de Turismo e Gestão da Produção Industrial; 6 cursos de licenciatura: Ciências Biológicas, Física, Geografia, Letras, Matemática e Química; 4 cursos de bacharelado: Engenharia Civil, Engenharia de Controle e Automação, Engenharia de Produção Mecânica e Engenharia Eletrônica; 5 cursos de pós-graduações *lato-sensu:* Magistério do Ensino Superior, Educação Profissional Integrada à Educação Básica na Modalidade Educação de Jovens e Adultos – PROEJA, Formação de Professores com Ênfase na Educação Básica, Especialização em Aeroportos – Projeto e Construção, Ensino à Distância de Formação Pedagógica de Docentes; 2 cursos de mestrado *stricto sensu*: Mestrado Acadêmico em Engenharia Mecânica, Mestrado Profissional em Automação Industrial; e 3 cursos de formação inicial e continuada (FIC) no âmbito do Programa Mulheres Mil e do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC) (IFSP, 2014). Nos depoimentos dos entrevistados, foram citados dois novos mestrados iniciados no ano de 2014: Profissional em Ensino de Ciências e Matemática e o Profissional em Matemática em Rede Nacional (PROFMAT) (PROFESSOR C e PROFESSOR A).

Instituto é uma Universidade barata para o governo, por quê? Porque o professor dá 20 aulas, quer dizer dessas 20 aulas ele dá umas 17 efetivamente em sala".

As críticas presentes nas falas dos professores, acerca do elevado número de aulas ministradas pelos docentes do IFSP, tomam como referência as universidades públicas. Nesse contexto, é importante lembrar, como já foi discutido no Capítulo 3, que a instituição almejou, por um período, transformar-se em universidade tecnológica, todavia, a proposta foi renunciada devido à transformação em Instituto Federal. Alguns entrevistados indicam, inclusive, que muitos professores valorizam mais as ações relacionadas ao ensino superior na instituição e dedicam menos atenção às atividades relacionadas à educação básica (PROFESSOR J e TÉCNICO-ADMINISTRATIVO A),

No Gráfico 26, é possível conferir a formação dos professores por grau acadêmico[58], o número absoluto e o percentual das variáveis analisadas. Verifica-se que 94% dos professores são licenciados, sendo que 1% possui Formação Pedagógica Especial e 5% são bacharéis.

Gráfico 26 – Percentual e número absoluto dos professores da Diretoria Acadêmica de Formação Geral do *campus* São Paulo do IFSP, por grau acadêmico de formação – 2014.

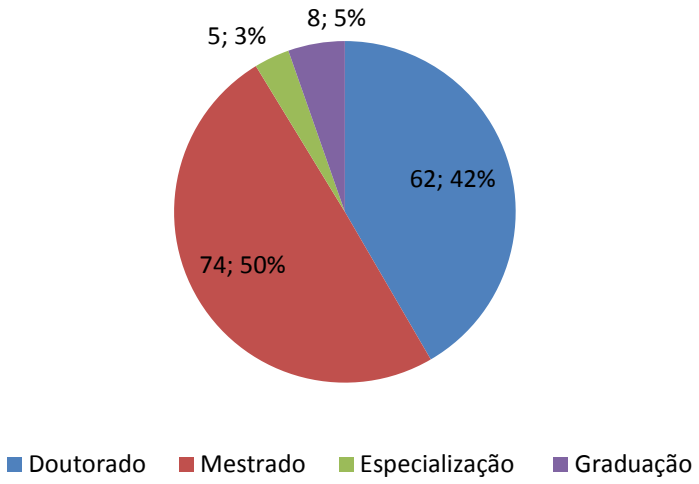


Fonte: Coordenações dos cursos de licenciatura do IFSP (IFSP, 2014d) e CNPq (BRASIL, 2014c). Elaboração própria.

No Gráfico 27 está disposta a titulação dos professores em nível de pós-graduação, com o número absoluto e o percentual das variáveis analisadas. Constata-se que 95% dos docentes possuem pós-graduação, sendo 3% em nível de Especialização, 50% em nível Mestrado e 42% em Doutorado.

[58] É importante ressaltar que a referência do quadro de docentes é de outubro de 2014, pois há rotatividade no quadro de profissionais, principalmente devido aposentadorias, exonerações, fim dos contratos dos professores substitutos e a redistribuição dos docentes para outros *campi* da instituição.

Gráfico 27 – Percentual e número absoluto dos professores da Diretoria Acadêmica de Formação Geral do *campus* São Paulo do IFSP, por nível de formação em pós-graduação – 2014.



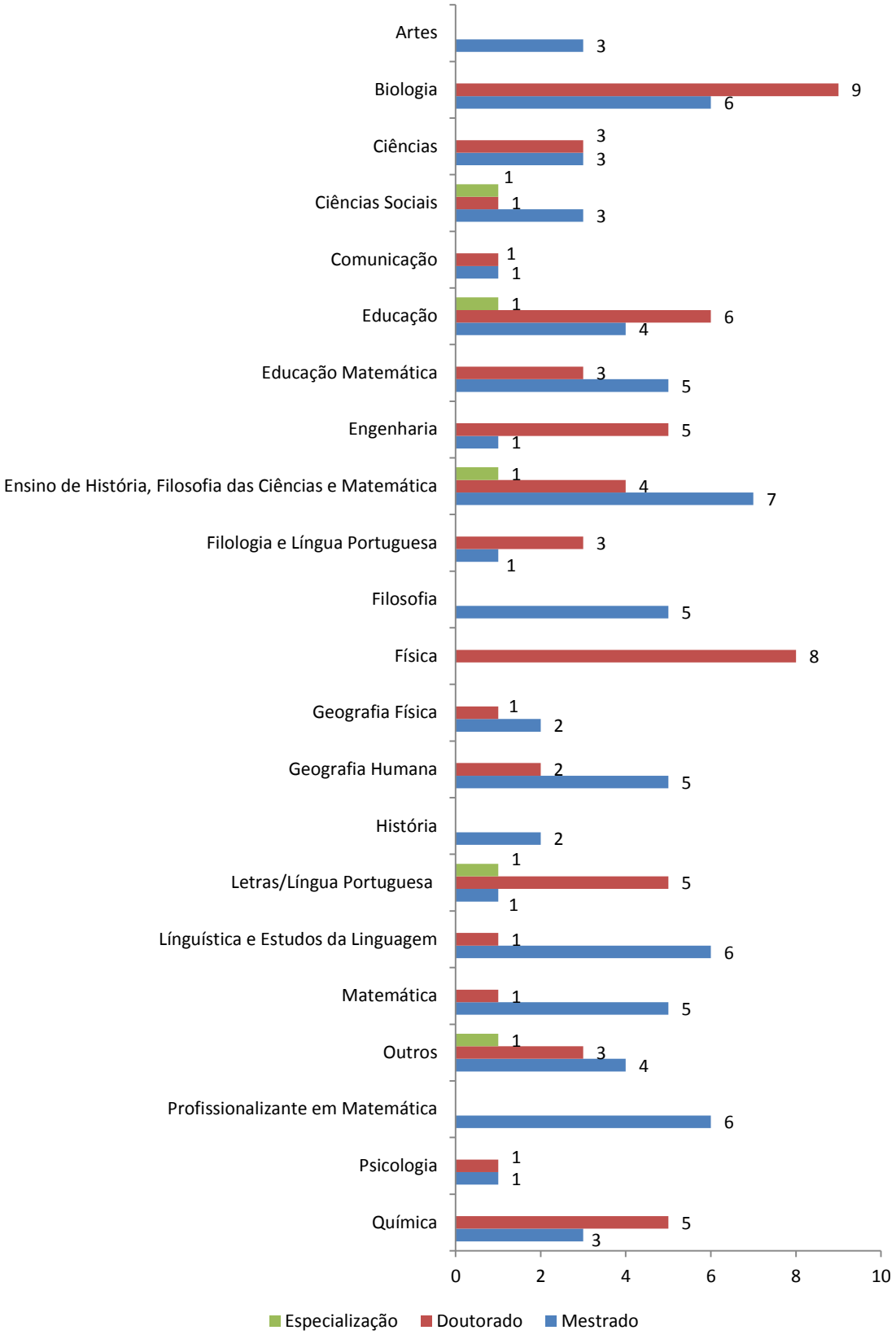
Fonte: Coordenações dos cursos de licenciatura do IFSP (IFSP, 2014d) e CNPq (BRASIL, 2014c). Elaboração própria.

Nos depoimentos coletados no IFSP, verificou-se que a titulação dos docentes é percebida como um elemento muito positivo na instituição. Para o técnico-administrativo A, "os professores são muito bons, não há o que reclamar em termos de formação". O Professor A e o Professor H reafirmam a elevada qualidade do corpo docente.

Os dados apontam um percentual elevado de docentes com titulação em pós-graduação, nos níveis mestrado e doutorado. No Gráfico 28, é aprofundada a apresentação da titulação dos professores, com o apontamento das áreas de formação em nível de pós-graduação.

Nesse Gráfico, destaca-se a presença de 11 professores com formação na área de Educação, o que representa 7,4% do total de docentes. Foram localizados, também, 12 professores com formação na área de Ensino de História, Filosofia das Ciências e Matemáticas e 8 professores na área de Educação Matemática, o que totaliza 20 docentes com formação nessas duas áreas afins a Educação e que conferem, portanto, aderência à atuação nas licenciaturas. Contudo, essa porcentagem de aderência representa apenas 13,4% do corpo docente. A formação dos outros 118 professores está concentrada, predominantemente, em áreas específicas de conhecimento, representando 79,2% do corpo docente.

Gráfico 28 – Formação dos professores da Diretoria Acadêmica de Formação Geral, por área do conhecimento, em nível de pós-graduação do *campus* São Paulo do IFSP – 2014.



Fonte: Coordenações dos cursos de licenciatura do IFSP (IFSP, 2014d) e CNPq (BRASIL, 2014c). Elaboração própria.

É importante salientar, ainda sobre os dados apresentados no Gráfico 28, que 8% dos docentes possuem formação em Engenharia e Profissionalizante em Matemática, áreas incomuns à formação de licenciados[59]. A contratação de profissionais oriundos de tais áreas, possivelmente, traduz demandas de outros cursos ofertados na instituição, já que os professores da Diretoria Acadêmica de Formação Geral também atendem aos cursos técnicos, tecnológicos, bacharelados, entre outros que são ofertados pela instituição e já mencionados.

Em relação à contratação de docentes, o Professor A relata que o processo prioriza os licenciados e, sobretudo, aqueles com pós-graduação em áreas mais gerais, pois isso facilita a atuação em diferentes cursos. O Professor A ressalta que a instituição enfrenta, às vezes, dificuldade com a contratação de docentes para algumas áreas específicas, pois um professor não pode ser contratado para ministrar poucas disciplinas.

O trabalho do professor em diferentes cursos, simultaneamente, representa um grande desafio para o desenvolvimento do trabalho na instituição, pois a atividade docente "[...] envolve saberes específicos, os saberes pedagógicos e os saberes construídos nos espaços da experiência" (VEIGA, 2008, p. 20), o que implica uma formação docente que articule teoria e prática. Nesse sentido, a atuação em vários cursos exige uma preparação diferenciada dos docentes do IFSP, pois implica em conhecer as finalidades distintas de cada curso e seus respectivos locais de atuação, assim como as especificidades dos perfis profissionais.

Diniz Pereira (2000) aborda as características do trabalho docente e enfatiza que esta tarefa envolve conhecimentos e ações que extrapolam a atividade de transmitir conhecimento, contrariamente ao que é amplamente disseminado na sociedade. Para o autor, muitas dimensões precisam ser consideradas no desempenho da função docente, o que implica em "[...] entender as diferenças e semelhanças dos processos de produção do saber científico e do saber escolar, conhecer as características da cultura escolar, saber a história da ciência e a história do ensino da ciência com que trabalha e em que pontos elas se relacionam" (DINIZ PEREIRA, 2000, p. 47).

A Tabela 11 mostra os dados da distribuição dos professores com formação em Educação entre as coordenadorias e áreas da Diretoria Acadêmica de Formação Geral. Verifica-se que as coordenadorias e as áreas possuem poucos profissionais com formação em nível de pós-graduação em Educação. As áreas de Biologia, Química e a Coordenadoria de Sociedade e Cultura possuem, cada uma, apenas 1 professor; as áreas de Física e Matemática

[59] A variável outros, no Gráfico 28, refere-se à formação de um professor em cada das seguintes áreas e níveis: Educação Física, Literatura, Música e Oceanografia (Mestrado); Arquitetura e Urbanismo, Computação e Estatística (Doutorado) e, no nível especialização, a área não foi informada.

possuem, cada uma, 2 professores e a área de Letras possui 4 professores. Alguns depoimentos dos entrevistados indicaram que o desenvolvimento das licenciaturas tem envolvido um reduzido número de profissionais formados em Educação (PROFESSORES B, D, F e G).

Tabela 11 – Distribuição dos Professores com formação em Educação, por nível de pós-graduação, na Diretoria Acadêmica de Formação Geral.

Diretoria Acadêmica de Formação Geral (DFG)					
Coordenadoria	Áreas	Professores com formação em Educação			Total de professores
		Especialização	Mestrado	Doutorado	
Ciência e Tecnologia (CCT)	Biologia	0	1	0	15
	Física	0	0	2	21
	Matemática	0	2	0	33
	Química	1	0	0	16
Códigos e Linguagem (CCL)	Educação Física	0	0	0	5
	Artes	0	0	0	5
	Português/ Inglês	0	1	3	27
Sociedade e Cultura (CSC)	-	0	0	1	27
Total geral	-	1	4	6	149

Fonte: Coordenações dos cursos de licenciatura do IFSP (IFSP, 2014d) e CNPq (BRASIL, 2014c). Elaboração própria.

O fato de poucos professores possuírem formação na área de Educação ou ainda no Ensino de Ciências no *campus* São Paulo do IFSP, "[...] pode dificultar a compreensão do que envolve um curso de licenciatura e levar a problemas no aprimoramento destes cursos" (UGLAR 2014, p. 143) [60].

Os dados apresentados ajudam a compreender a preponderância dos saberes das áreas específicas no modelo das licenciaturas, pois há um número mais elevado de professores formados nessas áreas. Nessa conjuntura, foi possível entender, inclusive, algumas queixas apontadas pelos entrevistados para a construção dos cursos, tais como: o pouco debate sobre a educação e a formação de professores; a valorização dos conhecimentos específicos em detrimento dos conhecimentos pedagógicos e a atuação de docentes em disciplinas que não de sua formação específica de pós-graduação.

[60] A tese de doutorado de Uglar (2014) estudou as disciplinas filosóficas do Curso de Licenciatura em Geografia do IFSP, *campus* São Paulo. Em seu trabalho, a autora apresenta um panorama da formação docente na instituição.

É importante destacar que as licenciaturas foram criadas, principalmente, por professores com formação, em nível de pós-graduação, nas áreas específicas e por alguns poucos docentes formados na área de Educação (PROFESSOR G, PROFESSOR B, PROFESSOR D e PROFESSOR F).

Segundo o Professor G, na criação dos cursos não "[...] tinha pedagogos envolvidos, tinha professores de Geografia, de Biologia, de Química e que alguns eram pedagogos e esses que contribuíram um pouco". O Professor B, por sua vez, relata que "[...] a discussão mais específica da área de Educação é feita por professores que, de maneira geral, não têm formação inicial em Pedagogia". Assim, há um entendimento entre alguns professores na instituição de que:

> O conhecimento específico da disciplina é suficiente para que eu seja um bom professor. Portanto, para formar um bom professor, basta que eu tenha o conhecimento específico daquela disciplina. Eu não vejo um diálogo dentro do coletivo da instituição nesse sentido que você propôs de quais são os princípios que orientam nossa formação (PROFESSOR D).

Deste modo, a ausência de uma discussão aprofundada sobre a educação e os pressupostos que fundamentam os cursos suscitam inquietações sobre a formação oferecida na instituição. Os depoimentos indicam, portanto, que ainda é preciso amadurecer um projeto formativo na instituição, por meio de uma concepção mais ampla sobre a formação docente e da própria educação.

No Brasil, os cursos de formação de professores apresentam, em geral, muitos problemas e um deles consiste na "pouca penetração e consideração das orientações e resultados de discussões e pesquisas sobre formação de professores na institucionalização dos cursos formadores nas diferentes áreas disciplinares abrangidas" (GATTI, 2014, p. 36). Nessa perspectiva, a apropriação das produções e das pesquisas sobre o tema é imperativa para a construção de um curso de qualidade, o que só é possível com ações institucionais que promovam debates e realcem tal importância.

A construção de uma proposta de formação de professores envolve alguns pressupostos, como: um perfil definido de professor a ser formado; uma concepção aprofundada de educação; o estabelecimento das finalidades da formação; os fundamentos teórico-metodológicos esclarecidos e, finalmente, conhecimentos educativos para a construção de uma escola de educação básica de qualidade. Portanto, "não é possível pensar e construir uma proposta formativa sem ter por base uma clara concepção de formação e seus princípios fundantes" (VEIGA e VIANA, 2011, p. 19).

A formação do professor deve envolver, também, um conhecimento profundo da dinâmica social, assim como dos próprios sistemas de ensino e das escolas, "[...] enquanto realidades concretas de um contexto histórico - social, nas dimensões afetiva, individual e grupal" (KUENZER, 2000, p. 3).

As pesquisas em educação apontam, enfaticamente, que a formação de professores é uma questão importante a ser considerada para a construção de uma educação básica de qualidade, mas para tanto é necessário "[...] reconhecer a especificidade da formação docente e garantir aos cursos de licenciatura um projeto pedagógico específico [...]" (ARANHA e SOUZA, 2013, p. 81).

A formação inicial possui um papel essencial na constituição da identidade dos professores, principalmente pela possibilidade de abordar diversos conhecimentos, assim como articulá-los com práticas, interações e experiências variadas. É preciso evidenciar que "[...] o trabalho docente requer um conjunto de saberes profissionais que precisam ser aprendidos" (ANDRÉ et al., 2012a, p. 104) e os cursos de licenciaturas possuem, nesse sentido, função primordial.

Finalmente, é fundamental ressaltar que as abordagens e os enfoques dados nos cursos formativos são apreendidos pelos licenciandos ainda nesse cenário e influenciarão práticas e ações no contexto de sua atuação profissional. Nesse sentido, a construção de um currículo de licenciatura condizente com as demandas da docência na educação básica é urgente, pois se a abordagem tradicional dos cursos não for alterada, continuarão sendo reproduzidos os modelos de formação criticados pela literatura educacional, como discutido no Capítulo 1.

4.2 As características das licenciaturas do IFSP

No item anterior, foi apontado o cenário de profissionais formados na área de Educação que estão envolvidos no desenvolvimento das licenciaturas no IFSP. Nesse contexto, há poucos professores para ministrarem o conjunto das disciplinas da área de Educação, o que tem conduzido professores de outras áreas para estas disciplinas como mencionado pelo Professor F:

> Têm poucos professores da área de Pedagogia aqui. Então, no fim, quem acaba trabalhando nas disciplinas pedagógicas, às vezes, são os professores das disciplinas comuns, que tem formação na disciplina comum. Mas a gente sabe que tem que ter o viés do pedagogo, que falta o viés do pedagogo.

O deslocamento de professores para aturarem em áreas afins também é mencionado pelo Professor D:

> Todos têm uma licenciatura, todos são professores. Então, todo mundo pode dar aula de Didática, todo mundo pode dar aula de Fundamentos da Educação, afinal, eu sou professor. Então, História da Educação, olha, professor lá de História vai dar aula de História da Educação. Ainda não há a percepção da especificidade daquele conhecimento, isso acontece muito na área da educação, mais do que nas outras áreas. É justamente porque não existe essa clareza de como é que deve ser a atribuição de aulas na licenciatura, então, isso acontece.

A atuação de docentes em disciplinas diferentes de sua formação pode, por sua vez, prejudicar o funcionamento dos cursos. Alguns depoimentos dos entrevistados mostram que os conhecimentos disciplinares específicos possuem maior ênfase no processo formativo, o que pode ser evidenciado no trecho da entrevista a seguir:

> Entrevistador: Quais aspectos são importantes para a formação de um professor no Instituto? O que a instituição discute sobre isso ou o que ela garante para a realização da formação de professores nesse espaço?
>
> Professor E: Eles querem que os alunos saiam com um bom conhecimento de Matemática. E se o aluno quiser fazer um mestrado na Matemática, na Matemática Pura ou na Aplicada, ele consiga tranquilamente. Os professores trabalham bastante na hora de ensinar, ao ensinar métodos diferentes, realmente, para ver se o aluno está aprendendo. [...] Agora nós vamos mudar algumas coisinhas no curso. Estamos nos reunindo para fazer isso, mais a estrutura, a grade curricular. Eu acho que fazendo essas mudanças vai ficar perfeito (PROFESSOR E).

É importante ressaltar que a ênfase dos conhecimentos específicos nas licenciaturas esteve presente em vários momentos das entrevistas, ou seja, surgiram mesmo quando os entrevistados não estavam sendo questionados, especificamente, sobre esse assunto, o que revela uma forte concepção em torno de sua influência na execução dos cursos.

O Professor D demonstra em sua fala uma preocupação com a valorização dada aos conhecimentos específicos na instituição e enfatiza a importância dos conhecimentos educacionais para construção de uma concepção de formação de professor mais ampla nos cursos de licenciatura, conforme exposto:

> Então, tem um problema de concepção. Quem são esses professores que estão formando outros professores? Como é que eu crio uma licenciatura sem ter o pedagogo ou alguém que tenha essa leitura da escola para além do conhecimento específico da matéria. Para formar o professor de Química não basta saber Química. Ele tem que saber o que é ser professor, tem que compreender o que é escola, o que é a docência, para além da didática específica e do conhecimento específico (PROFESSOR D).

A percepção detalhada acima, no entanto, não esteve presente na maioria dos depoimentos e documentos institucionais analisados. Constata-se pouco debate sobre educação na instituição. E, por isso, também os cursos são marcados por saberes de domínio dos professores, ou seja, os conhecimentos específicos de sua formação. Nesse sentido, faltam discussões para o amadurecimento de uma proposta formativa com foco na docência para a educação básica.

Lima (2012) discute a construção das licenciaturas nos Institutos Federais (IFs) e aponta que "a concepção de docência vincula-se ao saber o conteúdo específico, por valorizar os IF como *lócus* apropriado para a formação de professores pela sua tradição no desenvolvimento técnico desses conteúdos" (LIMA, 2012, p. 97).

A autora expõe críticas ao formato das licenciaturas, já que estas são concebidas com o aproveitamento da estrutura da instituição, "[...] inserindo a parte pedagógica, partindo do pressuposto de que não se precisa de grandes transformações para inserir a formação de professor em um espaço de formação tradicionalmente técnica" (LIMA, 2012, p. 104).

Para a autora, um projeto para formação de professores nesse cenário exige um delineamento político, por meio de discussões sobre educação que contemplem os efeitos da formação de docentes em instituições tradicionalmente de caráter profissional e tecnológico.

Os dados e os depoimentos analisados nesta pesquisa apontam que é preciso ampliar a discussão da temática sobre o papel dos conteúdos específicos de área nos cursos de licenciatura, sobretudo, ao problematizar que estes cursos também tiveram influência de uma cultura institucional profissional já estabelecida nas instituições federais, que valorizou, tradicionalmente, este tipo de conhecimento.

Nesse sentido, é imperativa a ampliação de um debate sobre a importância dos conhecimentos educacionais, pedagógicos e políticos, como também pontuou Lima (2012). Essa discussão poderá contribuir para o avanço do projeto das licenciaturas em desenvolvimento e implica uma reflexão sobre o próprio modelo de formação consagrado na instituição, especialmente em relação aos aspectos da valorização da técnica e dos conteúdos de seus currículos.

Uglar debate o enfoque das áreas de conhecimentos presentes nos currículos das licenciaturas do *campus* São Paulo do IFSP e afirma que as matrizes dos cursos de licenciatura "[...] em Química, Biologia e Matemática – e de maneira mais atenuada a Licenciatura em Física – enfatizam os saberes específicos em detrimento dos saberes pedagógicos, filosóficos e culturais" (UGLAR, 2014, p. 159). De acordo com a autora, os cursos com enfoque nos conhecimentos específicos não garantem uma formação compatível

com as demandas da docência na educação básica. Entretanto, é importante mencionar que, para a autora, o curso de Licenciatura em Geografia possui abordagem mais ampla e crítica:

> [...] não vemos na atual matriz curricular a ênfase nos conteúdos específicos, mas várias disciplinas ressaltam os conhecimentos significativos, cujas ementas apresentam uma abordagem abrangente das temáticas e outras voltadas à formação humana, demonstrando a presença de outros saberes: filosóficos, sociológicos, historiográficos, políticos e culturais[61] (UGLAR, 2014, p. 158).

Os saberes pedagógicos, no entanto, não são explicitados na abordagem do curso de licenciatura em Geografia exposto pela autora, embora ela apresente críticas à realização desse curso, sobretudo, pelas "[...] divergências políticas, da concepção de formação docente que alguns professores possuem, arraigada em uma visão conteudista da Educação, e da falta de diálogo existente entre os docentes do Curso" (UGLAR, 2014, p. 159).

Os depoimentos e dados apontam, portanto, que há limitações na concepção de educação dos cursos da instituição, até mesmo pelo número restrito de professores com titulação nessa área. Nesse sentido, assinalamos alguns conceitos essenciais sobre a educação e a formação de professores para a continuidade do debate e contribuições com o tema.

É importante registrar que a análise proposta nesta dissertação está alinhada ao conceito de educação proposto por Paro (2008). Uma educação compreendida de maneira ampla como "[...] apropriação da cultura" e que "envolve conhecimentos, informações, valores, crenças, ciência, arte, tecnologia, filosofia, direito, costumes [...]" (PARO, 2008, p. 23). Este conceito expande a ideia de educação apenas como apropriação dos conteúdos específicos, mas sim uma educação que forme os sujeitos em sua integralidade.

Diniz Pereira (2000) estuda os cursos de licenciatura no Brasil e afirma que a divisão entre as disciplinas de conteúdo e as disciplinas pedagógicas é um dos grandes problemas do modelo de formação de professores, pois essa separação contribui para a constituição de cursos fragmentados. Para o autor, superar a dicotomia entre estas disciplinas é um desafio desde a década de 90 que, no entanto, permanece como questão recorrente no debate sobre a necessária mudança nos cursos de formação de professores no país (DINIZ PEREIRA, 2011).

Valente (1999) apresenta uma discussão análoga, destacando que os conhecimentos pedagógicos têm sido considerados como saberes de menor valor na realização das licenciaturas no Brasil. Segundo a autora, os cursos de licenciaturas estão apoiados na

---

[61] É importante salientar que o curso de licenciatura em Letras foi iniciado no ano de 2012 e não compôs a análise realizada por Uglar (2014), pois sua pesquisa foi iniciada antes da criação e funcionamento deste curso como justifica a autora.

concepção de que para "[...] ensinar basta saber, como se domínio do conhecimento e transposição didática desse mesmo conhecimento fossem aspectos similares e não exigissem diferentes abordagens" (VALENTE, 1999, p. 73).

O modelo de ensino baseado na valorização dos conhecimentos específicos é criticado pela literatura educacional. Nesse sentido é fundamental destacar que ao professor:

> [...] não basta conhecer o conteúdo específico de sua área; ele deverá ser capaz de transpô-lo para situações educativas, para o que deverá conhecer os modos como se dá a aprendizagem em cada etapa do desenvolvimento humano, as formas de organizar o processo de aprendizagem e os procedimentos metodológicos próprios a cada conteúdo. Para que esse tipo de formação seja possível, ela precisa ocorrer, no mínimo, em cursos de graduação em instituições que articulem diversos campos do conhecimento e atividade investigativa, de modo a assegurar formação interdisciplinar complementada por formação em pesquisa (KUENZER, 2011, p. 685).

Esse modelo de licenciatura, com ênfase nos conhecimentos específicos de área, possui inspiração no padrão de formação de professores da década de 1930. Naquele momento, a referência para a formação era o bacharelado com predomínio de conteúdos específicos, conforme já discutimos detalhadamente no Capítulo 1 (GATTI, 2009, 2010, 2013; DINIZ PEREIRA, 2000, 2011; ANDRÉ, 2010, 2012, 2013).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores, promulgadas em 2002, subsidiaram as mudanças nos cursos de licenciatura (BRASIL, 2002). A partir dessas Diretrizes, as licenciaturas passaram por alterações em seus formatos. Todavia, pesquisas educacionais constatam que ainda prevalece "[...] a ideia de oferecimento de formação na área disciplinar específica, com pequeno espaço para a formação pedagógica" (GATTI, 2010, p. 487). Portanto, sem mudanças estruturais para a proposta de formação de professores no país.

Apesar de tentativas para alterar a formação de professores para a educação básica, os cursos continuam fragmentados, pois não existe no Brasil:

> [...] uma Faculdade ou Instituto próprio, formador desses profissionais, como observado em outros países, onde há Centros de Formação de Professores englobando todas as especialidades, com estudos, pesquisas e extensão relativos à atividade didática e às reflexões e teorias a ela associadas (GATTI, 2010, p. 488).

O Plano Desenvolvimento Institucional do IFSP 2009-2013 apresentou também críticas ao formato de licenciaturas ofertadas nas universidades públicas, devido às características baseadas no "[...] modelo 3 + 1: 3 anos de bacharelado e o quarto ano com a

licenciatura. Este tipo de organização acadêmica acaba valorizando os conteúdos disciplinares em detrimento de uma formação específica para o exercício da docência" (IFSP, 2009, p. 85). Os cursos ofertados na instituição, porém, apresentam concepção semelhante ao modelo criticado, sobretudo por valorizar os conhecimentos disciplinares específicos.

O atual Plano Desenvolvimento Institucional do IFSP 2014-2018 apresenta crítica, na mesma perspectiva, e acrescenta a necessidade de "[...] desenvolver e enfatizar a visão da Educação como especialidade e área de conhecimento legítima, que por isso mesmo exige formação específica e não pode ser exercida sem a devida formação" (IFSP, 2014a, p. 165). Nesse sentido, o documento aponta "[...] que haja nos *campi* do Instituto uma área específica voltada para educação o que poderia estabelecer pressupostos teórico-metodológicos, não só dos professores da casa como também das licenciaturas" (IFSP, 2014a, p. 165).

É importante indicar que os documentos institucionais analisados[62], em geral, apresentam discussão breve sobre a formação de professores. Porém, o atual Plano de Desenvolvimento Institucional do IFSP 2014-2018, reserva espaço para uma discussão mais aprofundada sobre a especificidade da formação docente e a importância de constituir uma área da Educação:

> [...] área de educação voltada para a estruturação dos cursos de licenciatura e de capacitação de professores, com vistas a fortalecer uma reflexão mais contundente sobre a especificidade do trabalho docente, contribuindo, de maneira definitiva, na organização do PPP da Instituição, este refletido a partir da realidade dos *campi* (IFSP, 2014a, p. 166).

Nos depoimentos de alguns professores do IFSP, a proposta de licenciatura na instituição surgiu, também, como possibilidade de oferta de um novo formato integrado de formação de professores, justamente, por não existir a separação da oferta do curso entre departamentos como na universidade (PROFESSSORES A, B, e H). O Professor B sintetiza o exposto:

> Então, o curso tem uma organização que eu acho que é uma riqueza da proposta do IF, que não distingue o que seria formação específica da formação pedagógica em departamentos. Logicamente que existem disciplinas que são mais ligadas à formação específica e outras que são mais ligadas à formação pedagógica, mas não é uma dicotomia. Então, os cursos de formação específica procuram já trabalhar também, a formação pedagógica e vice-versa (PROFESSOR B).

[62] Documentos analisados: Relatórios de Gestão da instituição do período de 2009 a 2013, Estatuto do Instituto Federal, Projeto Pedagógico Institucional, e Organização didática dos cursos ofertados pelo IFSP (IFSP, 2010a, 2011, 2012, 2013, 2013a, 2013b, 2013c, 2014).

No entanto, os dados analisados apontam, em geral, para características das licenciaturas que revelam haver uma proximidade em relação ao modelo de formação consagrado, com foco nos conhecimentos específicos.

A área de Educação não se materializou até dezembro de 2014, como recomendado pelo Plano de Desenvolvimento Institucional 2014-2018, mas o plano é bastante recente. Vale relembrar que a formação de professores é apenas uma das missões dos Institutos Federais, pois estes apresentam outras atribuições e a oferta de distintos cursos. Portanto, os IFs não são uma instituição com foco na formação docente.

Com base nos dados analisados, é possível concluir que uma política nacional destinada aos cursos de licenciatura é urgente, o que passa pela valorização de sua realização, superando estigmas de um "[...] curso fácil, curso esquecido, não valorizado [...]" (GATTI, 2014, p. 33). Segundo a autora, a oferta de licenciaturas deve também superar a variável quantitativa, pois é imprescindível acompanhar a qualidade dos cursos em vários aspectos, desde o currículo até mesmo as formas de assistência estudantil.

Gatti defende ainda que para o exercício da profissão é fundamental que o professor acredite no projeto de educação para a sociedade e valorize elementos da cultura geral, além de dominar conhecimentos e formas de ação, assim como acreditar que o aluno é capaz de aprender. Considera-se imprescindível, portanto, uma formação de professores com um eixo na "[...] ação pedagógica em suas articulações filosóficas, históricas, sociológicas, antropológicas e psicológicas, articulações estas que fundamentam a ação com reflexão" (GATTI, 2013, p.55).

E para uma ação pedagógica intencional nas licenciaturas é indispensável o contato com as pesquisas em educação. Tais pesquisas são fundamentais para o aprimoramento dos conceitos que permeiam o trabalho dos profissionais que formam os futuros docentes. Nesse sentido, o registro de algumas diretrizes para a formação de professores é apenas uma contribuição para um debate que deve constituir-se permanente.

4.3 As licenciaturas no contexto da educação profissional

A construção das licenciaturas na instituição envolveu disputas e conflitos, temas recorrentes nas entrevistas realizadas. Os entrevistados relataram, principalmente, conflitos na apropriação de espaços institucionais, como apresentado no Capítulo 3; disputa por professores em processos de atribuição de aulas e o pouco diálogo entre os cursos, inclusive entre as próprias licenciaturas.

De acordo com depoimento do Professor J, as áreas técnicas e as propedêuticas vivenciaram, historicamente, conflitos na instituição, sendo que as áreas técnicas estiveram em evidência mesmo antes da criação das licenciaturas.

O Professor I apresenta fala semelhante e afirma que os professores da área propedêutica sempre tiveram um papel marginal na gestão da instituição, em praticamente todas as instituições federais profissionais. O "[...] centro de poder estava entre os engenheiros e em São Paulo isso era mais acentuado, porque era a escola técnica com o foco industrial mais marcante" (PROFESSOR I).

Os conflitos podem ser evidenciados nos depoimentos sobre o processo de atribuição de aulas: "[...] vocês vão deixar de dar aula de Matemática na Engenharia porque estão dando aula na licenciatura de Matemática" (PROFESSOR G). A mesma situação é relatada pelo Professor F: "[...] se tinha uma demanda de professor de Física para trabalhar no curso de tecnologia e na licenciatura. A área técnica brigava para o professor ir para o curso de tecnologia. Era uma guerra, uma disputa assim meio ridícula".

Em 2014, porém, foi construída uma nova normativa para a atribuição de aulas no IFSP: o Regulamento de Atribuição docente do IFSP. Segundo o documento, antes dos períodos de atribuição de aula, cada professor deve entregar o Formulário de Preferência de Atividades (FPA) ao Coordenador da Área de sua lotação, contendo as seguintes informações:

> I. Componentes curriculares de interesse do docente por ordem de prioridade;
> II. Disponibilidade de horário de aulas acrescido de 50% em relação ao máximo previsto no art. 9[63] deste regulamento, distribuídas nos turnos em que o docente pretende ministrar aulas;
> III. Demais atividades de ensino, pesquisa e inovação, extensão administração e representação ou formação continuada, com respectiva carga horária semanal (IFSP, 2014c, Art. 14, §3°).

A atribuição de aulas é realizada pelas áreas das coordenadorias de lotação dos docentes e de acordo com as informações descritas no Formulário de Preferência de Atividades (FPA). Em caso de impasse, são utilizados os seguintes critérios para desempate:

> I. Área para a qual o docente prestou concurso; II. Idade; III. Nível na carreira; IV. Tempo de exercício no *campus*; V. Tempo de experiência didática na área do componente curricular; VI. Tempo de experiência profissional na área do componente curricular; VII. Tempo de serviço no

[63] "A carga horária destinada à *Regência de Aulas* deve ser de I. 8 (oito) a 12 (doze) horas semanais para docentes em regime de 40 (quarenta) horas ou Dedicação Exclusiva; e 8 (oito) horas semanais para docentes em regime de 20 (vinte) horas" (IFSP, 2014c, Art. 9°, grifo no original).

> IFSP e VIII. Titulação na área do componente curricular (IFSP, 2014c, Art. 14, §7°).

Segundo o Professor I, a questão da titulação gerou muitos conflitos internos, sobretudo no início do funcionamento dos cursos de nível superior, já que muitos professores estavam na instituição desde que a instituição ofertava apenas ensino médio técnico e, por isso, alguns docentes não possuíam pós-graduação, mestrado e doutorado:

> O fracionamento era entre os professores que tinham pós-graduação e os que não tinham pós-graduação, porque os que tinham pós-graduação possuíam prioridade na atribuição de aulas dos cursos, o que já criava uma rivalidade. Poderia haver o sentimento humano mais simples diante de quem conseguia a pós-graduação que era a inveja, pois quem tinha a pós-graduação passava a ganhar mais dando as mesmas aulas. Então, eram salários diferentes para trabalho igual, que correspondia a uma titulação diferente. Isso gera mal estar em qualquer ambiente humano. Se o trabalho é igual e a remuneração é diferente você tem tensão (PROFESSOR I).

Nesse contexto, surgiram divisões entre os professores que ministravam aulas no ensino superior e na educação básica e também "[...] não havia uma experiência de como fazer a gestão destas rivalidades, então, o mal estar e o ressentimento aumentava" (PROFESSOR I).

No Capítulo 3, foram discutidas algumas questões relacionadas ao prestígio que os cursos superiores passaram a exercer no imaginário de muitos professores. Em um segundo momento de análise foi possível observar alguns desdobramentos do crescimento das licenciaturas, sobretudo a desvalorização de outros cursos ofertados historicamente pela instituição, como apresentado pelo o Professor J: "O pessoal contratado aumentou, quer dizer a força de trabalho para esses cursos. As pessoas entravam na escola contratados, mas sempre desabastecia o ensino técnico. O PROEJA[64] nem se fala, desprezado por todas as áreas".

A análise dos dados qualitativos revelou que os cursos ocupam espaços distintos na instituição: ora observamos a valorização, ora a desvalorização de um curso, o que depende de um referencial de comparação entre eles, como se fossem, internamente, classificados em

[64] O Programa Nacional de Integração da Educação Básica com a Educação Profissional na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) é um programa destinado aos adultos e jovens que não tiveram possibilidade de realizar o ensino fundamental ou o ensino médio na idade regular e que desejam uma profissionalização. A oferta do PROEJA, portanto, engloba a formação profissional ao ensino fundamental ou médio em um dos seguintes formatos: ensino fundamental com qualificação profissional: Proeja - Formação Inicial e Continuada (FIC) com carga horária de 1400h; ensino médio com qualificação profissional: Proeja - Formação Inicial e Continuada (FIC) com carga horária de 1400h; ensino médio com educação profissional técnica: Proeja Técnico com carga horária de 2400h (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2015). O programa deve ser realizado na rede federal profissional e pode ser ofertado também nas redes de ensino municipais, estaduais e entidades privadas nacionais de serviço social, aprendizagem e formação profissional vinculada ao Sistema S (BRASIL, 2006c).

uma escala de maior ou menor importância em relação uns aos outros. O depoimento sobre a atribuição de aula na instituição a seguir demonstra o exposto:

> Os primeiros que escolhem são os professores que estão há mais tempo no ensino superior. Eles geralmente não pegam aulas no ensino médio. O nível médio fica para os professores mais novos, geralmente, e tem professor, mesmo os mais novos, que não gostam de trabalhar com o médio. Ainda mais agora que tem o mestrado também. O mestrado começou este ano e tem alguns professores que já são doutores há mais tempo, até professor que entrou agora no concurso, mas já com doutorado foi convidado para participar do mestrado. E, por isso, já largaram algumas aulas da graduação, porque no mestrado tem orientandos, então, deixam algumas aulas (PROFESSOR E).

Nesse cenário, constatou-se que os professores com maior titulação exercem menos atividades no ensino médio, atuando mais na graduação e, mesmo assim, deixam as aulas desse nível para ministrarem aulas na pós-graduação. Ciavatta (2010) anunciou que alguns estudos em desenvolvimento já mostravam que o ensino médio é ministrado, principalmente por professores mais novos e substitutos nas instituições federais profissionais, ao passo que os professores doutores são alocados no ensino superior e na pós-graduação.

Souza (2013), em seu trabalho desenvolvido sobre o *campus* São Paulo do IFSP, aponta que os professores mais titulados e com mais tempo na instituição possuem melhor classificação no momento de atribuição de aulas e que essa situação provoca disputas. Segundo a autora, há também docentes que preferem ministrar aulas no ensino técnico em relação ao nível superior, assim como escolhem os cursos conforme o perfil dos alunos e os horários das aulas. Apesar de que na "[...] configuração geral das escolhas dos docentes, o PROEJA e outros projetos da instituição se tornam secundários" (SOUZA, 2013, p. 173).

Ao analisar os conflitos vivenciados na instituição, dois questionamentos emergem: a diversidade de cursos e atribuições permitirá o atendimento das especificidades das licenciaturas? Seria o próprio histórico de tradição técnica da instituição um componente limitador para o desenvolvimento desses cursos?

Ainda existem poucas pesquisas que tratam, especificamente, do crescimento das licenciaturas nos Institutos Federais, por isso, algumas questões só poderão ser esclarecidas com o aprofundamento de outras pesquisas, que tragam mais dados e apontamentos sobre o desenvolvimento desses cursos.

A oferta de vários cursos no IFSP é tratada por Uglar (2014), quando evidencia que as distintas modalidades e níveis de ensino são desarticulados e "[...] sem aproveitamento para a

construção de saberes através do emprego de ambientes de aprendizagem e de projetos interdisciplinares" (UGLAR, 2014, p.157).

A utilização dos espaços dos Institutos Federais por diferentes cursos e níveis é apontada pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (Setec) como uma vantagem do modelo institucional:

> [...] seu amplo grau de abrangência e trânsito pelos diversos níveis da Educação Profissional e Tecnológica dotam essas Instituições de condições para estabelecer uma singularidade em sua arquitetura curricular: a flexibilidade para instituir itinerários formativos que permitam um diálogo rico e diverso em seu interior e a integração das diferentes etapas da educação básica e do ensino superior, da educação profissional e tecnológica, além de instalar possibilidades de educação continuada, aspecto decorrente da dinâmica da realidade produtiva. Esse tipo de concepção curricular cria perspectivas favoráveis quando se trata da formação dos profissionais da educação (BRASIL, [2009?] p. 2).

Os dados mostram que há poucas discussões, na instituição, sobre a integração dos diversos cursos ofertados, assim como sobre as finalidades distintas e as especificidades de cada curso.

Para Lima (2012), a formação de professores foi inserida nesse cenário para aproveitar os profissionais e a infraestrutura das instituições em mais uma atribuição e afirma que esta política não envolveu, necessariamente, uma problematização acerca do histórico da educação profissional na rede federal.

Nos depoimentos, os entrevistados afirmam que a interlocução entre os cursos é pouco efetiva na instituição. Segundo o Professor F, o diálogo que existe entre os cursos ocorre no momento em que algum professor é chamado para atuar em um curso de outra área, distinta de sua lotação. Alguns trabalhos até são partilhados entre professores, mas são iniciativas isoladas, pois este modelo de prática "[...] não faz parte do currículo do curso" (PROFESSOR F).

Ainda que alguns documentos institucionais valorizem a questão da integração entre os cursos ofertados. O Estatuto do IFSP descreve, entre suas características de atuação, a finalidade de "promover a integração e a verticalização da educação básica à educação profissional e educação superior [...]" (IFSP, 2013a Art. 5º, III). O Projeto Pedagógico do IFSP assinala a integração entre os cursos de nível superior nas bases filosóficas do projeto, integração possibilitada "através da referência de um módulo interdisciplinar e de disciplinas optativas para os mesmos, no qual se desenvolveriam componentes curriculares de formação geral, de caráter integrativo e formativo do estudante na vida acadêmica" (IFSP, 2013b, p. 7).

Os Professores A, B, D e J e o técnico-administrativo A ressaltam que há pouco diálogo entre as próprias licenciaturas, pois atuam de forma fragmentada e desarticulada. O Professor A e o Professor J mencionam a existência de reuniões institucionais entre as diferentes áreas de conhecimento[65] e os coordenadores dos cursos que se reúnem para planejamento, no entanto, apontam que o caráter integrador das reuniões é insuficiente. O Professor J ressalta que a integração é algo muito difícil, pois há muita disputa de poder entre os coordenadores de curso e de áreas.

A introdução de licenciaturas como a expansão de outras atribuições da instituição trouxe elementos que modificaram a identidade dos Institutos Federais que, segundo depoimentos de alguns entrevistados, estaria, atualmente, em construção (TÉCNICO-ADMINISTRATIVOS A e B; PROFESSORES A, B, F e J).

A indefinição da identidade é notada na fala de alguns profissionais que ora chamam a instituição de Instituto, ora chamam de Escola, como foi observado nos depoimentos do técnico-administrativo A e dos Professores F e J.

Para o técnico-administrativo A, a oferta de tantos cursos distintos fragmentou a estrutura da instituição. Ele sintetiza a organização da instituição da seguinte forma:

> Cada um tem seu curso, ficou um pouco parecido com feudos. Então, você tem o feudo da engenharia, você tem o feudo da tecnologia, você tem o feudo da licenciatura, você tem o feudo do técnico, o feudo da pós-graduação. Então, a estrutura funciona por conta da formação excelente dos professores, mas administrativamente é um conflito assim interminável. E, por conta disso, também, são criadas muitas celeumas entre os funcionários e entre os próprios grupos, os feudos (TÉCNICO-ADMINISTRATIVO A).

Em alguns depoimentos foi observada uma preocupação com a mudança da identidade da instituição, sobretudo pela ampliação de cursos fora da área tecnológica. Para o Professor J, "[...] o problema é você incentivar mais as áreas de humanas e as licenciaturas, abandonando toda essa vocação técnica e tecnológica da instituição".

A questão da identidade da instituição nas diretrizes para o futuro é abordada também pelo Plano de Desenvolvimento Institucional do IFSP 2014-2018, conforme mostra o trecho abaixo:

> Formar a identidade do IFSP. Ainda há muita discussão sobre a natureza da nossa instituição. Mesmo sendo dinâmica, a ideia de identidade tem seus pontos básicos, e isso na instituição tem sido pouco trabalhado. Esta gestão

[65] A Diretoria Acadêmica de Formação Geral (DFG) do IFSP do *campus* São Paulo possui três coordenadorias que são divididas em sete áreas do conhecimento, conforme apresentado na Tabela 10. Cada uma dessas coordenadorias e áreas possui um coordenador que participa das reuniões mencionadas juntamente com os coordenadores das licenciaturas.

> pretende incentivar a construção desta ideia, bem como o compromisso das pessoas com esta (IFSP, 2014a, p.181).

Nesse documento, é discutida a necessidade de integrar os diferentes níveis de oferta da instituição e de "expandir a estrutura de maneira responsável e ordenada" (IFSP, 2014a, p.181).

Já foi apresentado, nos Capítulos 2 e 3, que o IFSP teve uma ampliação acelerada de *campi* e de cursos em seu tempo de existência, o que demandou iniciativas em vários aspectos, tais como: a ampliação da estrutura física, a contratação de pessoal e a reestruturação do funcionamento da instituição em geral. A redação de vários documentos institucionais, no período de 2009-2014, denota os muitos desafios que os Institutos Federais enfrentaram na sua criação.

Alguns desses documentos elaborados no período foram consultados para esta dissertação, a saber: o Plano de Desenvolvimento Institucional 2009-2013; o Estatuto do Instituo Federal; o Projeto Pedagógico Institucional; a Organização Didática dos Cursos Ofertados pelo IFSP; o Plano de Desenvolvimento Institucional 2014-2018 e o Regulamento de Atribuição de Atividades Docentes do IFSP (IFSP, 2009, 2013a, 2013b, 2013c, 2014a, 2014c).

Ainda neste período foram reformulados os seguintes projetos pedagógicos: Licenciatura em Geografia; Licenciatura em Matemática, Licenciatura em Ciências Biológicas; Licenciatura em Química; e a construção do projeto pedagógico da Licenciatura em Letras (IFSP, 2011a, 2011b, 2014e, 2014f, 2012a).

É importante lembrar que algumas das novas atribuições da instituição vieram condicionadas à sua transformação em Instituto Federal, como a oferta de licenciaturas. Nesse sentido, destacam-se alguns dados sobre o início das licenciaturas na instituição, especialmente o processo de discussão entre o IFSP e o Ministério da Educação (MEC) para a oferta dos cursos. Segundo o Professor I, não houve debates promovidos pelo MEC com a instituição para construção da proposta das licenciaturas[66].

> Então, a pergunta que você pode me fazer é se o Ministério da Educação se preocupou em inspirar? Despertar? Motivar? Não. Eu nunca tive nenhuma atividade cujo objetivo era inspirar-nos para a oferta de licenciaturas. Geralmente, quem fazia isso eram os nossos diretores internos e eles tinham muita dificuldade. A regra dos gestores é obedecer a Brasília. Engenheiros gostam da hierarquia da cadeia de comando. A hierarquia é uma coisa que

[66] Em algumas entrevistas foi mencionada a realização de um Fórum das Licenciaturas do IFSP, no *campus* São Paulo, em 2011, com a participação da comunidade acadêmica. No entanto, não foram localizadas mais informações sobre o evento, tampouco seu registro documental.

> simplifica a vida. Porque em princípio há uma hierarquia e o poder vem com o cargo. Então, por que alguém consideraria legítimo discordar da opinião de que tem o poder do cargo de comando? Muitos poucos fazem isso. [...] Eu estou querendo explicar aqui com este tema uma questão que é muito diferente mudar as instituições educacionais com métodos democráticos e mudar as instituições através do simples exercício do poder (PROFESSOR I).

Nesse sentido, é importante resgatar alguns conceitos discutidos por Paro (2008, p. 45), primeiramente, "que todo processo educativo envolve, pois, uma relação de poder em seu conceito mais geral [...]". O autor defende que a forma mais adequada de exercício do poder é a persuasão, se estamos de fato comprometidos com a construção de uma sociedade democrática:

> A persuasão, por sua vez, supõe a completa ausência de conflito na relação de poder. Neste caso, B realiza determinado comportamento do interesse de A porque este o convenceu a realizá-lo livre de quaisquer constrangimentos. Certamente, se não tivesse havido a intervenção de A, o comportamento de B seria outro. Entretanto, após essa intervenção (que não deixa de ser um exercício de poder), B considera o comportamento que foi levado a realizar mais interessante do que aquele que realizaria sem a intervenção de A. Esse tipo de relação de poder só é possível se há o autêntico diálogo entre A e B e se, como resultado, as subjetividades de ambos não ficam diminuídas, mas até reforçadas. Em termos políticos essa é a típica relação que denominamos democrática, na medida em que há a produção da convivência entre sujeitos que se afirmam como tais (PARO, 2008, p. 41-42).

Esse conceito é importante para explicitar que a forma de exercício do poder nas relações educativas implica na construção de atitudes e de concepções entre os profissionais envolvidos. Nesse sentido, a forma como a política de implantação dos cursos de licenciaturas é conduzida pelo Ministério da Educação (MEC) traz consequências aos modelos de formação adotados nos próprios Institutos Federais. As poucas discussões entre o MEC e os IFs, por sua vez, podem ter contribuído para a realização de poucos debates sobre a concepção das licenciaturas entre os profissionais no IFSP, entre outros desdobramentos e conflitos que podem ter sido impulsionados pela implantação da política externa sem discussões compartilhadas.

Já foi dito, no Capítulo 2, que poucos documentos do MEC discutiram a proposta de criação das licenciaturas nos Institutos Federais. O documento Concepções e Diretrizes, por exemplo, enfatizou a necessidade de ampliar o número de licenciados, sobretudo para a área de Ciências e Matemática (BRASIL, 2008a). Nesse sentido, o documento sugeriu aproveitar o potencial de formação das instituições da rede federal profissional e tecnológica, a sua

estrutura e os profissionais qualificados nessas áreas. No entanto, a concepção dos cursos de licenciatura no cenário da rede federal profissional ficou pouco explicitada.

Somente o documento Contribuições para o Processo de Construção dos Cursos de Licenciatura dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia tratou da política de ampliação das licenciaturas, mas com uma abordagem ampla, não ficando evidente a característica dos cursos nessas instituições (BRASIL, [2009?]).

A ampliação de oferta de licenciaturas nos Institutos Federais, sob o argumento de carência de docentes, pode estabelecer, ainda:

> [...] falsa impressão de que há políticas sendo realizadas para cobrir essa problemática. Enquanto, na verdade, a política limita-se a criar cursos. Entre criar cursos e suprir uma escassez docente, há vários entraves, que incluem a discussão da valorização da profissão professor (LIMA, 2012, p. 109).

Assim, uma política de formação de professores envolve muitas outras questões para além da oferta quantitativa de vagas em cursos. Esta percepção está presente nos depoimentos do Professor F e do Professor D, cujo depoimento é ilustrativo nesse sentido:

> Temos que abrir cursos, mas isso não é suficiente para ter mais professores. Eu acho que a questão grande que se coloca é um problema de evasão, também, não só aqui. Eu já li pesquisas sobre isso em outros contextos. Então, ingressam alunos, mas quantos de fato saem daqui? Quantos vão ser professores? É um problema grave de evasão. A carreira não é atrativa de fato. Não adianta só abrir cursos, tenho que criar outras estratégias para manter o professor ou possibilitar a formação de mais professores e que de fato atuem como professores (PROFESSOR D).

Esta dissertação não aprofundou análise específica sobre o número de formados nas licenciaturas da instituição, considerando também que os cursos são recentes. Todavia, a temática da evasão levantada no depoimento do Professor D é pertinente e se configura como sugestão de abordagem em outros estudos, que aprofundem a relevância da consolidação das licenciaturas nos Institutos Federais.

Os dados analisados nesta pesquisa apontam que o desenvolvimento das licenciaturas ocorre de maneira isolada e ainda enfrenta desafios para a consolidação de espaços e para a composição de um corpo docente que atenda às demandas e especificidades de um curso destinado à formação de professores.

Os conflitos internos não favorecem discussões que poderiam aprofundar o próprio significado das licenciaturas no contexto da educação profissional. As licenciaturas são ainda uma experiência recente da instituição e que foram ampliadas em um momento de expansão

da própria rede federal profissional, o que trouxe inúmeros desafios para os profissionais dos novos Institutos Federais.

Os inúmeros documentos da instituição e o rápido crescimento dela tornaram-se entraves para a regularidade de dados desta pesquisa. Por isso, são necessários novos estudos que aprofundem o próprio sentido das muitas atribuições conferidas aos Institutos Federais, especialmente para uma avaliação da qualidade dessa atuação.

4.4 A pós-graduação e a pesquisa

Nesse item será abordada a contribuição dos cursos de pós-graduação e das pesquisas institucionais para a construção das licenciaturas. Para iniciar a análise, foi realizado um breve histórico dos cursos de pós-graduação ofertados na instituição. Na Tabela 12, é possível visualizar a evolução da oferta desses cursos. É importante indicar que o *campus* São Paulo iniciou, no ano de 2014, mais dois novos cursos de Mestrado: o Mestrado Profissional em Ensino de Ciências e Matemática e o Mestrado Profissional em Matemática em Rede Nacional (PROFMAT).

Tabela 12 – Evolução das vagas nos cursos de pós-graduação do IFSP – 2009-2013

Cursos	**2009**	**2010**	**2011**	**2012**	**2013**
Programa Especial de Formação Pedagógica de Docentes para a Educação Profissional em Nível Médio	40	s/d[67]	s/d	s/d	s/d
Especialização em Educação Profissional Integrada à Educação Básica na Modalidade Educação de Jovens e Adultos - PROEJA	s/d	40	50	46	40
Especialização *lato sensu* em Formação de Professores com Ênfase no Magistério Superior	40	40	90	50	40
Especialização *lato sensu* em Formação de Professores com Ênfase na Educação Básica	s/d	s/d	s/d	40	40
Especialização *lato sensu* em Aeroportos - Projeto e Construção	25	s/d	s/d	s/d	25
Mestrado Profissional em Automação e Controle de Processos	15	20	20	20	s/d
Pós-Graduação *stricto sensu* de Mestrado Acadêmico em Engenharia Mecânica	s/d	s/d	s/d	s/d	15

Fonte: Relatórios de Gestão do IFSP do período de 2009 a 2013 (IFSP, 2010a, 2011, 2012, 2013, 2014). Elaboração própria.

[67] s/d – sem dados.

Ainda na Tabela 12, constata-se que a instituição oferta três cursos de especialização destinados à formação de professores: Educação Profissional Integrada à Educação Básica na Modalidade Educação de Jovens e Adultos – PROEJA; Especialização *lato sensu* em Formação de Professores com Ênfase no Magistério Superior e Especialização *lato sensu* em Formação de Professores com Ênfase na Educação Básica.

Nos Relatórios de Gestão do IFSP dos anos de 2012 e 2013, foi encontrado também o curso Formação Pedagógica EAD (Educação a Distância), que contava com 284 alunos matriculados, em 2012, e 227 alunos, em 2013 (IFSP, 2013, p. 86; IFSP, 2014, p. 212).

De acordo com o Professor D, o curso Formação Pedagógica EAD possui duração de um ano e é destinado aos professores que lecionam no ensino técnico, mas que não possuem licenciatura; inclusive, a primeira turma envolveu, principalmente, os professores que já eram da instituição, pois "[...] eles ingressaram no concurso, mas sabendo que deveriam ter a formação pedagógica, que precisavam passar por este curso ou não, não era obrigatório, mas a instituição ofereceu essa opção" (PROFESSOR D).

Segundo o Professor G, o curso Formação Pedagógica EAD foi ofertado na modalidade semipresencial, pois 20% do curso era presencial e 80% a distância. O curso contou com polos de apoio presencial nas cidades de Birigui, Barretos, Caraguatatuba e São Paulo, que era a sede. Não foram localizados documentos institucionais com mais informações do curso.

Segundo relatos de alguns entrevistados, esses cursos de especialização têm atendido a demanda interna de formação dos próprios professores da instituição que não possuem licenciatura, assim como do público externo (PROFESSOR D, F e J). No entanto, esses cursos possuem uma carga horária distinta de uma licenciatura plena[68].

Os depoimentos dos entrevistados apontam que são os professores atuantes nas licenciaturas os que ministram as aulas nos cursos de especialização, sobretudo aqueles que possuem formação na área de Educação. Já foi apresentada a análise do número restrito de docentes com o perfil apontado, o que indica que os cursos possuem condições de oferta semelhante às licenciaturas.

Foram obtidos poucos dados dos cursos de especialização nas entrevistas, pois os próprios profissionais da instituição demonstraram pouco conhecimento sobre o funcionamento desses cursos, o que parece confirmar a participação de poucos professores em

[68] Descrevemos a seguir a carga horária de cada curso de especialização: Educação Profissional Integrada a Educação Básica na Modalidade Educação de Jovens e Adultos – PROEJA com 456 horas; Formação de Professores com Ênfase no Magistério Superior com 510 horas; e Especialização *lato sensu* em Formação de Professores com Ênfase na Educação Básica com 470 horas (CEFET-SP, 2007; IFSP, 2010a; IFSP, 2011).

sua execução (PROFESSORES A, B, D, F, H e J). Também não se verificou articulação direta entre os cursos das licenciaturas e as especializações.

Os dois cursos de Mestrado Profissional, em Ensino de Ciências e Matemática e em Matemática em Rede Nacional (PROFMAT), foram descritos nas entrevistas como cursos muito recentes.

O Professor B problematiza o contexto de oferta da pós-graduação e menciona que a instituição está vivendo, na atualidade, a ampliação desses cursos, processo já ocorrido para a graduação em meados dos anos 2000. O docente adverte que os professores da instituição já possuem muitas atribuições, o que dificulta o desenvolvimento da pesquisa. Em trecho de sua entrevista, o docente contextualiza a expansão da pós-graduação:

> Isso diz respeito aos interesses políticos internos e assim como houve uma corrida com relação aos cursos superiores eu temo e parcialmente, já existe uma corrida, atualmente, para os cursos de pós-graduação. Então, parece que, a bola da vez agora, o que dá mais prestígio para um docente é ser professor em um curso de pós-graduação. E se tem uma corrida um pouco desenfreada nessa direção também não valorizam a qualidade desses cursos. O que não significa que eu seja, por exemplo, contra sequer a pós-graduação (PROFESSOR B).

Estas informações são apresentadas, pois os cursos de pós-graduação e as pesquisas desenvolvidas no interior da instituição poderiam contribuir para a crítica e para o desenvolvimento dos cursos de licenciatura, sobretudo com a articulação das atividades de ensino e pesquisa. Todavia, os relatos coletados indicam que o desenvolvimento da pós-graduação constitui-se como outro desafio recente da instituição.

Uglar apontou que poucas ações são realizadas no âmbito do IFSP para articular o ensino, a pesquisa e a extensão, e ressalta que “[...] há muito pouco incentivo à pesquisa e à extensão” (UGLAR, 2014, p. 157).

Apesar de constar no Plano de Desenvolvimento Institucional do IFSP 2014-2018 que “[...] a pesquisa também é desenvolvida como instrumento mediador dos cursos oferecidos pelo IFSP” (IFSP, 2014a p.172). Todavia, não foram encontrados, nos depoimentos e dados coletados na instituição, indícios que confirmem tal mediação.

Souza (2013) aponta entraves para o desenvolvimento da pesquisa no IFSP, pois alguns grupos na instituição sustentam, por exemplo, que “[...] não é a função dos Institutos desenvolver pesquisas fora das áreas técnicas” (SOUZA, 2013, p. 172), assim como não há muitos estímulos como bolsas e financiamento de pesquisas aos docentes. De acordo com a autora, a própria transformação da instituição e a expansão de suas atribuições não vieram

seguidas de condições para os docentes desenvolverem pesquisa e extensão, pois nesse contexto teria aumentado a quantidade de aulas aos docentes.

O Relatório de Auditoria do Tribunal de Contas da União 2012, sobre as instituições da rede federal de educação profissional tecnológica, apontou que os Institutos Federais apresentam baixa participação de professores e alunos em atividades de pesquisa, ainda que o número de grupos tenha aumentado de 862 em 2010, para 1058 em setembro de 2011(BRASIL, 2012a) [69].

Costa (2012) apresenta algumas informações sobre a participação dos Institutos Federais[70] (IFs) em programas de pós-graduação, a saber: a) até 2012, não havia oferta de cursos de doutorado em nenhum IF; b) apenas 15 IFs ofertavam cursos de mestrado, sendo que 60% dos cursos eram de mestrado profissional; c) em 2012, 40% do total de cursos de mestrados ofertados ainda não tinham sido reconhecidos e dos 60% aprovados (12 cursos), 10 receberam essa aprovação em 2012, 1 foi aprovado em 2011 e 1 em 2010; d) todos os cursos foram aprovados com o conceito 3.

Os dados acima confirmam que os cursos de pós-graduação são recentes nos Institutos Federais e, portanto, também o desenvolvimento de pesquisas.

As pesquisas educacionais, no entanto, são enfáticas ao defenderem a pesquisa como um elemento primordial para o desenvolvimento da formação de professores. Diniz-Pereira (2010) descreve a importância da pesquisa na graduação:

> A formação do "professor investigador" deveria resultar da vivência do licenciando, durante a sua trajetória na universidade, da pesquisa como processo, o que faz com que o futuro professor não só aprendesse o produto, mas também apreendesse o processo de investigação e, o mais importante, incorporasse a postura de investigador no seu trabalho cotidiano na escola e na sala de aula (DINIZ-PEREIRA, 2010, p. 537).

Todavia, para que este modelo formativo seja contemplado, é imprescindível que a formação seja desempenhada por professores pesquisadores com postura investigativa adotada sobre a formação do professor em questão e até mesmo em relação à sua própria ação docente; nesse sentido, "[...] todo programa de formação de educadores deveria constituir-se

[69] Segundo dados do Censo da Educação Superior do ano de 2010 (BRASIL, 2012a).

[70] O país possui 38 Institutos Federais (IFs). É importante lembrar que alguns Institutos Federais constituíram-se com a aglutinação também de Escolas Agrotécnicas Federais e escolas vinculadas às universidades federais, instituições que não possuíam, em sua maioria, nem mesmo ensino superior, antes da transformação em IF. No Capítulo 2, a transformação das instituições da rede federal em Institutos Federais foi abordada de forma mais aprofundada.

em objeto de pesquisa na instituição formadora" (DINIZ-PEREIRA, 2010, p. 538), o que permitiria também a constante reconstrução do projeto formativo.

Diniz-Pereira (1999) também apresenta a necessidade dos professores terem conhecimento de pesquisas avançadas de sua área para responderem de maneira mais adequada os desafios encontrados no cotidiano escolar. Soares (2010) trata da mesma temática e destaca que o professor deve ter uma formação assentada nas pesquisas, tanto nos conhecimentos mais avançados das áreas específicas, quanto nas áreas relacionadas à formação docente.

A autora ressalta a importância da pesquisa na formação docente, pois, para ela, a investigação é um meio para o entendimento dos processos de aprendizagem e objeto fundamental para o exercício da profissão docente como explicitado no trecho seguinte:

> A ação pedagógica pertinente e competente é aquela que se define não a priori, mas no próprio processo de ensino, enquanto este ocorre, sempre a partir e em função da identificação e compreensão dos processos de aprendizagem de um determinado objeto de conhecimento, identificação e compreensão que só podem resultar do convívio e da familiaridade com as pesquisas sobre esse objeto e sobre o processo de sua aprendizagem (SOARES, 2010, p. 101).

A atividade investigativa, na graduação, pode fornecer fundamentos ao futuro professor "[...] para questionar devidamente sua prática e todo o contexto no qual ela se insere [...]" (LÜDKE, 2010, p. 51), o que é essencial até mesmo para a construção da própria autonomia do trabalho docente.

André (2010), por sua vez, discute algumas maneiras de articular a pesquisa e o ensino na formação do professor e destaca a possibilidade de tratar a primeira como eixo do curso. Nesse sentido, as atividades e as disciplinas da licenciatura devem envolver a "[...] análise de pesquisas que retratem o cotidiano escolar [...]" (ANDRÉ, 2010a, p. 61), conduzindo os futuros professores a recomporem o processo da pesquisa e a debaterem a metodologia envolvida e os resultados, desta forma, trabalhando habilidades e atitudes investigativas.

Ramalho, Nuñez e Gauthier (2004) abordam questões sobre o trabalho das disciplinas nos cursos de formação, especialmente, para que contemplem atividades que fomentem a reflexão e maneiras de interrogar ações pedagógicas, contribuindo para a construção de atitudes críticas e criativas dos professores. Para os autores, a pesquisa e a reflexão são elementos que permitem ao professor em formação entender os processos educativos, tanto para que compreenda aqueles nos quais está envolvido, quanto para dar condições a ele de modificar a realidade educacional.

A defesa do *lócus* da formação de professores na universidade esteve apoiada, justamente, pela possibilidade de desenvolvimento dos cursos de formação envolvendo a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, como muito difundido pelas pesquisas educacionais e como já discutido no Capítulo 1 (KUENZER 2000; DOURADO, 2001; SAVIANI, 2005, 2009).

Nesse contexto, não é possível deixar de mencionar o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), iniciativa bem avaliada no âmbito do IFSP. Este programa tem possibilitado a articulação de alguns trabalhos de pesquisa com as ações dos cursos de licenciatura (PROFESSORES B, C e H). Para o Professor B, as ações em torno do PIBID possibilitaram um diálogo mais próximo entre os cursos de licenciatura no próprio IFSP.

O Professor H destaca a relevância do PIBID para a formação dos novos professores e para o desenvolvimento dos cursos de licenciatura, já que a participação acadêmica dos alunos é ampliada e qualificada com esse projeto, o que tem contribuído, inclusive, para redução da evasão. O mesmo professor enfatiza que o projeto "[...] é bom para as escolas que recebem os alunos, é bom para os nossos alunos, é bom para a instituição porque eles trazem para a sala de aula a realidade que eles estão vivendo lá na escola" (PROFESSOR H).

O PIBID tem sido apontado como um projeto inovador por algumas pesquisas educacionais, sobretudo por inserir os licenciandos nas escolas públicas desde o início do processo formativo, possibilitando atividades que promovam reflexões e ações que privilegiam a articulação das dimensões prática e teórica (ARANHA e SOUZA, 2013; GATTI, 2013).

Essas ações em torno do PIBID parecem constituir, portanto, um espaço privilegiado para a reflexão sobre a docência na instituição, o que poderá contribuir para ampliar atitudes relacionadas à articulação entre teoria e prática e, por isso, também com o amadurecimento dos cursos de licenciatura.

4.5 Licenciaturas para a formação de professores para a educação profissional?

A formação de professores para a educação profissional e tecnológica (EPT) é ainda um grande desafio apontado pelas pesquisas sobre a temática. Segundo Machado (2008), as iniciativas para este nível, no Brasil, envolvem, historicamente, políticas fragmentadas e permeadas por concepções teóricas inconsistentes.

Costa (2012) apresenta o histórico da formação de professores para a educação profissional e tecnológica (EPT) no país e ressalta que as iniciativas são marcadas por ações

emergenciais. Para a autora, os cursos de curta duração ofertados são aligeirados e focam na complementação da formação do profissional não licenciado. Nesse contexto, há um arcabouço de regulamentos que mais procuram "[...] oficializar e facilitar o acesso de profissionais, não professores, às salas de aula da educação profissional e tecnológica" (COSTA, 2012, p. 18) e estão longe de configurar uma política de Estado para a formação de professores para este segmento.

De acordo com Machado (2008), a Resolução nº 3/1977 do Conselho Federal de Educação, já determinava a substituição dos cursos curtos como Esquema I ou Esquema II[71] pela construção de licenciaturas, especificamente para formação de professores para a educação profissional e tecnológica (EPT). No entanto, este modelo de curso não foi difundido e a falta de professores para essa área tem se configurado como um dos grandes problemas para a consolidação da área no país.

É imprescindível ressaltar que a Lei nº 11.892/2008, lei que criou os Institutos Federais, instituiu a obrigatoriedade da oferta das licenciaturas e programas especiais de formação pedagógica destinada à educação profissional (BRASIL, 2008). Por isso, a oferta de cursos de formação de professores para a EPT se configura como mais um dos objetivos dos Institutos Federais.

Costa (2012) discute a ampliação das licenciaturas dos Institutos Federais (IFs). A autora conclui, no entanto, que a atuação dos IFs não modifica o quadro precário de formação de professores para a educação profissional e tecnológica (EPT), pois as licenciaturas criadas no âmbito dos Institutos Federais privilegiam a oferta de cursos destinados à formação de professores para a educação básica, especialmente para as áreas de Ciências e Matemática. As instituições tampouco apresentam debate ampliado sobre a formação de docentes para a EPT.

Lima (2012) aponta para um pequeno alcance na oferta de licenciaturas destinadas à formação de professores para a educação profissional e tecnológica (EPT) nos Institutos Federais (IFs). De acordo com a autora, nos dados coletados por ela entre janeiro e fevereiro de 2012, foram identificados 329 cursos de formação de professores nos IFs; dentre esses cursos, 290 estavam voltados à formação de docentes para a educação básica, representando

[71] Esquema I e Esquema II foram dois modelos de cursos emergenciais adotados para formar professores para atuarem na educação profissional na década de 1970, instituídos pela Portaria Ministerial nº 432/71(BRASIL, 1971). A referida portaria descreve os cursos assim: "Esquema I, para portadores de diplomas de grau superior relacionados à habilitação pretendida, sujeitos à complementação pedagógica, com a duração de 600 (seiscentas) horas; Esquema II, para portadores de diplomas de técnico de nível médio, nas referidas áreas com a duração de 1.080 (mil e oitenta), 1.280 (um mil duzentos e oitenta) ou 1.480 (um mil quatrocentos e oitenta) horas" (BRASIL, 1971, Art.°1).

88% e apenas 39 cursos eram destinados à formação de professores para a EPT, o que significava 12% do total da oferta.

Para a autora, a preponderância de cursos de formação para a educação básica ocorre, possivelmente, pela maior atenção que as áreas de Matemática e Ciências possuem nos Institutos Federais, pois 72% dos cursos são licenciaturas em Ciências Biológicas, Física, Matemática e Química:

> [...] esses quatro cursos são os únicos que estão presentes em mais da metade dos 38 (trinta e oito) Institutos Federais: o curso de licenciatura em Química é oferecido por 31 (trinta e um) institutos (81,5%); o de Matemática é oferecido por 29 (vinte e nove) institutos (76%); o de Ciências Biológicas é oferecido por 26 (vinte e seis) institutos (68%); e o de Física é oferecido por 25 (vinte e cinco) institutos (66%) (LIMA, 2012, p. 55).

No caso do *campus* São Paulo do IFSP, foco desta pesquisa, é compreensível o destaque aos cursos para a formação de professores para a educação básica, já que a abertura deles foi impulsionada pelos profissionais das áreas propedêuticas que atuavam no ensino médio integrado e, portanto, são condizentes com as áreas de atuação da educação básica. O crescimento das licenciaturas no *campus* São Paulo do IFSP só pode ser compreendido juntamente com o contexto da reforma da educação profissional no fim da década de 90, sobretudo, pela separação do ensino médio técnico integrado para a oferta das modalidades concomitante e subsequente, como explicado no Capítulo 3.

Nesse cenário, é fundamental ressaltar que os professores das áreas propedêuticas assumiram a construção e execução dos cursos de licenciaturas, vivenciando conflitos com os profissionais das áreas técnicas profissionais para a construção desses cursos. É importante mencionar que os grupos das áreas técnicas mostraram-se contrários à oferta de cursos de formação de professores na instituição.

Nesse contexto, os cursos de licenciatura para a formação de professores para a EPT não foram impulsionados no *campus* São Paulo do IFSP por alguns motivos levantados nesta pesquisa: a) por não haver interesse da área profissional; b) porque há poucos professores formados na área de Educação, na instituição, para incentivar a construção de mais uma proposta formativa; c) porque estes cursos não configuravam interesse da própria gestão da instituição, que estava empenhada na criação de outros projetos, como as engenharias, os tecnológicos e as pós-graduações, de maior *status*.

É importante lembrar que o IFSP oferece cursos de especialização para a formação de professores que atuam na educação profissional, inclusive aos próprios professores da

instituição. Esses cursos possuem carga horária de aproximadamente 480 horas. Contudo, os depoimentos e documentos institucionais apontam que não há na instituição uma política de formação para este segmento, apenas ações pontuais via os cursos de especialização.

No Brasil, as ações para formar professores para a educação profissional são "[...] constituída por programas especiais, cursos de pós-graduação, formação em serviço, formação a distância. Poucas são, entretanto, as iniciativas de cursos de licenciatura" (MACHADO, 2008, p. 14).

Kuenzer (2008) tece críticas sobre a formação de professores para a EPT em cursos de pós-graduação, primeiramente por terem uma carga horária reduzida para a constituição de uma formação sólida; depois porque esse tipo de curso não atende às necessidades de formação para a atuação na EPT, pois a finalidade da especialização é aprofundar o conhecimento de uma área na qual se tenha formação prévia, e, neste caso, não há esta formação. Portanto, a autora afirma que o formato com carga horária reduzida não é recomendável.

A formação de professores é um dos grandes impasses do sistema educacional, pois para desempenhar profissões liberais é necessária a formação profissional apropriada e para "[...] exercer o magistério, principalmente o superior ou a denominada educação profissional, não há muito rigor na exigência de formação na correspondente profissão – a de professor" (MOURA, 2008, p. 31).

Nesse contexto, a criação de licenciaturas é apontada como uma política necessária para a qualificação da EPT, sobretudo no sentido de superar essas ações fragmentadas e complementares. Para Machado (2008, p.15):

> As licenciaturas têm sido apontadas como absolutamente essenciais por serem o espaço privilegiado da formação docente inicial e pelo importante papel que podem ter na profissionalização docente, para o desenvolvimento de pedagogias apropriadas às especificidades da educação profissional, o intercâmbio de experiências no campo da educação profissional, o desenvolvimento da reflexão pedagógica sobre a prática docente nesta área, o fortalecimento do elo entre ensino-pesquisa-extensão, pensar a profissão, as relações de trabalho e de poder nas instituições escolares, a responsabilidade dos professores etc.

Esta pesquisa corrobora a concepção de licenciatura defendida por Machado, pois se compreende que o exercício da docência envolve complexidades que só podem ser contempladas em um curso com uma estrutura ampla e consistente. A autora apresenta também uma proposta amadurecida e discutida em grupos de trabalho sobre o tema, com quatro projetos de licenciatura que contemplariam a formação de professores que já atuam na

EPT, mas sem formação adequada ou mesmo para futuros professores. Essas propostas são: curso de licenciatura para graduados; curso de licenciatura integrado com o curso de graduação em tecnologia; curso de licenciatura para técnicos de nível médio ou equivalente e curso de licenciatura para concluintes do ensino médio (MACHADO, 2008). Esses formatos estão no Anexo A desta dissertação.

A recente Resolução nº 2/2015 do Conselho Nacional de Educação (CNE) apresenta novas diretrizes para a regulamentação dos cursos de formação de professores no país, em três formatos: curso inicial de licenciatura, curso de segunda licenciatura para professores já licenciados e cursos de formação pedagógica para graduados, mas não licenciados (BRASIL, 2015). Esta Resolução apresenta um aspecto positivo no tocante à carga horária dos cursos de formação pedagógica, pois amplia a quantidade mínima de horas desse modelo formativo. No Art. 14 é possível conferir o exposto:

> Os cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados, de caráter emergencial e provisório, ofertados a portadores de diplomas de curso superior formados em cursos relacionados à habilitação pretendida com sólida base de conhecimentos na área estudada, devem ter carga horária mínima variável de 1.000 (mil) a 1.400 (mil e quatrocentas) horas de efetivo trabalho acadêmico, dependendo da equivalência entre o curso de origem a formação pedagógica pretendida[72] (BRASIL, 2015, Art. 14).

Na regulamentação anterior revogada, Resolução CNE n° 2/1997, os programas de formação pedagógica deviam ser realizados com uma carga horária mínima de 540 horas (BRASIL, 1997a, Art. 14).

O texto da Resolução CNE nº 2/2015 indica, todavia, o caráter emergencial e provisório desse modelo de formação pedagógica, pois estabelece um prazo máximo de cinco anos para sua avaliação, conjuntamente, entre o Ministério da Educação, os sistemas de ensino e os fóruns estaduais de apoio à formação docente. A partir desse processo, então, seria definido o prazo para "sua extinção em cada estado da federação" (BRASIL, 2015, Art. 14, §7º).

Como já foi dito no Capítulo 1, esta Resolução é recente, ainda não se têm detalhes de sua aplicação e de seus desdobramentos, o que implicará, certamente, avaliação futura.

[72] O curso de formação pedagógica que "pertencer à mesma área do curso de origem" deverão ter no mínimo uma carga horária de 1.000 horas; enquanto que os de área distinta deverão ter no mínimo 1.400 horas (BRASIL, 2015, Art. 14, §1º, incisos I e II).

Ainda sobre a formação de professores, especificamente para a EPT, o Plano de Desenvolvimento Institucional do IFSP 2009-2013 apresentou algumas indefinições, como se verifica no trecho seguinte:

> A proposta de formação dos professores do ensino profissional e tecnológico continua ainda indefinida no que se refere às áreas específicas. Se a universidade deve encarregar-se da formação de professores nas áreas de formação geral (ciências humanas, exatas e biológicas), a formação para as áreas específicas (mecânica, eletrotécnica, elétrica), não é dada na Universidade. É preciso, então, providenciar a criação de Licenciaturas para capacitar esse tipo de profissional. Há, na verdade, três problemas a resolver: definir os perfis dos profissionais, como formá-los e quem forma. Cabe aqui, também, uma preocupação: se os IF criarem licenciaturas em todas as áreas de conhecimento, inclusive naquelas de atribuição da Universidade, não poderiam estar contribuindo para reafirmar a dualidade entre formação geral e formação técnica (os professores do ensino técnico formados pelos IF e os da escola regular, pela universidade?) (IFSP, 2009, p. 86).

Ainda assim, o documento apontou a tradição da instituição na formação técnico-profissional, destacando que nesse contexto é considerável pensar e idealizar uma formação de professores destinada ao ensino médio técnico (IFSP, 2009).

Dois entrevistados apontam como pertinente a oferta de licenciaturas para a formação de docentes para a EPT nos Institutos Federais, pois seria uma forma de aprimorar a formação dos seus próprios professores (PROFESSOR J e TÉCNICO-ADMINISTRATIVO A). O referido professor ressalta que a existência de licenciaturas para este fim contribui "[...] para que a instituição de vocação tecnológica se pronuncie com maior grandeza e com maior desenvolvimento. Nesse sentido, as licenciaturas são bem-vindas" (PROFESSOR J).

Historicamente, a oferta de licenciaturas para a educação profissional foi negligenciada como foi visto na literatura e até hoje não temos cursos regulares com um perfil claro que atenda a esta especificidade. Nesse sentido, os Institutos Federais surgem como uma possibilidade.

Costa (2012) apresenta alguns impasses relacionados à criação das licenciaturas para a EPT nos Institutos Federais e afirma:

> [...] que deslocar a formação docente das universidades para os institutos, que ainda se encontram em fase de (de)formação de uma identidade, onde não há uma trajetória histórica de acúmulos de experiências em cursos de licenciatura, bem como inexiste o compromisso firmado e garantido no tripé ensino, pesquisa e extensão possa comprometer a formação integrada desse profissional. Integrada no sentido de associar os diferentes campos da educação, necessários e inerentes à formação docente, e o campo científico no que se refere à especialização de saberes científicos-tecnológicos (COSTA, 2012, p. 152-153).

Já Carvalho e Souza (2014) analisam a formação para a EPT e indicam que no próprio curso de Pedagogia e nas Faculdades de Educação faltam discussões sobre a natureza da formação de profissionais para este segmento, pois os debates estariam concentrados nos conhecimentos educacionais relacionados à educação básica.

Os autores indicam que as Faculdades de Educação têm o desafio de incluir em seus cursos os conhecimentos para a formação de profissionais destinados à EPT, sobretudo com "[...] estudos para a compreensão crítica da história e da sociologia; da antropologia e da psicologia; da gestão e das políticas; da didática e das metodologias de ensino [...]" (CARVALHO e SOUZA, 2014, p. 893) para este segmento educativo.

Os autores afirmam também que a universidade é o lugar privilegiado para a formação dos docentes para a EPT, pois detém a "[...] produção social do conhecimento, nas quais a circulação da produção cultural em diferentes áreas do saber é constante, bem como o é o exercício da crítica-social" (CARVALHO e SOUZA, 2014, p. 903-904).

Nessa conjuntura, é preciso considerar, por um lado, que os Institutos Federais poderiam contribuir para a criação de licenciaturas voltadas à educação profissional, sobretudo por sua tradição de ensino nesse campo. Desta forma, poderiam formar os professores que retroalimentassem e fortalecessem a própria rede, assim como formassem docentes para as redes estaduais.

Por outro lado, é preciso ponderar as implicações apontadas por Costa (2012) e por Carvalho e Souza (2013), especialmente da falta de tradição das instituições na formação de professores e das poucas experiências com pesquisas. É importante considerar também as implicações da identidade em construção do IF, o que ainda envolve conflitos internos na própria definição dos espaços institucionais de cada um dos cursos ofertados.

Sobre as licenciaturas criadas e destinadas à formação docente para a educação básica, é possível concluir que elas possuem uma concepção com ênfase nos conhecimentos específicos disciplinares dos cursos; já as discussões relacionadas aos conhecimentos educacionais possuem menor destaque nos cursos.

Este modelo suscita questões: a criação de licenciaturas para a formação de professores para a EPT também seria permeada por um modelo com enfoque nos conhecimentos específicos da área técnica? Qual seria o momento adequado para aprofundar metodologias e fundamentos teóricos da área da Educação para a atuação docente, bem como o momento para promover reflexão sobre o papel da própria formação profissional no contexto da educação nacional? Tais questões demandam muitas discussões, porém é possível

inferir que, de imediato, a ausência de respostas parece frustrar a formação de professores para este segmento.

Ainda nesse contexto, as afirmações de Moura (2008) complementam as necessidades da formação de professores para EPT. O autor afirma que ela deve contemplar ao menos três eixos: “formação didático-político-pedagógica; uma área de conhecimentos específicos; e um diálogo constante de ambas com a sociedade em geral e com o mundo do trabalho” (MOURA, 2008, p. 36).

Entretanto, estas são apenas algumas aproximações do processo de criação das licenciaturas no contexto da rede federal profissional tecnológica. Outras investigações poderão revelar os desdobramentos da criação das licenciaturas nesse cenário, especialmente com estudos que aprofundem a pertinência da oferta desses cursos para a formação de professores para a EPT.

Com base nos os dados analisados neste capítulo, infere-se que o modelo de formação de professores vigente enfatiza os conhecimentos específicos disciplinares dos cursos, pois também os docentes dos cursos são formados, sobretudo, nessas áreas específicas. O início da discussão deste capítulo abordou o perfil dos docentes das licenciaturas porque esta questão é determinante na concepção desses cursos, pois são os professores atores centrais em sua realização. No caso do *campus* São Paulo, esse fato ganha ainda mais relevância diante dos dados analisados, que apontaram os docentes como os principais agentes da criação das licenciaturas. A atuação da gestão da instituição e do Ministério da Educação foi secundária nesse processo.

Os conflitos internos entre as diferentes áreas e cursos também não favorecem um aprimoramento do modelo de formação de professores, pois os profissionais estão envolvidos ainda em discussões para a contratação de pessoal docente e para a consolidação das licenciaturas nesse espaço. Desta forma, as discussões não são focadas nas questões formativas propriamente.

Os professores das licenciaturas atuam também em outros cursos e níveis de ensino, sendo assim, além de pensar a formação docente, precisam se preparar para a atuação em outros cursos. Nessa conjuntura, o aprimoramento das práticas e aulas nas licenciaturas é prejudicado.

É importante reafirmar que as práticas de pesquisa são recentes na instituição. A construção dos projetos das licenciaturas contou as experiências e as práticas de pesquisa dos docentes envolvidos, mas não com uma área de pesquisas institucionais para esse campo. Os

depoimentos na instituição apontaram que ainda prevalece na instituição uma percepção de menor valor aos conhecimentos pedagógicos. Nesse contexto, não há consenso também sobre a própria oferta das licenciaturas.

Alguns depoimentos indicaram que a universidade posicionou-se contrária ao deslocamento da formação de professores para as instituições profissionais, todavia, não foram encontrados detalhes desse processo na bibliografia consultada.

Na literatura educacional foram localizados acontecimentos no fim da década de 1990, por ocasião da criação dos Institutos Superiores de Educação (ISEs) e do Curso Normal Superior, que ampliaram o *lócus* da formação de professores da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental. Este processo envolveu ações de universidades e de entidades científicas, que atuaram intensamente contra a medida. Nesse contexto, a legislação que propôs a ampliação do *lócus* foi alterada e a proposta de inserção dos ISEs, enfraquecida. É fundamental destacar que o processo de resistência, nesse contexto, foi realizado pelos profissionais da Educação, que atuavam e pesquisavam no campo da educação e da própria formação docente.

Todavia, é fundamental destacar que as licenciaturas específicas destinadas à formação de professores para os anos finais do ensino fundamental e do ensino médio foram historicamente marcadas por cursos semelhantes aos bacharelados, apresentando participação secundária dos professores da área da Educação. Este elemento pode ter sido determinante para não impulsionar críticas ou mesmo resistências sobre a formação docente ampliada para os Institutos Federais.

O funcionamento dos cursos de licenciatura é, portanto, permeado por desafios e está situado em um contexto de construção da própria identidade do recente modelo de Instituto Federal. Diante de tais entraves, suscitam outros questionamentos e, por isso, a continuidade de estudos sobre a evolução das licenciaturas nos IFs é fundamental para a compreensão dos sentidos, do alcance e do futuro dos cursos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo desta pesquisa foi explorar a temática dos cursos de licenciaturas no contexto da educação profissional, sobretudo para identificar elementos, características e concepções dos cursos criados no processo de rápida expansão dos Institutos Federais (IFs). O tema é bastante recente, por isso, não se esgota nesta pesquisa, demandando novas investigações para uma compreensão aprofundada dos sentidos da formação de professores para a educação básica nesse contexto.

A proposta das licenciaturas do Ministério da Educação (MEC) para os Institutos Federais foi apresentada de forma geral e discutida em apenas um documento governamental. E, também foi verificada a carência de debates promovidos pelo MEC sobre o desenvolvimento desses cursos. Por isso, consideram-se urgentes ações que fomentem discussões, no âmbito dos IFs, sobre o formato e o próprio significado da formação de professores.

Segundo os documentos da Setec/MEC, a oferta de licenciaturas nos Institutos Federais foi proposta com a justificativa de escassez de professores para a atuação nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio, principalmente nas áreas de Ciências e Matemática. No entanto, os dados analisados nesta dissertação apontaram que os IFs possuem limitações para atender à demanda de professores para essas etapas da educação básica.

Os anos finais do ensino fundamental e o ensino médio carecem de um número elevado de profissionais licenciados, que é superior a meta do MEC de 100 mil alunos matriculados em licenciaturas nos Institutos Federais. Por isso, a proposta de licenciaturas nos IFs é mais uma ação para a formação de professores, em meio a outras no contexto nacional, que pode contribuir com a inserção de docentes na Educação Básica, mas também não resolverá o problema da falta de licenciados nesse nível de ensino.

A atração de sujeitos para o magistério envolve outras medidas estruturais, tais como: a elevação dos salários, a valorização da profissão e a melhoria das condições de trabalho. Portanto, apenas um conjunto de políticas públicas destinadas à profissão docente poderá alterar o quadro de carência de professores no país.

Ao longo da dissertação foram identificados e discutidos os aspectos mais relevantes sobre a criação e o funcionamento dos cursos de licenciatura no *campus* SP do IFSP. A partir dos dados e análises realizadas é possível sintetizar que o desenvolvimento desses cursos envolve um processo em construção na instituição, pois depende, ainda, de políticas que promovam a ampliação de espaço, a contratação de profissionais e a aquisição de

equipamentos e materiais pertinentes às licenciaturas. Nestas, verifica-se que é conferida maior ênfase nos conhecimentos específicos disciplinares, havendo ainda poucas discussões em torno das questões propriamente pedagógicas.

Contudo, não é possível generalizar os resultados dessa pesquisa para a rede federal como um todo, pois as instituições que deram origem aos IFs possuíam características específicas. Ainda assim, é provável que muitas das características do processo de expansão das licenciaturas do IFSP, identificadas nesta pesquisa, tenham ocorrido de forma semelhante em outros Institutos Federais.

Nessa perspectiva, é provável que os IFs originados dos CEFET tenham alguns pontos comuns na criação de suas licenciaturas, pois estas instituições já possuíam *status* de nível superior e tinham algumas experiências na oferta desse nível, assim como possuíam permissão para o oferecimento de cursos destinados à formação de professores. Nesse sentido, as características apontadas, neste estudo, contribuam para a compreensão do contexto de formação docente nos IFs que tiveram ao menos um CEFET em sua constituição.

Entretanto, é importante assinalar que as Escolas Agrotécnicas Federais, as Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais e as Escolas Técnicas Federais também deram origem ao novo modelo de Instituto Federal. Os IFs que foram originados por essas instituições não tinham experiência com a oferta de cursos de nível superior, salvo algumas Escolas Agrotécnicas Federais. Por isso, as licenciaturas nessas instituições, possivelmente, possuam uma trajetória distinta e também só foram criadas realmente no contexto dos Institutos Federais.

Outro elemento relevante emergente das análises são as diferenças entre os *campi* dos Institutos Federais. Muitos daqueles mais antigos, que funcionavam como CEFET ou Escola Agrotécnica, já possuíam estrutura física, corpo docente e cursos de graduação em andamento, tendo sido adequados ao contexto das licenciaturas. Já os *campi* recentes possuem estrutura nova e foram instalados, principalmente, em regiões do interior. Essas condições apontam a existência de características distintas de funcionamento nas instituições. Nesse contexto, a experiência acumulada pode influenciar a qualidade e o desempenho dos cursos nos *campi* dessas instituições mais antigas.

Portanto, é fundamental ressaltar que os Institutos Federais (IFs) originaram-se de formatos institucionais diferentes entre si e, por isso, as peculiaridades de cada instituição podem influenciar a construção das licenciaturas de formas diferentes. Com base nessa constatação, entende-se serem necessárias novas pesquisas que abarquem dados mais

específicos dessas realidades distintas, para promoverem uma compreensão aprofundada da configuração das licenciaturas nos IFs.

Constatou-se que a oferta de licenciaturas foi um movimento iniciado antes mesmo da criação dos Institutos Federais, no caso do *campus* São Paulo do IFSP. Esses cursos tiveram início ainda no CEFET-SP, sobretudo, a partir do ano de 2007. A criação dessas primeiras licenciaturas possui relação também com a reforma da oferta do ensino médio técnico integrado, no fim da década de 1990, pois esta medida modificou o panorama de aulas da chamada formação geral na instituição.

A proposta de criação ainda se relacionou à perspectiva de evitar uma possível ociosidade dos profissionais que atuavam nas disciplinas de formação geral do ensino médio, pois este nível de ensino teve uma diminuição de turmas e de alunos, após a reforma citada. Embora os dados tenham apontado que não faltaram aulas para os docentes na instituição nos anos 2000, o número delas foi ampliado a partir da criação das licenciaturas e de outros cursos.

As licenciaturas significaram, ainda, a possibilidade de ascensão dos professores a uma carreira no nível superior.

Estas informações foram citadas nesta pesquisa para indicar que a criação das licenciaturas envolveu implicações de reformas e até questões institucionais anteriores e não apenas a orientação de expansão proposta no projeto de criação dos Institutos Federais. Ainda que a Lei nº 11.892/2008, que criou os Institutos Federais, tenha impulsionado essa oferta ao definir o mínimo de 20% das vagas da instituição para este fim. Foi a partir da criação dessa lei que os cursos de licenciaturas foram ampliados, sobretudo nos *campi* do interior do IFSP, também originados, em sua maioria, no processo de expansão dos IFs.

Nesta pesquisa foi verificado também o papel central do *campus* São Paulo, mais antigo da instituição, na construção dos novos *campi*. Muitos professores efetivos deste *campus* foram convidados e nomeados como os primeiros gestores das novas unidades pertencentes a esse Instituto, o que contribuiu para a expansão de muitas experiências desse *campus e* também o alterou por meio do recebimento de novos professores e técnico-administrativos. As especificidades do *campus* São Paulo são mencionadas para destacar a dinamicidade do processo de criação dos Institutos Federais, especialmente como consequência das muitas mudanças realizadas em menos de uma década na instituição federal.

No *campus* São Paulo, a titulação dos professores dos cursos de licenciatura foi um elemento de destaque durante o desenvolvimento desta dissertação, configurando-se como dado fundamental para explicar a realidade formativa da instituição. Verificou-se um número

elevado de professores formados em áreas específicas, enquanto poucos docentes com titulação, nomeadamente, na área de Educação. Apesar disso, há um grande percentual de professores com titulação nos níveis mestrado e doutorado e com formação realizada, majoritariamente, em instituições públicas renomadas. Estes profissionais compõem, em geral, o quadro docente efetivo da instituição, o que não pode deixar de ser valorizado.

A contratação de novos professores com formação na área de Educação pode ser uma opção para a ampliação das discussões em torno das concepções políticas e filosóficas das licenciaturas e também para contribuir com o debate da própria educação na instituição, no atual contexto de redefinição de sua identidade.

A pesquisa e a pós-graduação são outras atribuições recentes da instituição, ainda em processo de construção. Apesar desse caráter recente, é importante considerar que os professores das licenciaturas vivenciaram experiências de pesquisa em seu processo de formação na pós-graduação, o que também contribuiu para a constituição das licenciaturas. Este tema merece investigação mais aprofundada, para a compreensão das decorrências dessas experiências na construção dos cursos de licenciatura da instituição.

Um elemento positivo no *campus* São Paulo do IFSP é a lotação dos professores das licenciaturas em uma mesma diretoria, pois a promoção de ações e trabalhos coletivos pode favorecer o diálogo entre as diferentes áreas do conhecimento no processo de avaliação e amadurecimento dos cursos. Esse diálogo pode se configurar como um diferencial em relação às universidades, já que, no Instituto, os professores não estão separados em várias faculdades, como normalmente estão nas instituições universitárias.

A diversidade de oferta de cursos, níveis e modalidades na instituição e as mudanças em curso na identidade institucional foram temas que emergiram no processo da coleta de dados da pesquisa e suscitaram questionamentos importantes sobre o desenvolvimento das licenciaturas no *campus* São Paulo do IFSP. Estes temas também carecem de novas investigações, pois não foram foco desta dissertação.

É fundamental indicar que as instituições federais profissionais possuíam experiências e conhecimentos acumulados tradicionalmente na oferta dos cursos de nível médio técnico. Nos depoimentos dos entrevistados foram evidenciados fatos em relação ao ensino superior até então desconhecidos pelos professores da instituição, que estavam habituados com o desenvolvimento de um trabalho com o público de nível técnico. A evasão nos cursos de licenciatura é um exemplo desses fatos emergentes.

Por isso, entende-se que a construção de uma instituição ampla que agregue todos os níveis e modalidades de ensino é certamente um desafio, já que cada um destes níveis

demanda estratégias distintas que se configuram, muitas vezes, como novidades para os profissionais dos IFs.

Os Institutos Federais foram criados no contexto de expansão do ensino superior do governo Lula (2006-2010) e incluídos no Plano de Desenvolvimento Educacional (PDE), que estava inserido, por sua vez, entre as ações do Programa de Aceleração do Crescimento (PAC) (ORTIGARA, 2012). Para este autor, a inserção do projeto de criação dos IFs como uma das ações do PAC expressava maior probabilidade de destinação de recursos financeiros para as instituições federais, assim como maior número de vagas para a contratação de docentes e técnico-administrativos.

Diante desse cenário, seria relevante um estudo comparativo entre os recursos orçamentários dos CEFETs, das Escolas Agrotécnicas Federais e das Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais com os atuais Institutos Federais, considerando também as atribuições de cada um desses modelos. Para essa possibilidade de estudo, coloca-se a questão: em que medida teriam sido destinados mais recursos para as instituições federais profissionais? Ou teriam sido destinadas mais atribuições?

Outra necessidade de aprofundamento seria a discussão sobre o sentido de concentrar nos Institutos Federais várias atribuições distintas. A expansão do nível superior nos IFs recebeu algumas críticas das pesquisas educacionais, sobretudo em relação ao potencial de ampliação das universidades públicas. O principal questionamento se configura na compreensão do porquê de este investimento não ter sido realizado nas universidades, tradicionalmente, as instituições com atuação específica na educação superior.

Os dados quantitativos apontaram também o crescimento das licenciaturas em *campi* interiorizados, o que levanta a possibilidade de novos estudos, sobretudo em relação à identificação do perfil dos cursos desses *campi*. Alguns questionamentos se fazem emergentes: seriam os cursos semelhantes aos ofertados nas instituições mais antigas? Em que medida a nova estrutura corroborou para a criação das licenciaturas? Como seriam as condições de oferta dos cursos nessas realidades? Qual seria o alcance desses cursos nas esferas regionais? Teriam impactado a oferta de licenciaturas em instituições privadas?

A investigação do desenvolvimento das licenciaturas nos *campi* interiorizados é, portanto, uma possibilidade de ampliar a análise das características das licenciaturas nos Institutos Federais, o que pode contribuir para uma avaliação mais aprofundada sobre o novo *lócus* de formação de professores. O crescimento superior desses cursos na região Nordeste do Brasil é mais uma questão para a qual cabe aprofundamento.

Em suma, indica-se a necessidade de que outras pesquisas realizem a continuidade das análises sobre o tema da expansão das licenciaturas nos Institutos Federais, o que poderá auxiliar na compreensão dos modelos dos cursos ofertados na instituição, assim como evidenciar seus progressos e limites. Pesquisas que incluam a temática nos debates nacionais voltados aos modelos de formação de professores e também no próprio campo de investigação da rede federal profissional tecnológica, especialmente em relação aos sentidos e finalidades da atuação dessas instituições.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, Thiago; PINTO, José Marcelino de Rezende. Remuneração e características do trabalho docente no Brasil: um aporte. **Cadernos de Pesquisa**, Fundação Carlos Chagas, São Paulo, v.41, n.143, p. 606-639, maio/ago. 2011.

ANDRÉ, Marli Elisa Dalmaso Afonso. A pesquisa sobre formação de professores: contribuições à delimitação do campo. In: DALBEN, Ângela Imaculada Loureiro de Freitas et al. **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**, Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

_____. Pesquisa, formação e prática docente. In: ANDRÉ, Marli Elisa Dalmaso Afonso (Org.). **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. Campinas, SP: Papirus, 2010a.

_____. Políticas e programas de apoio aos professores iniciantes no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, Fundação Carlos Chagas, São Paulo, v.42, n.145, p.112-129, jan./abr. 2012.

ANDRÉ, Marli Elisa Dalmaso Afonso et al. O papel do professor formador e das práticas de licenciatura sob o olhar avaliativo dos futuros profissionais. **Revista Portuguesa de Investigação Educacional**, vol. 12, p. 101-123, 2012a.

ANDRÉ, Marli Elisa Dalmaso Afonso. Políticas de apoio aos docentes em estados e municípios brasileiros: dilemas na formação de professores. **Educar em Revista**, Curitiba, Editora UFPR, n. 50, p. 35-49, out./dez. 2013.

ANDRÉ, Marli Elisa Dalmaso Afonso et al. Um momento importante na formação dos licenciados do PIBID: a transição de aluno a professor e a constituição de sua identidade profissional. **Olh@res**, Guarulhos, v. 2, n. 1, p. 302-319, maio, 2014.

ARANHA, Antônia Vitória Soares; SOUZA, João Valdir Alves de. As licenciaturas na atualidade: nova crise? **Educar em Revista**, Curitiba, Editora UFPR, n. 50, p. 69-86, out./dez. 2013.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO (Anfope). **Documento final do IX encontro nacional**. Campinas, ago. 1998. Disponível em: <http://www.gppege.org.br/home/secao.asp?id_secao=186>. Acesso em: 8 fev. 2015.

_____. **Documento final do 15º encontro nacional**, 2010. Goiás, Caldas Novas, nov. 2010. Disponível em: <http://www.gppege.org.br/home/secao.asp?id_secao=186>. Acesso em: 8 fev. 2015.

_____. **Documento final do 16º encontro nacional**, 2012. Brasília, nov. 2012. Disponível em: <http://www.gppege.org.br/home/secao.asp?id_secao=186>. Acesso em: 8 fev. 2015.

AZEREDO, Genival A. de; CARVALHO, Icléia Honorato Silva. Escolas técnicas vinculadas às universidades federais: uma breve história. In: MOLL, Jaqueline (Org.) **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

BARRETO, Raquel Goulart. As tecnologias na política nacional de formação de professores a distância: entre a expansão e a redução. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 29, n. 104, Especial, p. 919-937, out. 2008.

BASTOS, Maria Helena Camara. A instrução pública e o ensino mútuo no Brasil: uma história pouco conhecida (1808-1827). **História da educação**. Pelotas, n. 1, v. 1, p. 115-133, abr.1997.

BAZZO, Vera Lúcia. Para onde vão as licenciaturas? A formação de professores e as políticas públicas. **Revista do Centro de Educação UFSM**, Santa Maria, n. 1, v. 25, 2000.

BRANDÃO, Marisa. O governo Lula e a chamada educação profissional tecnológica. **Revista de Educação Técnica e Tecnológica em Ciências Agrícolas (RETTA)**. Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola da UFRRJ, Rio de Janeiro, n. 1, v. 1, 2010.

BRASIL. Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909. Cria nas capitais dos Estados as Escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional primário e gratuito. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Rio de Janeiro, RJ, Seção 1, p. 6.975, 26 set. 1909.

_____. Portaria nº 432, de 19 de julho de 1971. Normas para organização curricular do Esquema I e do Esquema II. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, Seção 1, p. 1, 26 jul. 1971.

_____. Lei nº 6.545, de 30 de junho de 1978. Dispõe sobre a transformação das Escolas Técnicas Federais de Minas Gerais, do Paraná e Celso Suckow da Fonseca em Centros Federais de Educação Tecnológica e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil,** Poder Legislativo, Brasília, DF, Seção 1, p. 10.233, 4 jul. 1978.

_____. Lei nº 8.948, de 8 de dezembro de 1994. Dispõe sobre a instituição do Sistema Nacional de Educação Tecnológica e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil,** Poder Legislativo, Brasília, DF, Seção 1, p. 18.882, 9 dez. 1994.

_____. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil,** Poder Legislativo, Brasília, DF, Seção 1, p. 27.833, 23 dez. 1996.

_____. Decreto n º 2208, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil,** Poder Executivo, Brasília, DF, Seção 1, p. 7.760, 18 abr. 1997.

_____. Resolução nº 2, de 26 de junho de 1997. Dispõe sobre os programas especiais de formação pedagógica de docentes para as disciplinas do currículo do ensino fundamental, do ensino médio e da educação profissional em nível médio. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, Seção 1, p. 14927, 15 jul. 1997a.

BRASIL. Decreto nº 2406, de 27 de novembro de 1997. Regulamenta a Lei nº 8.948, de 8 de dezembro de 1994, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil,** Poder Executivo**,** Brasília, DF, Seção 1, p. 27937, 28 nov. 1997b.

_____. 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. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Legislativo**,** Brasília, DF, Seção 1, p. 5, 28 maio. 1998.

_____. Decreto nº 3.276, de 6 de dezembro de 1999. Dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil,** Poder Executivo, Brasília, DF, Seção 1, p. 4, 7 dez. 1999.

_____. Decreto n° 3.462, de 17 de maio de 2000. Dá nova redação ao art. 8º do Decreto nº 2.406, de 27 de novembro de 1997, que regulamenta a Lei nº 8.948, de 8 de dezembro de 1994. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, Seção 1, p. 1, 18 maio 2000.

_____. Decreto n° 3.554, de 7 de agosto de 2000. Dá nova redação ao § 2º do art. 3º do Decreto n.º 3.276, de 6 de dezembro de 1999, que dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, Seção 1, p. 1, 8 ago. 2000a.

_____. Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE) - Conselho Pleno (CP) n˚1, de 18 de fevereiro de 2002. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, Seção 1, p. 31, 9 de abril de 2002.

_____. Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE) - Conselho Pleno (CP) n˚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. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, Seção 1, p. 9, 4 de março de 2002a.

_____. Decreto nº 5.224, de 1 de outubro de 2004. Dispõe sobre a organização dos Centros Federais de Educação Tecnológica e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil,** Poder Executivo, Brasília, DF, Seção 1, p. 3, 4 out. 2004.

_____. Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE) - Conselho Pleno (CP) nº 2, de 27 de agosto de 2004. Adia o prazo previsto no art. 15 da Resolução CNE/CP 1/2002, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, Seção 1, p. 17, 1 set. 2004a.

_____. Lei nº 11.184, de 7 de outubro de 2005. Dispõe sobre a transformação do Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná em Universidade Tecnológica Federal do Paraná e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil,** Poder Legislativo, Brasília, DF, Seção 1, p. 1, 10 out. 2005.

BRASIL. Decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006. Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil,** Poder Executivo, Brasília, DF, Seção 1, p. 4, 9 jun. 2006.

_____. Portaria nº 10, de 28 de julho de 2006. Aprova em extrato o catálogo nacional dos cursos superiores de tecnologia. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, Seção 1, p. 1, 31 jul. 2006a.

_____. Decreto nº 5.773, de 9 de maio de 2006b. Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil,** Poder Executivo, Brasília, DF, Seção 1, p. 6, 10 maio 2006b.

_____. Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006. Institui, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil,** Poder Executivo, Brasília, DF, Seção 1, p. 7, 14 jul 2006c.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Microdados do Censo da Educação Superior 2001.** Brasília: INEP, nov.2006d. Disponível em:<http://portal.inep.gov.br/basica-levantamentos-acessar>. Acesso em: jul. 2014.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Microdados do Censo da Educação Superior 2002.** Brasília: INEP, nov.2006e. Disponível em:<http://portal.inep.gov.br/basica-levantamentos-acessar>. Acesso em: jul. 2014.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Microdados do Censo da Educação Superior 2003.** Brasília: INEP, nov.2006f. Disponível em:<http://portal.inep.gov.br/basica-levantamentos-acessar>. Acesso em: jul. 2014.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Microdados do Censo da Educação Superior 2004.** Brasília: INEP, nov.2006g. Disponível em:<http://portal.inep.gov.br/basica-levantamentos-acessar>. Acesso em: jul. 2014.

_____. Decreto nº 6.095, de 24 de abril de 2007. Estabelece diretrizes para o processo de integração de instituições federais de educação tecnológica, para fins de constituição dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia - IFET, no âmbito da Rede Federal de Educação Tecnológica. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil,** Poder Executivo, Brasília, DF, Seção 1 p. 6, 25 abr. 2007.

_____. Ministério da Educação. **Plano de Desenvolvimento da Educação**: razões, princípios e programas. 2007a. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me004370.pdf>. Acesso em: out. 2013. Acesso em: 9 dez. 2013.

BRASIL. Lei nº 11.502, de 11 de julho de 2007. Modifica as competências e a estrutura organizacional da fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, de que trata a Lei nº 8.405, de 9 de janeiro de 1992; e altera as Leis nº 8.405, de 9 de janeiro de 1992, e 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, que autoriza a concessão de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes de programas de formação inicial e continuada de professores para a educação básica. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil,** Poder Legislativo, Brasília, DF, Seção 1, p. 5, 12 jul. 2007b.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Microdados do Censo da Educação Superior 2005.** Brasília: INEP, fev.2007c. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/basica-levantamentos-acessar>. Acesso em: jul. 2014.

_____. 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. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Legislativo, Brasília, DF, Seção 1, p. 1, 30 dez. 2008.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (Setec). **Concepção e Diretrizes**: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia. Brasília, jun. 2008a. Disponível em: <http://www.poa.ifrs.edu.br/wp-content/uploads/2010/03/concepcao_diretrizes.pdf>. Acesso em: set. 2013.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Microdados do Censo da Educação Superior 2006.** Brasília: INEP, fev.2008b. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/basica-levantamentos-acessar>. Acesso em: jul. 2014.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Microdados do Censo da Educação Superior 2007.** Brasília: INEP, fev.2008c. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/basica-levantamentos-acessar>. Acesso em: jul. 2014.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (Setec). **Contribuições para o processo de construção dos cursos de licenciatura dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia**. [2009?] Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12503&Itemid=841>. Acesso em: out. 2012.

_____. Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil,** Poder Executivo, Brasília, DF, Seção 1, p. 1. 30 jan. 2009a.

_____. Portaria Normativa nº 2, de 26 de janeiro de 2010. Institui e regulamenta o Sistema de Seleção Unificada, sistema informatizado gerenciado pelo Ministério da Educação, para seleção de candidatos a vagas em cursos de graduação disponibilizadas pelas instituições públicas de educação superior dele participantes. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil,** Brasília, DF, Seção 1, p. 1. 27 jan. 2010.

BRASIL. Decreto nº 7.219, de 24 de junho de 2010. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil,** Poder Executivo, Brasília, DF, Seção 1, p. 4, 25 jun. 2010a.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Microdados do Censo da Educação Superior 2008.** Brasília: INEP, fev.2010b. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/basica-levantamentos-acessar>. Acesso em: jul. 2014.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Microdados do Censo da Educação Superior 2009.** Brasília: INEP, nov. 2010c. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/basica-levantamentos-acessar>. Acesso em: jul. 2014.

_____. Lei nº 12.513, de 26 de outubro de 2011. Institui o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec); altera as Leis nº 7.998, de 11 de janeiro de 1990, que regula o Programa do Seguro- Desemprego, o Abono Salarial e institui o Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT), nº 8.212, de 24 de julho de 1991, que dispõe sobre a organização da Seguridade Social e institui Plano de Custeio, nº 10.260, de 12 de julho de 2001, que dispõe sobre o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior, e nº 11.129, de 30 de junho de 2005, que institui o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (ProJovem); e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil,** Poder Legislativo, Brasília, DF, Seção 1, p. 1, 27 out. 2011.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Microdados do Censo da Educação Superior 2010.** Brasília: INEP, dez. 2011a. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/basica-levantamentos-acessar>. Acesso em: jul. 2014.

_____. 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; altera as Leis nºs 8.168, de 16 de janeiro de 1991, 11.892, de 29 de dezembro de 2008, e 11.526, de 4 de outubro de 2007; revoga as Leis nºs 5.490, de 3 de setembro de 1968, e 5.758, de 3 de dezembro de 1971, e os Decretos-Leis nºs 245, de 28 de fevereiro de 1967, 419, de 10 de janeiro de 1969, e 530, de 15 de abril de 1969; e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil,** Poder Legislativo, Brasília, DF, Seção 1, p. 2, 26 jun. 2012.

_____. Tribunal de Contas da União (TCU). Secretaria de fiscalização e avaliação de programas de governo. **Relatório de Auditoria**: Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Brasília, junho de 2012a. Disponível em: <http://portal2.tcu.gov.br/portal/page/portal/TCU/comunidades/programas_governo/areas_atuacao/educacao/Relatorio%20de%20Auditoria%20-%20Educacao%20Profissional.pdf>. Acesso em: 9 fev. 2014.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Microdados do Censo da Educação Superior 2011.** Brasília: INEP, nov. 2012b. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/basica-levantamentos-acessar>. Acesso em: jul. 2014.

_____. Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica (DEB). **Relatório de Gestão Parfor**. Brasília, 2013. Disponível em: http:<//www.capes.gov.br/educacao-basica/parfor>. Acesso em: 10 jun. 2014.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Microdados do Censo da Educação Superior 2012.** Brasília: INEP, out. 2013a. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/basica-levantamentos-acessar>. Acesso em: jul. 2014.

_____. Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil,** Poder Legislativo, Brasília, DF, Seção 1, p. 1, 5 abr. 2013b.

_____. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil,** Poder Legislativo, Brasília, DF, Seção 1, p. 1, 26 jun. 2014.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Resumo técnico do Censo da Educação Superior 2012**. Brasília: INEP, jul. 2014a.

_____. Controladoria Geral da União. Portal da Transparência. **Dados do regime de trabalho de docentes do IFSP**, out. 2014b. Disponível em: <http://www.portaldatransparencia.gov.br/servidores/OrgaoLotacao-ListaServidores.asp>. Acesso em: 20 out. 2014.

_____. Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Plataforma Lattes. **Titulação dos docentes da Diretoria Acadêmica de Formação Geral do IFSP – *campus* São Paulo**, out. 2014c. Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/>. Acesso em: 20 out. 2014.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Microdados do Censo da Educação Superior 2013.** Brasília: INEP, out. 2014d. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/basica-levantamentos-acessar>. Acesso em: jul. 2014.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Sinopses Estatísticas do Censo da Educação Superior 2013.** Brasília: INEP, 2014e. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/basica-levantamentos-acessar>. Acesso em: set. 2013.

_____. Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE) - Conselho Pleno (CP) n˚2, de 1 de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, Seção 1, p. 8-12, 2 de julho de 2015.

CALDAS, Luiz. A formação de professores e a capacitação de trabalhadores da EPT. In: PACHECO, Eliezer (Org.). **Institutos Federais**: uma revolução na educação profissional e tecnológica. Brasília, São Paulo: Moderna, 2011.

CAPES. **Formação de Professores da Educação Básica**. mai. 2014. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/educacao-basica>. Acesso em: jul. 2014.

CARVALHO, Olgamir Francisco de; SOUZA, Francisco Heitor de Magalhães. Formação do docente da educação profissional e tecnológica no Brasil: um diálogo com as Faculdades de Educação e o curso de Pedagogia. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 35, n. 128, p. 629-996, jul./set., 2014.

CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DE SÃO PAULO (CEFET-SP). **Relatório de Gestão do exercício 2001**. 2001. Disponível em: <http://www.ifsp.edu.br/index.php/documentos-institucionais/relatorio-de-gestao.html?start=1>. Acesso em: 10 jan. 2014.

_____. **Relatório de Gestão do exercício 2002**. 2002. Disponível em: <http://www.ifsp.edu.br/index.php/documentos-institucionais/relatorio-de-gestao.html?start=1>. Acesso em: 10 jan. 2014.

_____.**Relatório de Gestão do exercício 2003**. 2003. Disponível em: <http://www.ifsp.edu.br/index.php/documentos-institucionais/relatorio-de-gestao.html?start=1>. Acesso em: 10 jan. 2014.

_____. **Relatório de Gestão do exercício 2004**. 2004. Disponível em: <http://www.ifsp.edu.br/index.php/documentos-institucionais/relatorio-de-gestao.html?start=1>. Acesso em: 10 jan. 2014.

_____. **Relatório de Gestão do exercício 2005**. 2005. Disponível em: <http://www.ifsp.edu.br/index.php/documentos-institucionais/relatorio-de-gestao.html?start=1>. Acesso em: 10 jan. 2014.

_____. **Projeto pedagógico do curso de licenciatura em Física**. 2005a.

_____. **Relatório de Gestão do exercício 2006**. 2006. Disponível em: <http://www.ifsp.edu.br/index.php/documentos-institucionais/relatorio-de-gestao.html?start=1>. Acesso em: 10 jan. 2014.

_____. **Relatório de Gestão do exercício 2007**. 2007. Disponível em: <http://www.ifsp.edu.br/index.php/documentos-institucionais/relatorio-de-gestao.html?start=1>. Acesso em: 10 jan. 2014.

_____. **Projeto Pedagógico do curso de licenciatura em Ciências da Natureza**. 2007a.

_____. **Relatório de Gestão do exercício 2008**. 2008. Disponível em: <http://www.ifsp.edu.br/index.php/documentos-institucionais/relatorio-de-gestao.html?start=1>. Acesso em: 10 jan. 2014.

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.

_____. Universidades tecnológicas: horizonte dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia? In: MOLL, Jaqueline (Org.) **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

CLÍMACO, João Carlos Teatini de Souza; NEVES, Carmen Moreira de Castro; LIMA, Bruno Fernandes Zenobio. Ações da Capes para a formação e a valorização dos professores da educação básica do Brasil e sua interação com a pós-graduação. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, Brasília, v. 9, n. 16, p. 181-209, abr. 2012.

COLL, Cesar. Os conteúdos na educação escolar. In: COLL, Cesar et al. **Os conteúdos na reforma**: ensino e aprendizagens de conceitos, procedimentos e atitudes. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

COSTA, Maria Adélia. **Políticas de formação de professores para a educação profissional e tecnológica: cenários contemporâneos.** 2012. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Minas Gerais.

CUNHA, Maria Isabel. Lugares de formação: tensões entre a academia e o trabalho docente. In: DALBEN, Ângela Imaculada Loureiro de Freitas et al. **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**, Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

CUNHA, Luiz Antônio. **O ensino profissional na irradiação do industrialismo**. São Paulo: Editora UNESP, Brasília, DF: Flacso, 2000.

CURRÍCULO LATTES. **Dados do currículo**: Eliezer Moreira Pacheco. Disponível em: <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4261310Z1>. Acesso em: 30 jul. 2015.

_____. **Dados do currículo**: Dilvo Ristoff. Disponível em: <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4783330A4>. Acesso em: 30 jul. 2015a.

D'ÂNGELO, Márcia. **Caminhos para o advento da escola de Aprendizes e Artífices de São Paulo**: um projeto das elites para uma sociedade assalariada. 2000. Dissertação (Mestrado em História) - Programa de Pós-Graduação em História Econômica, Universidade de São Paulo, São Paulo.

_____. **Escola técnica federal de São Paulo**: integração do saber e do fazer na formação do técnico de nível médio. São Paulo, 2007. Tese (Doutorado em História) - Programa de Pós-Graduação em História Social, Universidade de São Paulo, São Paulo.

DIAS-DA-SILVA, Maria Helena G. Frem. Política de formação de professores no Brasil: as ciladas da reestruturação das licenciaturas. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n. 02, p. 381-406, jul./dez. 2005.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente. **Educação e Sociedade**, ano XX, n. 68, p. 109-125, dez. 1999.

_____. **Formação de professores**: pesquisas, representações e poder. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2000.

_____. Convergências e tensões nas pesquisas e nos debates sobre as licenciaturas no Brasil. In: DALBEN, Ângela Imaculada Loureiro de Freitas et al. **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**, Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. O ovo ou a galinha: a crise da profissão docente e a aparente falta de perspectiva para a educação brasileira. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, v. 92, n. 230, p. 34-51, jan/abr. 2011.

DOURADO, Luiz Fernandes. A reforma do estado e as políticas de formação de professores nos anos 1990. In: DOURADO, Luiz Fernandes; PARO, Vitor Henrique (Org.). **Políticas Públicas & Educação Básica**. São Paulo: Xamã, 2001.

FERRETTI, Celso João; CAMMARANO, Jorge Luiz; SALLES, Fernando Casadei. **O ensino técnico de nível médio no CEFET-SP diante das políticas dos governos FHC e Lula**. Relatório final de pesquisa. 2010. (Mimeo).

FERRETTI, Celso João. Problemas institucionais e pedagógicos na implantação da reforma curricular da educação profissional técnica de nível médio no IFSP. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 116, p. 789-806, jul./set. 2011.

FREITAS. Helena, Costa Lopes A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, Especial, p.1203-1230, out. 2007.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. A gênese do Decreto n. 5.154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita.In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (Orgs.) **Ensino médio integrado**: concepção e contradições. São Paulo: Cortez, 2005.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. A política de educação profissional no governo Lula: um percurso histórico controvertido. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 92, Especial, p. 1087-1113, out. 2005a.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A relação da educação profissional e tecnológica com a universalização da educação básica. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, Especial, p. 1129-1152, out. 2007.

GAMBOA, Silvio Sánchez. **Pesquisa em educação**: métodos e epistemologias. Chapecó: Argos, 2007.

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

GATTI, Bernardete Angelina. Licenciaturas: crise sem mudança? In: DALBEN, Ângela Imaculada Loureiro de Freitas et al. **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**, Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

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

GATTI, Bernardete Angelina. Formação de professores e profissionalização: contribuições dos estudos publicados na Rbep entre 1998 e 2011. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 93, n. 234, [número especial], p. 423-442, maio/ago. 2012.

GATTI, Bernardete Angelina. Educação, escola e formação de professores: políticas e impasses. **Educar em Revista**, Curitiba, Editora UFPR, n. 50, p. 51-67, out./dez. 2013.

_____. Formação inicial de professores para a educação básica: pesquisas e políticas educacionais. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 25, n. 57, p. 24-54, jan./abr.2014.

GHEDIN, Evandro; FRANCO, Maria Amélia S. **Questões de método na construção da pesquisa em educação**. São Paulo: Cortez, 2008.

INSTITUTO FEDERAL DE SÃO PAULO (IFSP). **Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2009-2013**. 2009. Disponível em: <http://www.ifsp.edu.br/index.php/documentos-institucionais/pdi.html>. Acesso em: 10 jul. 2014.

_____. **Resolução nº 170**, de 21 de setembro de 2010. Aprova e estrutura organizacional provisória do campus São Paulo. Disponível em:<file:///C:/Users/Fl%C3%A1via/Downloads/resolucao%20170_estrutura%20organizacional%20spo%20(1).pdf >. Acesso em: 9 ago. 2014.

_____. **Relatório de Gestão do exercício de 2009**. São Paulo, mar. 2010a. Disponível em: <http://www.ifsp.edu.br/index.php/documentos-institucionais/relatorio-de-gestao.html?start=1>. Acesso em: 10 mai. 2014.

_____. **Relatório de Gestão do exercício de 2010**. São Paulo, mar. 2011. Disponível em: <http://www.ifsp.edu.br/index.php/documentos-institucionais/relatorio-de-gestao.html?start=1>. Acesso em: 10 mai. 2014.

_____. **Projeto Pedagógico do curso de licenciatura em Geografia**. 2011a.

_____. **Projeto Pedagógico do curso de licenciatura em Matemática**. 2011b.

_____. **Relatório de Gestão do exercício de 2011.** São Paulo, mar. 2012. Disponível em: <http://www.ifsp.edu.br/index.php/documentos-institucionais/relatorio-de-gestao.html?start=1>. Acesso em: 10 mai. 2014.

_____. **Projeto Pedagógico do curso de licenciatura em Letras**. 2012a.

_____. **Relatório de Gestão do exercício de 2012**. São Paulo, mar. 2013. Disponível em: <http://www.ifsp.edu.br/index.php/documentos-institucionais/relatorio-de-gestao.html?start=1>. Acesso em: 10 mai. 2014.

_____. Resolução nº 872, de 4 de Junho de 2013a. **Estatuto do Instituo Federal de São Paulo**. Disponível em:< http://www.ifsp.edu.br/index. php/documentos-institucionais/estatuto.html>. Acesso em: 9 ago. 2014.

_____. Resolução nº 866, de 4 de Junho de 2013b. **Projeto Pedagógico Institucional**. Disponível em:< http://www.ifsp.edu.br/index.php/home.html>. Acesso em: 9 ago.2014.

INSTITUTO FEDERAL DE SÃO PAULO (IFSP). **Organização didática dos cursos ofertados pelo IFSP.** 2013c. Disponível em: < http://www.ifsp.edu.br/index. php/documentos-institucionais/organizacaodidatica.html>. Acesso em: ago.2014.

_____. **Relatório de Gestão do exercício de 2013**. São Paulo, mar. 2014. Disponível em: <http://www.ifsp.edu.br/index.php/documentos-institucionais/relatorio-de-gestao.html?start=1>. Acesso em: 10 mai. 2014.

_____. **Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2014-2018**. 2014a. Disponível em: http:<//www.ifsp.edu.br/index.php/documentos-institucionais/pdi.html>. Acesso em: 10 dez. 2014.

_____. Diretoria de Gestão e Serviços. **Relação de professores lotados na Diretoria Acadêmica de Formação Geral.** Out. 2014b.

_____. **Regulamento de Atribuição de Atividades Docentes do IFSP**. 2014c. Disponível em: <http://www.ifsp.edu.br/index.php/arquivos/category/417-resolucoes-2014.html>. Acesso em: 10 jun. 2015.

_____. Coordenações dos cursos de licenciaturas do IFSP. **Relação e titulação dos docentes**. Out. 2014d.

_____. **Projeto Pedagógico do curso de licenciatura em Ciências Biológicas**. 2014e.

_____. **Projeto Pedagógico do curso de licenciatura em Química**. 2014f.

_____. **Portaria nº 54/2015**, do *campus* São Paulo do IFSP. Portaria de atribuição docente de atividades docentes para o 2º semestre de 2015. Disponível em: <file:///C:/Users/Fl%C3%A1via/Downloads/atribuicao0001%20(2).pdf>. Acesso em: mai. 2015.

_____. **Mapa dos *campi* do Instituto Federal de São Paulo**. Disponível em: <http://www.ifsp.edu.br/index.php/mapa-dos-campi.html>. Acesso em jul. 2015a.

KOLLER, Cláudio; SOBRAL, Francisco. A construção da identidade das escolas agrotécnicas federais: a trajetória da COAGRI ao CONEAF. In: MOLL, Jaqueline (Org.) **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

KUENZER, Acácia Zeneida. A reforma do ensino técnico e suas consequências. In: LIMA FILHO, Domingos Leite (Org.). **Educação Profissional**: tendências e desafios. Curitiba: SINDOCEFET-PR, 1999.

_____. A formação dos profissionais da educação: proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais. **Revista do Centro de Educação UFSM**. Santa Maria, v. 25, n. 1, 2000.

_____. Da dualidade assumida à dualidade negada: o discurso da flexibilização justifica a inclusão excludente. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, out. 2007.

KUENZER, Acácia Zeneida. Formação de professores para a educação profissional e tecnológica: perspectivas históricas e desafios. In: MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Formação de Professores para Educação Profissional e Tecnológica.** Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008. (Coleção Educação Superior em Debate, v. 8).

_____. A formação de professores para o ensino médio: velhos problemas, novos desafios. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 116, p. 667-688, jul./set. 2011.

LIMA, Fernanda Bartoly Gonçalves de. **A formação de professores nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: um estudo da concepção política.** 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Brasília, Distrito Federal.

LIMA FILHO, Domingos Leite. A universidade tecnológica e sua relação com o ensino médio e a educação superior: discutindo a identidade e o futuro dos CEFETs. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n. 02, p. 349-380, jul./dez. 2005.

_____. A universidade tecnológica e sua relação com o ensino médio e a educação superior: discutindo a identidade e o futuro dos CEFETs. In: LIMA FILHO, Domingos Leite; TAVARES, Adilson Gil. **Universidade Tecnológica**: concepções, limites e possibilidades. Curitiba: SINDOCEFET-PR, Editora Progressiva, 2006.

LOUZANO. Paula et al. Quem quer ser professor? Atratividade, seleção e formação docente no Brasil. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 21, n. 47, p. 543-568, set./dez. 2010.

LÜDKE, Menga. A complexa relação entre o professor e a pesquisa. In: ANDRÉ, Marli Elisa Dalmaso Afonso (Org.) **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. Campinas, SP: Papirus, 2010.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Elisa Dalmaso Afonso. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, Lucília Regina de Souza. Diferenciais inovadores na formação de professores para a educação profissional. In: MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (Setec). **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, Brasília, v. 1, n. 1, jun. 2008.

MANFREDI, Silvia M. **Educação Profissional no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de pesquisa**: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados. 2. ed. São Paulo: Atlas, 1990.

MARQUES, Carlos Alberto; DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. Fóruns das licenciaturas em universidades brasileiras: construindo alternativas para a formação inicial de professores. **Educação & Sociedade**, ano XXIII, n. 78, abr. 2002.

MATURCCI, Eduardo Dotto. **Em posse de dirigente do CONIF, Ministro da Educação anuncia novo secretário da Setec.** Fev/2014. Disponível em: <http://proifes.org.br/>. Acesso em: 10 fev. 2014.

MENEZES, Luís Carlos. Formar professores: tarefa da universidade. In: CATANI, Denice Bárbara et al. **Universidade, escola e formação de professores**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1986.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. 2014. Disponível em:< http://redefederal.mec.gov.br/historico>. Acesso em: 8 abr. 2014.

_____. Perguntas e resposta sobre o PROEJA. Disponível em: <file:///C:/Users/Fl%C3%A1via/Downloads/perguntaserespostas_proeja%20(1).pdf>. Acesso em: 8 abr. 2015.

MOROZ, Melania; GIANFALDONI, Mônica Helena Tieppo Alves. **O processo de pesquisa**: iniciação. 2. ed. Brasília: Liber livro, 2006.

MOURA, Dante Henrique. A formação de docentes para a educação profissional e tecnológica. In: MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (Setec). **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**. Brasília, v. 1, n. 1, jun. 2008.

OBSERVATÓRIO DO PNE. **Meta 15**: Formação de Professores: indicadores da meta. 2015. Disponível em: <http://www.observatoriodopne.org.br/metas-pne/15-formacao-professores/dossie-localidades>. Acesso em: 10 fev. 2015.

ORTIGARA, Claudino. **Reformas educacionais no período Lula (2003-2010)**: implementação nas instituições federais de ensino profissional. 2012. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas/SP.

OSTAPIV, Fabiano; RIGAILO, Cléber. Tentativas e erros no projeto dos cursos superiores de tecnologia no Brasil. In: FAGUNDES, Edson Domingos; LUZ, Nanci Stanchi (Org.). **Universidade Tecnológica, política educacional e organização dos trabalhadores**. Curitiba: SINDUTF-PR, 2009.

OTRANTO, Celia Regina. Criação e Implantação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia − IFETs. **Revista Retta**, Seropédica, Rio de Janeiro, v. 1, n. 01, p. 89-108, jan./jun. 2010.

_____. Reforma da educação profissional no Brasil: marcos regulatórios e desafios. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 42, n. 28, jan./abr. 2012.

_____. Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: novo lócus de formação docente no Brasil. In: SILVA JÚNIOR, João dos Reis; SOUSA, José Vieira; AZEVEDO, Mário Luiz Neves; CHAVEZ, Vera Lúcia Jacob (Orgs.). **Educação Superior**: internacionalização, mercantilização e repercussões em um campo de disputas. 1. ed. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2015.

PACHECO, Eliezer. Institutos Federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica. In: PACHECO, Eliezer (Org.). **Institutos Federais**: uma revolução na educação profissional e tecnológica. Brasília, São Paulo: Moderna, 2011.

PARO, Vitor Henrique. **Educação como exercício de poder**: crítica ao senso comum em educação. São Paulo: Cortez, 2008.

PIMENTA, Selma Garrido. **De professores, pesquisa e didática**. Campinas, SP: Papirus, 2002.

RAMALHO, Betânia Leite; NUÑEZ, Isauro Béltran; GAUTHIER, Clermont. **Formar o professor profissionalizar o ensino**: perspectivas e desafios. Porto Alegre: 2. ed., Editora Sulina, 2004.

RISTOFF, Dilvo. A tríplice crise da formação de professores. Grupo Estratégico de Análise da Educação Superior no Brasil. **Flacso Brasil**. Rio de Janeiro, set. 2012. Disponível em: < http://flacso.org.br/?publication=opiniao-n4-a-triplice-crise-da-formacao-de-professores >. Acesso em: jan. 2013.

RISTOFF, Dilvo; BIANCHETTI, Lucídio. A pós-graduação e suas interlocuções com a educação básica: (des) encontros históricos e manutenção do *apartheid* socioeducacional. **Avaliação,** Campinas; Sorocaba, SP, v. 17, n.3, p. 787-824, nov. 2012a.

RUIZ, Antonio I; RAMOS, Mozart N; HINGEL, Murílio. **Escassez de professores no ensino médio**: propostas estruturais e emergenciais. Ministério da Educação, mai, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/escassez1.pdf>. Acesso em: dez. 2012.

SANTOS FILHO, José Camilo dos. Pesquisa quantitativa versus pesquisa qualitativa: o desafio paradigmático. In: SANTOS FILHO, José Camilo dos; GAMBOA, Silvio Sánchez (Orgs.). **Pesquisa Educacional:** quantidade-qualidade. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

SAVIANI, Dermeval. **A nova lei da educação**: trajetória, limites e perspectivas. 4. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1998.

_____. História da formação docente no Brasil: três momentos decisivos. **Revista do Centro de Educação**, vol. 30, n. 2, jul./dez, 2005.

_____. O Plano de Desenvolvimento da Educação: análise do projeto do MEC. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, Especial, p. 1231-1255, out. 2007.

_____. Trabalho e Educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 34, p. 152-180, jan./abr., 2007a.

_____. Formação de Professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 40, jan/abri. 2009.

SCHIMIDT, Michele de Almeida. **Os Institutos de Educação, Ciência e Tecnologia**: um estudo da expansão da rede federal de educação profissional e tecnológica. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Passo Fundo, Rio Grande do Sul.

SEVERINO, Antônio J. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. rev. e ampl. São Paulo: Cortez, 2007.

SOARES. Magda. As pesquisas nas áreas específicas influenciando o curso de formação de professores. In: ANDRÉ, Marli (Org.) **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. Campinas, SP: Papirus, 2010.

SILVA, Vandré Gomes da; ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri. Ação docente e profissionalização: referentes e critérios para formação. **Textos Fundação Carlos Chagas**, São Paulo, 2015.

SOUZA, Liliane Bordignon. **Reforma e expansão da educação profissional técnica de nível médio nos anos 2000**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas/SP, 2013.

TANURI, Leonor Maria. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, n. 14, maio/jun./jul./ago., 2000.

TEIXEIRA, Anísio. O problema de formação do magistério. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, v.46, n.104, out./dez. 1966.

UGLAR, Andréa, Monteiro. **Formação inicial de professores**: um estudo das disciplinas filosóficas do Curso de Licenciatura em Geografia do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo – campus São Paulo. 2014.Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo.

VALENTE, Silza Maria Pasello. Institutos Superiores de Educação: desafio para as universidades. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, v. 80, n. 194, p. 71-80, jan./abr.1999.

VEIGA. Ilma Passos Alencastro; VIANA, Cleide Maria Quevedo Quixadá. Formação de Professores: um campo de possibilidades inovadoras. In: VEIGA. Ilma Passos Alencastro; SILVA, Edileuza Fernandes da (Orgs.). 3. ed**. A escola mudou**: que mude a formação de professores! Campinas, São Paulo: Papirus, 2011.

VEIGA. Ilma Passos Alencastro. Docência como atividade profissional. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Profissão docente**: novos sentidos, novas perspectivas. Campinas, SP: Papirus, 2008.

WEBER, Silke. Como e onde formar professores: espaços em confronto. **Educação & Sociedade**, ano XXI, n. 70, abril. 2000.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa**: como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.

APÊNDICES

Apêndice A – Caracterização dos entrevistados

Apêndice B – Roteiro base das esntrevista

Apêndice C – Termo de consentimento livre e esclarecido

Apêndice A - Caracterização dos entrevistados

A pesquisa de campo no Instituto Federal de São Paulo (IFSP), *campus* São Paulo, foi realizada no período de julho de 2014 a dezembro de 2014 e coletou dados qualitativos na instituição por meio de documentos institucionais e de entrevistas semiestruturadas realizadas com profissionais participantes do processo de criação das licenciaturas.

A seleção dos entrevistados ocorreu a partir da análise de documentos do IFSP e das informações coletadas na própria instituição, durante a pesquisa de campo, considerando ao menos uma das seguintes variáveis: professores que atuaram nas licenciaturas no período de 2001-2013; profissionais que participaram da criação dos cursos e técnico-administrativos com atuação em serviços relacionados às licenciaturas.

Foram realizadas doze entrevistas com profissionais da instituição, sendo dez entrevistas com professores e duas entrevistas com técnico-administrativos. Todos os entrevistados assinaram termo de consentimento livre e esclarecido assegurando o anonimato das informações transmitidas. Para Lüdke e André: "[...] a garantia do anonimato pode favorecer uma relação mais descontraída, mais espontânea, e consequentemente a revelação de dados que poderão comprometer o entrevistado se sua identidade não for protegida" (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p. 50).

Os professores das licenciaturas do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo, *campus* São Paulo, não são lotados nas licenciaturas, mas em áreas das Coordenadorias da Diretoria Acadêmica de Formação Geral da instituição, conforme apresentado no Quadro A.

Quadro A – Composição da Diretoria Acadêmica de Formação Geral do IFSP – *campus* SP

Diretoria Acadêmica de Formação Geral			
Coordenadorias	Coordenadoria de Ciência e Tecnologia (CCT)	Coordenadoria de Códigos e Linguagem (CCL)	Coordenadoria de Sociedade e Cultura (CSC)
Áreas	Biologia	Artes	-
	Física	Educação Física	-
	Matemática	Português/Inglês	-
	Química	-	-

Fonte: Elaboração própria com base na Resolução nº 170 do IFSP (2010).

Foram entrevistados 6 professores da Coordenadoria de Ciência e Tecnologia (CCT), 2 professores da Coordenadoria de Códigos e Linguagem (CCL) e 2 professores da Coordenadoria de Sociedade e Cultura (CSC). Há um número superior de entrevistados

lotados na Coordenadoria de Ciência e Tecnologia (CCT), pois as licenciaturas da instituição estão relacionadas, principalmente, as áreas dessa coordenadoria, a saber, os cursos de: Biologia, Física, Matemática e Química. A Coordenadoria de Códigos e Linguagem (CCL) e a Coordenadoria de Sociedade e Cultura (CSC) atendem de forma mais direta, respectivamente, as licenciaturas em Letras e em Geografia, mas também os demais cursos da instituição. Um dos técnico-administrativos entrevistados é lotado na Pró-Reitoria de Ensino e o outro na Pró-Reitoria de Administração.

Os professores lotados na Diretoria Acadêmica de Formação Geral podem atuar simultaneamente em mais de uma licenciatura ou ainda nos cursos superiores tecnológicos, nos cursos técnicos, nos cursos integrados, no ensino médio, na educação de jovens e adultos e nos programas de pós-graduação, conforme compatibilidade de sua formação.

Apêndice B – Roteiro base das entrevistas

MESTRADO EM EDUCAÇÃO

Faculdade de Educação – Universidade de São Paulo

Maria Flávia Batista Lima

Orientadora: Gladys Beatriz Barreyro

O processo de expansão das licenciaturas no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo - *campus* São Paulo

Segundo semestre de 2014

1) Trajetória profissional do entrevistado

a) Gostaria que você falasse de sua formação.

b) Quando/como iniciou a sua trajetória na instituição?

2) Características da criação e expansão das licenciaturas

a) Quando a instituição começou a ofertar licenciaturas? Por quê?

b) Fale um pouco sobre o processo de expansão das licenciaturas.

c) Houve mudanças na estrutura institucional do IFSP para a ampliação das licenciaturas?

d) Sobre a criação dos cursos licenciaturas: a instituição teve autonomia para criá-los? Houve interferências e/ou recomendações do MEC?

e) Quais setores/sujeitos participaram da escolha dos cursos? E da construção dos projetos pedagógicos?

f) Há licenciaturas voltadas à formação de profissionais para docência na área técnica?

g) Como foi à receptividade dos servidores (técnicos e professores) para a atribuição de ofertar licenciaturas?

3) Concepção e funcionamento das licenciaturas

a) Os professores da instituição lecionam em mais de um nível/modalidade de ensino?

b) Gostaria que você relatasse um pouco sobre a organização curricular das licenciaturas (carga horária, disciplinas, a estrutura dos cursos: conhecimentos gerais, específicos, técnicos, enfoques). Há alguma formação comum para todas as licenciaturas?

c) Há programas de pós-graduação em educação/formação de professores na instituição? Há pesquisas em andamento ou já finalizadas sobre formação de professores na instituição?

d) Fale das inspirações teóricas que fundamentam a construção desses cursos: concepções, documentos/legislação.

e) Fale um pouco da relação entre os cursos que são ofertados pelo IFSP. Há interlocução entre as licenciaturas e os outros cursos?

f) Quais aspectos são importantes para a formação de um professor no IFSP?

g) A oferta de licenciaturas trouxe mudanças para a identidade institucional?

Apêndice C - Termo de consentimento livre e esclarecido

Eu Gladys Beatriz Barreyro, professora doutora da EACH-USP e orientadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da USP estou orientando a pesquisa: O processo de expansão das licenciaturas no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo. O trabalho é desenvolvido por Maria Flávia Batista Lima, aluna da Faculdade de Educação da USP.

O objetivo desta pesquisa é estudar a expansão das licenciaturas nos Institutos Federais a partir do ano 2008. Pelo fato de existirem poucas publicações sobre a temática, faz-se necessário colher depoimentos dos participantes do processo de criação e expansão dos cursos. Para tanto, gostaria que você participasse da pesquisa, na qual me comprometo a seguir a Resolução CNS nº 466/2012, relacionada a Pesquisa com Seres Humanos, respeitando o seu direito de ter liberdade de participar ou deixar de participar do estudo, sem que isso lhe traga algum prejuízo, e

1- Manter o seu nome em sigilo absoluto, sendo que o que disser não lhe resultará em qualquer dano à sua integralidade,
2- Interromper a participação na pesquisa caso se sinta incomodado (a) com a mesma,
3- Responder as questões levantadas pela pesquisadora caso seja solicitado (a) para uma entrevista, onde será marcado um local na instituição, horário e data em que possa se sentir mais confortável,
4- Garantia de receber uma resposta a alguma dúvida durante ou após a entrevista.

O objetivo deste termo é garantir que a utilização dos dados coletados será unicamente para fins acadêmico-científicos e permitirá obter maiores conhecimentos sobre uma temática pouco explorada e estudada na área de política educacional no Brasil; não será divulgada a identidade de qualquer participante da pesquisa; os resultados da pesquisa serão socializados, tão logo estejam organizados e analisados e não há despesas pessoais para o participante em qualquer fase da pesquisa. Este Termo de Consentimento será emitido em duas vias, sendo que uma via ficará em poder do pesquisador e a outra em poder do participante.

Grata pela atenção,

Gladys Beatriz Barreyro Maria Flávia Batista Lima

Concordo em participar, como voluntário, da presente pesquisa que tem como responsáveis a Profª Drª Gladys Beatriz Barreyro e Maria Flávia Batista Lima, as quais podem ser contatadas pelos e-mails: gladysb@usp.br/flavia.lima02@usp.br. O presente trabalho tem por objetivos estudar o processo de expansão das licenciaturas nos Institutos Federais e minha participação consistirá em participação de entrevista semiestruturada. Compreendo que esse estudo possui finalidade de pesquisa, e que os dados obtidos serão divulgados seguindo as diretrizes éticas da pesquisa, assegurando, assim, minha privacidade. Sei que posso retirar meu consentimento quando eu quiser, e que não receberei nenhum pagamento por essa participação.

Local e data

_____

Nome:_____RG:_____

Assinatura:_____

ANEXOS

Anexo A – Propostas de cursos de licenciatura para a formação inicial de docentes para a educação profissional

Anexo B – Total de Concluintes por curso de licenciatura e habilitações na modalidade presencial – Brasil – 2013

Anexo C – Total de Concluintes por curso de licenciatura e habilitações na modalidade a distância – Brasil – 2013

Anexo D – Estrutura organizacional do *campus* São Paulo do IFSP

Anexo E – Mapa da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica

Anexo A – Propostas de cursos de licenciatura para a formação inicial de docentes para a educação profissional

I - Curso de licenciatura para graduados	
Carga horária mínima global	1.200 horas
Estrutura curricular pedagógica	800 horas de formação didático-pedagógica 400 horas de estágio pedagógico supervisionado
Habilitados para docência em:	Cursos técnicos de nível médio Cursos superiores de graduação tecnológica
Limites de ação do profissional docente	Docência apenas dos conteúdos profissionais, no âmbito das bases tecnológicas do seu conhecimento.
Vantagens para os formados	Atuar em profissões regulamentadas, com responsabilidade técnica pela docência. Curso pode equivaler a um curso de especialização.

II - Curso de licenciatura integrado com o curso de graduação em tecnologia	
Carga horária mínima global	Até 4.000h
Estrutura curricular pedagógica	2.400 horas ou 2.000 horas ou 1.600 horas de educação tecnológica 800 horas de formação didático-pedagógica 400 horas de estágio pedagógico supervisionado 400 horas de estágio profissional específico
Habilitados para docência em:	Cursos técnicos de nível médio
Limites de ação do profissional docente	Docência apenas dos conteúdos profissionais, no âmbito das bases tecnológicas do seu conhecimento
Vantagens para os formados	Dois diplomas: um de graduação tecnológica e outro de licenciatura Pode haver economia de carga horária graças ao currículo integrado (possível economia máxima de carga horária pela integração: 400 horas)

III - Curso de licenciatura para técnicos de nível médio ou equivalente	
Carga horária mínima global	2.400 horas
Estrutura curricular pedagógica	800 horas: parte técnica e de conhecimentos gerais da educação básica 800 horas de formação didático-pedagógica 400 horas de estágio pedagógico supervisionado 400 horas de estágio profissional específico
Habilitados para docência em:	Cursos técnicos de nível médio
Limites de ação do profissional docente	Docência apenas dos conteúdos profissionais, no âmbito das bases tecnológicas do seu conhecimento.
Vantagens para os formados	Valorização de seus conhecimentos e de suas experiências de curso técnico de nível médio

IV. Curso de licenciatura para concluintes do ensino médio	
Carga horária mínima global	3.200 horas
Estrutura curricular pedagógica	1.200 horas de conteúdo técnico específico 800 horas de formação didático-pedagógica 400 horas de revisão de conhecimentos da educação básica 400 horas de estágio pedagógico supervisionado 400 horas de estágio profissional específico
Habilitados para docência em:	Cursos técnicos de nível médio (referente a ocupações não regulamentadas em lei)
Limites de ação do profissional docente	Docência apenas dos conteúdos profissionais, no âmbito das bases tecnológicas do seu conhecimento.
Vantagens para os formados	Incorporação da formação do técnico de nível médio na modalidade subsequente

Fonte: (MACHADO, 2008, p. 19-20)

Anexo B – Tabela –Total de concluintes por curso de licenciatura e habilitações na modalidade presencial – Brasil – 2013

Cursos de Licenciatura - modalidade presencial	**Concluintes em 2013**
Análise de Sistemas e tecnologias da Informação	18
Arte - Educação	23
Arte - Educação	8
Artes	138
Artes Cênicas	130
Artes Cênicas e Dança	8
Artes Plásticas	51
Artes Visuais	1.516
Belas Artes	4
Biologia	292
Ciência da Computação	10
Ciências da Religião	8
Ciências	456
Ciências - Biologia	4
Ciências - Biologia e Química	63
Ciências - Matemática e Física	30
Ciências - Química	34
Ciências Agrárias	79
Ciências Agrárias e do Ambiente	17
Ciências Agrícolas	37
Ciências Biológicas	10.645
Ciências Biológicas - Programa de Formação Inicial de Professores	62
Ciências da Natureza	88
Ciências da Natureza - Química	1
Ciências da Religião	168
Ciências da Religião - ensino religioso	8
Ciências das Religiões	28
Ciências Exatas	39
Ciências Exatas com habilitação em Física	8
Ciências Exatas com habilitação em Matemática	6
Ciências Exatas com habilitação em Química	3
Ciências Naturais	606
Ciências Naturais e Matemática	1
Ciências Naturais e Matemática - Física	6
Ciências Naturais e Matemática - Matemática	8
Ciências Naturais e Matemática - Química	7

Cursos de Licenciatura - modalidade presencial	**Concluintes em 2013**
Ciências Sociais	1.458
Computação	328
Computação e Informática	38
Dança	268
Desenho	7
Desenho e Plástica	11
Docência de Ciências Humanas	1
Economia Doméstica	6
Educação Artística	304
Educação Artística - Desenho	10
Educação Artística com Habilitação em Artes Cênicas	14
Educação Artística com Habilitação em Artes Plásticas	52
Educação Artística com Habilitação em Música	36
Educação do campo	166
Educação Especial	201
Educação Física	18.307
Educação Infantil	24
Educação Intercultural - Ciências da Cultura	11
Educação Intercultural - Ciências da Linguagem	4
Educação Intercultural - Ciências da Natureza	15
Educação Musical	12
Educação do campo - Física e Biologia	3
Educação Profissional e Tecnológica	90
Enfermagem	342
Estudos Sociais	290
Expressão Gráfica	1
Filosofia	2.159
Filosofia - Programa de Formação Inicial de Professores	1
Física	1.499
Formação Docente para a Educação Básica	66
Formação Docente para indígenas	49
Formação Intercultural para educadores indígenas	25
Formação Pedagógica de Professores para a Educação Básica e Profissional	42
Geociências e Educação Ambiental	14
Geografia	5.884
Geografia e meio ambiente	10

Cursos de Licenciatura - modalidade presencial	**Concluintes em 2013**
Graduação de professores da parte formação especial do ensino de 2º grau	10
História	8.304
História - Programa de Formação Inicial de Professores	17
Informática	287
Informática - Programa de Formação Inicial de Professores	13
Intercultural indígena	150
Interdisciplinar	14
Interdisciplinar em Educação no Campo	133
Letras	3.078
Letras - Alemão	36
Letras - Espanhol	1.082
Letras - Espanhol e Literatura Hispânica	111
Letras - Francês	271
Letras - Grego	5
Letras - Inglês	3.170
Letras - Italiano	67
Letras - Japonês	27
Letras - Latim	5
Letras - Libras	37
Letras - Língua e Literatura Portuguesa	77
Letras - Língua e Literaturas de Língua Inglesa	28
Letras - Língua Espanhola	38
Letras - Língua Estrangeira	41
Letras - Língua Francesa	7
Letras - Língua Francesa e Literatura	5
Letras - Língua Inglesa	34
Letras - Língua Inglesa e respectivas literaturas	23
Letras - Língua Portuguesa	2.955
Letras - Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa	180
Letras - Línguas adicionais Inglês, Espanhol e respectivas literaturas	8
Letras - Polonês	2
Letras - Português	1.977
Letras - Português do Brasil como segunda língua	21
Letras - Português e Alemão	32
Letras - Português e Espanhol	750

Cursos de Licenciatura - modalidade presencial	**Concluintes em 2013**
Letras - Português e Francês	91
Letras - Português e Grego	7
Letras - Português e Hebraico	3
Letras - Português e Inglês	3.305
Letras - Português e Inglês e respectivas literaturas	125
Letras - Português e Italiano	13
Letras - Português e Latim	6
Letras - Português e Literatura	7
Letras - Português e Literaturas	15
Letras - Português e Literaturas de Língua Portuguesa	76
Letras - Português e Russo	1
Letras com Português e Espanhol	55
Letras - Português e Espanhol e respectivas literaturas	20
Letras Português e Francês	17
Letras Português e Inglês	117
Letras Tradução Espanhol	6
Letras Vernáculas	100
Letras Vernáculas - Língua Estrangeira	26
Letras Vernáculas - Português - Língua Estrangeira	5
Licenciatura Indígena Políticas Educacionais e Desenvolvimento Sustentável	71
Licenciatura Intercultural - Comunicação e Artes	1
Licenciatura Intercultural Indígena	3
Licenciatura para a Educação Profissional e Tecnológica	13
Licenciatura Plena em Ciências	9
Língua e Literaturas na Língua Inglesa	17
Língua Francesa e Respectivas Literaturas	1
Língua Portuguesa e Respectivas Literaturas	40
Linguagem e Comunicação	7
Matemática	6.581
Matemática - Programa de Formação Inicial de Professores	13
Música	1.102
Música - Canto	2
Música- Educação Musical	21
Música - Flauta doce	2
Música - instrumento musical	13

Cursos de Licenciatura - modalidade presencial	**Concluintes em 2013**
Música - Percussão	2
Música - Saxofone	1
Música com habilitação em licenciatura em educação musical	10
Normal Superior	5
Pedagogia	53.773
Pedagogia - Educação Infantil e anos iniciais do ensino fundamental	71
Pedagogia Intercultural Indígena	3
Português - Espanhol	8
Português - Francês	2
Português - Inglês	6
Português - Literaturas	9
Programa Especial de Formação Docente	786
Programa Especial de Formação Pedagógica	2
Programa Especial de Formação Pedagógica de Docentes	43
Programa Especial de Graduação de Formação de Professores para a Educação Profissional	232
Psicologia	381
Química	2.970
Sociologia	66
Sociologia - Programa de Formação Inicial de Professores	19
Teatro	403
Total Geral	**140.036**

Fonte: Microdados do Censo da Educação Superior (BRASIL, 2014e). Elaboração própria.

Anexo C – Tabela – Total de concluintes por curso de licenciatura e habilitações na modalidade a distância – Brasil – 2013

Cursos de Licenciatura – modalidade a distância	**Concluintes em 2013**
Arte - Educação	4
Artes	1.160
Artes Cênicas	11
Artes Visuais	926
Biologia	371
Ciências Agrárias	96
Ciências Biológicas	1.244
Ciências da Religião	1
Ciências Naturais	29
Ciências Naturais - Biologia	36
Ciências Naturais e Matemática	33
Ciências Sociais	401
Computação	159
Educação do campo	186
Educação Especial	73
Educação Física	705
Educação Musical	27
Filosofia	435
Física	292
Geografia	1.518
História	3.008
Informática	300
Letras	1.132
Letras - Espanhol	1.001
Letras - Inglês	1.017
Letras - Libras	3
Letras - Língua Espanhola	1
Letras - Língua Portuguesa	703
Letras - Língua Portuguesa e Libras	29
Letras - Português	927
Letras - Português e Espanhol	358
Letras - Português e Inglês	582
Letras - Língua Português e Inglês e respectivas literaturas	15
Letras - Português e literaturas de Língua Portuguesa	13
Letras - Português e espanhol e respectivas literaturas	6

Cursos de Licenciatura - modalidade a distância	**Concluintes em 2013**
Magistério das Séries Iniciais do Ensino Fundamental	58
Matemática	2.350
Música	122
Pedagogia	40.334
Programa Especial de Formação Docente	331
Programa Especial de Formação Pedagógica	1
Programa Especial de Formação Pedagógica - Arte Educação	40
Programa Especial de Formação Pedagógica - Biologia	6
Programa Especial de Formação Pedagógica - Português	8
Programa Especial de Formação Pedagógica de docentes	221
Programa Especial de Formação Pedagógica de docentes - Biologia	76
Programa Especial de Formação Pedagógica de docentes - Física	27
Programa Especial de Formação Pedagógica de docentes - Geografia	14
Programa Especial de Formação Pedagógica de docentes - História	33
Programa Especial de Formação Pedagógica de docentes - Matemática	215
Programa Especial de Formação Pedagógica de docentes - Português	18
Programa Especial de Formação Pedagógica de docentes - Química	67
Programa Especial de Formação Pedagógica em Letras - Língua Portuguesa	26
Programa Especial de Formação Pedagógica para Formadores de Educação Profissional	19
Química	361
Sociologia	122
Teatro	61
Turismo	5
Total geral	**61.317**

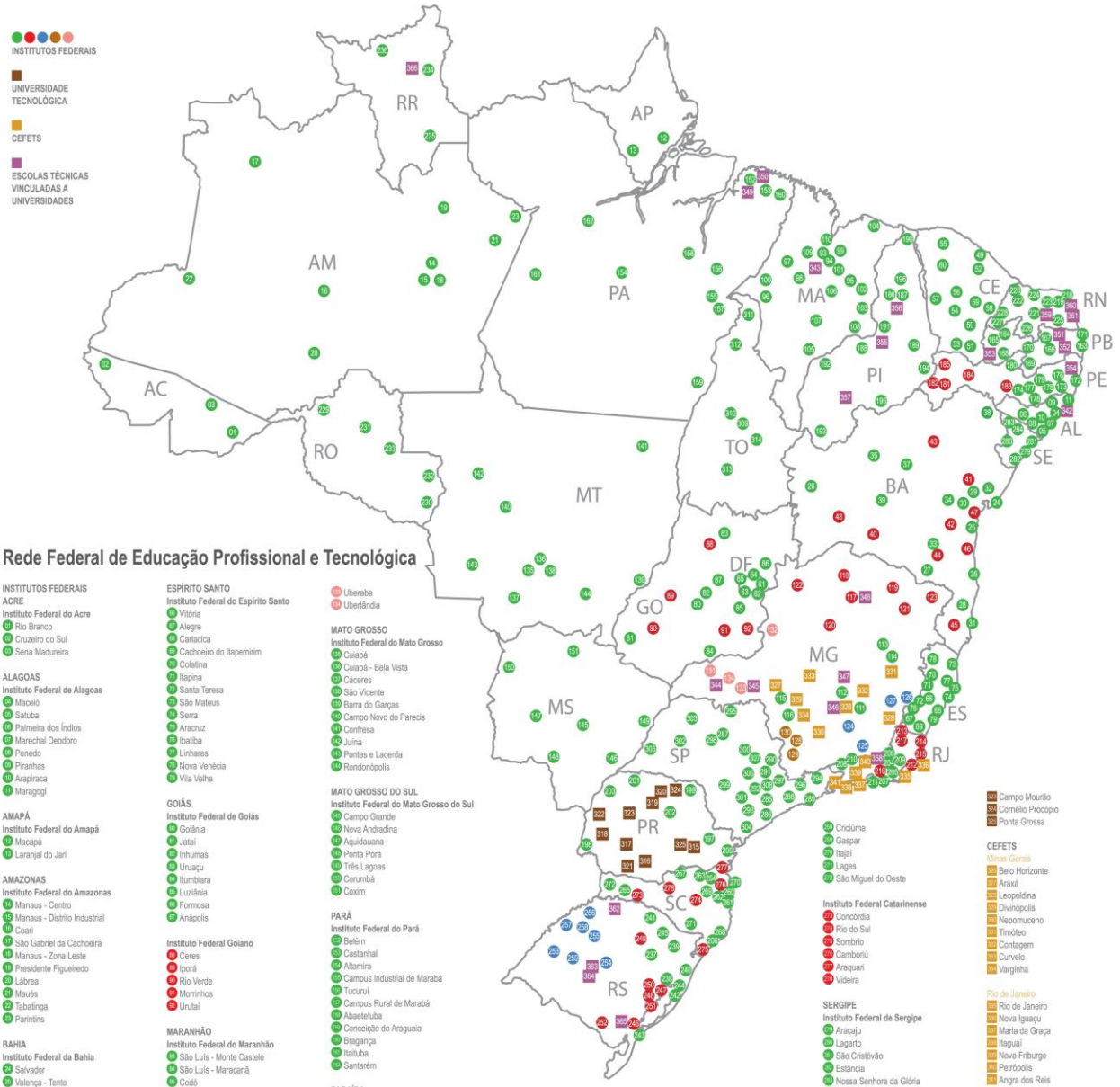
Fonte: Microdados do Censo da Educação Superior (BRASIL, 2014e).
Elaboração própria.

Anexo D – Estrutura organizacional provisória - *campus* São Paulo do IFSP
Aprovada pela Resolução n° 170, de 21/09/2010

DENOMINAÇÃO DO CARGO/FUNÇÃO	SIGLA	CÓDIGO
Diretoria Geral do *campus* São Paulo	DGC	CD-2
Coordenadoria de Comunicação Social	COS	FG-4
Diretoria Acadêmica de Formação Geral	DFG	CD-3
Coordenadoria de Cursos/Áreas de Ciências e Tecnologias	CCT	FG-2
Coordenadoria Aux. de Ciências e Tecnologias	CAT	FG-4
Coordenadoria de Curso/Áreas de Sociedade e Cultura	CSC	FG-2
Coordenadoria Aux. de Sociedade e Cultura	CAS	FG-4
Coordenadoria de Curso/Áreas de Códigos e Linguagens	CCL	FG-2
Coordenadoria Aux. de Códigos e Linguagens	CAL	FG-4
Diretoria Acadêmica da Área da Indústria	DIN	CD-3
Coordenadoria de Curso/Área Automação Indústria	CAI	FG-2
Coordenadoria de Curso/Área de Mecânica	CME	FG-2
Coordenadoria de Cursos integrados e técnicos de Mecânica	CIC	FG-4
Coordenadoria de Curso/Área Eletrotécnica	CEL	FG-2
Coordenadoria de Cursos integrados e técnicos de Eletrotécnica	CIL	FG-4
Coordenadoria de Curso/Área Eletrônica/Telecomunicações	CEO	FG-2
Coordenadoria de Cursos integrados e técnicos de Eletrônica	CIT	FG-4
Diretoria Acadêmica de Gestão e Serviços	DGS	CD-3
Coordenadoria de Curso/Área Construção Civil	CCC	FG-2
Coordenadoria de Cursos integrados e técnicos de Construção Civil	CIV	FG-4
Coordenadoria de Curso/Área Informática	CIN	FG-2
Coordenadoria de Cursos integrados e técnicos de Informática	CIF	FG-4
Coordenadoria de Curso/Área Turismo e Hospitalidade	CTH	FG-2
Diretoria de Ensino	DEN	CD-3
Assessoria de Pesquisa, Extensão e Pós-Graduação	APP	CD-4
Coordenadoria de Extensão	CEX	FG-1
Coordenadoria de Registros Escolares da Pós-Graduação	CRP	FG-2
Assessoria de Tecnologia da Informação	ATI	CD-4
Coordenadoria de Tecnologia da Informação	CTI	FG-1
Coordenadoria de Laboratórios de Informática	CLI	FG-2
Coordenadoria de audiovisual	CAV	FG-4
Assessoria de Apoio ao Ensino	AAE	CD-4
Coordenadoria de Ensino	CEN	FG-1
Coordenadoria de Turno - Matutino	CMA	FG-4
Coordenadoria de Turno - Vespertino	CVE	FG-4
Coordenadoria de Turno - Noturno	CNO	FG-4
Coordenadoria de Apoio ao Estudante	CAE	FG-4
Coordenadoria de Integração Escola Empresa	CEE	FG-2
Coordenadoria de Orientação Educacional	COE	FG-4
Coordenadoria de Apoio Administrativo	CAA	FG-1

DENOMINAÇÃO DO CARGO/FUNÇÃO	SIGLA	CÓDIGO
Coordenadoria Técnico-Pedagógica	CTP	FG-4
Coordenadoria de Registros Escolares - Ensino Superior	CRS	FG-2
Coordenadoria de Registros Escolares - Ensino Técnico	CRT	FG-2
Coordenadoria de Biblioteca	CBI	FG-4
Diretoria de Administração	DAD	CD-3
Coordenadoria de Administração	CAC	FG-1
Coordenadoria de Manutenção	CMC	FG-4
Coordenadoria de Patrimônio/Almoxarifado	CPA	FG-1
Coordenadoria de Recursos Humanos	CRH	FG-4

Anexo E – Mapa da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica
(Fonte: MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2014)



Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica

INSTITUTOS FEDERAIS

ACRE

Instituto Federal do Acre
- 01 Rio Branco
- 02 Cruzeiro do Sul
- 03 Sena Madureira

ALAGOAS

Instituto Federal de Alagoas
- 04 Maceió
- 05 Satuba
- 06 Palmeira dos Índios
- 07 Marechal Deodoro
- 08 Penedo
- 09 Piranhas
- 10 Arapiraca
- 11 Maragogi

AMAPÁ

Instituto Federal do Amapá
- 12 Macapá
- 13 Laranjal do Jari

AMAZONAS

Instituto Federal do Amazonas
- 14 Manaus - Centro
- 15 Manaus - Distrito Industrial
- 16 Coari
- 17 São Gabriel da Cachoeira
- 18 Manaus - Zona Leste
- 19 Presidente Figueiredo
- 20 Lábrea
- 21 Maués
- 22 Tabatinga
- 23 Parintins

BAHIA

Instituto Federal da Bahia
- 24 Salvador
- 25 Valença - Tento
- 26 Barreiras
- 27 Vitória da Conquista
- 28 Eunápolis
- 29 Santo Amaro
- 30 Simões Filho
- 31 Porto Seguro
- 32 Camaçari
- 33 Jequié
- 34 Feira de Santana
- 35 Irecê
- 36 Ilhéus
- 37 Jacobina
- 38 Paulo Afonso
- 39 Seabra

Instituto Federal Baiano
- 40 Guanambi
- 41 Catu
- 42 Santa Inês
- 43 Senhor do Bonfim
- 44 Itapetinga
- 45 Teixeira de Freitas
- 46 Uruçuca
- 47 Valença
- 48 Bom Jesus da Lapa

CEARÁ

Instituto Federal do Ceará
- 49 Fortaleza
- 50 Cedro
- 51 Juazeiro do Norte
- 52 Maracanaú
- 53 Crato
- 54 Iguatu
- 55 Acaraú
- 56 Canindé
- 57 Crateús
- 58 Limoeiro do Norte
- 59 Quixadá
- 60 Sobral

DISTRITO FEDERAL

Instituto Federal de Brasília
- 61 Brasília
- 62 Gama
- 63 Samambaia
- 64 Planaltina
- 65 Taguatinga

ESPÍRITO SANTO

Instituto Federal do Espírito Santo
- 66 Vitória
- 67 Alegre
- 68 Cariacica
- 69 Cachoeiro do Itapemirim
- 70 Colatina
- 71 Itapina
- 72 Santa Teresa
- 73 São Mateus
- 74 Serra
- 75 Aracruz
- 76 Ibatiba
- 77 Linhares
- 78 Nova Venécia
- 79 Vila Velha

GOIÁS

Instituto Federal de Goiás
- 80 Goiânia
- 81 Jataí
- 82 Inhumas
- 83 Uruaçu
- 84 Itumbiara
- 85 Luziânia
- 86 Formosa
- 87 Anápolis

Instituto Federal Goiano
- 88 Ceres
- 89 Iporá
- 90 Rio Verde
- 91 Morrinhos
- 92 Urutaí

MARANHÃO

Instituto Federal do Maranhão
- 93 São Luís - Monte Castelo
- 94 São Luís - Maracanã
- 95 Codó
- 96 Imperatriz
- 97 Zé Doca
- 98 Buriticupu
- 99 São Luís - Centro Histórico
- 100 Açailândia
- 101 Santa Inês
- 102 Caxias
- 103 Timon
- 104 Barreirinhas
- 105 São Raimundo das Mangabeiras
- 106 Bacabal
- 107 Barra do Corda
- 108 São João dos Patos
- 109 Pinheiro
- 110 Alcântara

MINAS GERAIS

Instituto Federal de Minas Gerais
- 111 Ouro Preto
- 112 Congonhas
- 113 São João Evangelista
- 114 Governador Valadares
- 115 Bambuí
- 116 Formiga

Instituto Federal Norte de Minas Gerais
- 117 Montes Claros
- 118 Januária
- 119 Salinas
- 120 Pirapora
- 121 Araçuaí
- 122 Arinos
- 123 Almenara

Instituto Federal Sudeste de Minas Gerais
- 124 Barbacena
- 125 Juiz de Fora
- 126 Muriaé
- 127 Rio Pomba

Instituto Federal Sul de Minas Gerais
- 128 Inconfidentes
- 129 Machado
- 130 Muzambinho

Instituto Federal Triângulo Mineiro
- 131 Ituiutaba
- 132 Paracatu
- 133 Uberaba
- 134 Uberlândia

MATO GROSSO

Instituto Federal do Mato Grosso
- 135 Cuiabá
- 136 Cuiabá - Bela Vista
- 137 Cáceres
- 138 São Vicente
- 139 Barra do Garças
- 140 Campo Novo do Parecis
- 141 Confresa
- 142 Juína
- 143 Pontes e Lacerda
- 144 Rondonópolis

MATO GROSSO DO SUL

Instituto Federal do Mato Grosso do Sul
- 145 Campo Grande
- 146 Nova Andradina
- 147 Aquidauana
- 148 Ponta Porã
- 149 Três Lagoas
- 150 Corumbá
- 151 Coxim

PARÁ

Instituto Federal do Pará
- 152 Belém
- 153 Castanhal
- 154 Altamira
- 155 Campus Industrial de Marabá
- 156 Tucuruí
- 157 Campus Rural de Marabá
- 158 Abaetetuba
- 159 Conceição do Araguaia
- 160 Bragança
- 161 Itaituba
- 162 Santarém

PARAÍBA

Instituto Federal da Paraíba
- 163 João Pessoa
- 164 Sousa
- 165 Cajazeiras
- 166 Campina Grande
- 167 Picuí
- 168 Princesa Isabel
- 169 Monteiro
- 170 Patos
- 171 Cabedelo

PERNAMBUCO

Instituto Federal de Pernambuco
- 172 Recife
- 173 Ipojuca
- 174 Pesqueira
- 175 Barreiros
- 176 Vitória de Santo Antão
- 177 Belo Jardim
- 178 Garanhuns
- 179 Caruaru
- 180 Afogados da Ingazeira

Instituto Federal do Sertão Pernambucano
- 181 Petrolina
- 182 Petrolina - Zona Rural
- 183 Floresta
- 184 Salgueiro
- 185 Ouricuri

PIAUÍ

Instituto Federal do Piauí
- 186 Teresina - Central
- 187 Teresina - Zona Sul
- 188 Floriano
- 189 Picos
- 190 Pamaíba
- 191 Angical
- 192 Uruçuí
- 193 Corrente
- 194 Paulistana
- 195 São Raimundo Nonato
- 196 Piripiri

PARANÁ

Instituto Federal do Paraná
- 197 Curitiba
- 198 Foz do Iguaçu
- 199 Jacarezinho
- 200 Paranaguá
- 201 Paranavaí
- 202 Telêmaco Borba
- 203 Umuarama

RIO DE JANEIRO

Instituto Federal do Rio de Janeiro
- 204 Nilópolis
- 205 Rio de Janeiro
- 206 Paracambi
- 207 Duque de Caxias
- 208 Volta Redonda
- 209 Realengo
- 210 Pinheiral
- 211 São Gonçalo

Instituto Federal Fluminense
- 212 Cabo Frio
- 213 Bom Jesus de Itabapoana
- 214 Campos - Centro
- 215 Campos - Guarús
- 216 Macaé
- 217 Itaperuna

RIO GRANDE DO NORTE

Instituto Federal do Rio Grande do Norte
- 218 Natal - Central
- 219 Natal - Zona Norte
- 220 Mossoró
- 221 Currais Novos
- 222 Ipanguaçu
- 223 João Câmara
- 224 Macau
- 225 Santa Cruz
- 226 Caicó
- 227 Pau dos Ferros
- 228 Apodi

RONDÔNIA

Instituto Federal de Rondônia
- 229 Porto Velho
- 230 Colorado do Oeste
- 231 Ariquemes
- 232 Vilhena
- 233 Ji-Paraná

RORAIMA

Instituto Federal de Roraima
- 234 Boa Vista
- 235 Novo Paraíso
- 236 Amajari

RIO GRANDE DO SUL

Instituto Federal do Rio Grande do Sul
- 237 Bento Gonçalves
- 238 Canoas
- 239 Caxias do Sul
- 240 Osório
- 241 Erechim
- 242 Porto Alegre
- 243 Rio Grande
- 244 Porto Alegre - Restinga
- 245 Sertão

Instituto Federal Sul-rio-grandense
- 246 Pelotas
- 247 Sapucaia do Sul
- 248 Charqueadas
- 249 Passo Fundo
- 250 Venâncio Aires
- 251 Camaquã
- 252 Bagé

Instituto Federal Farroupilha
- 253 Alegrete
- 254 Júlio de Castilhos
- 255 Panambi
- 256 Santa Rosa
- 257 São Borja
- 258 Santo Augusto
- 259 São Vicente do Sul

SANTA CATARINA

Instituto Federal de Santa Catarina
- 260 Florianópolis
- 261 São José
- 262 Florianópolis - Continente
- 263 Jaraguá do Sul
- 264 Joinville
- 265 Chapecó
- 266 Araranguá
- 267 Canoinhas
- 268 Criciúma
- 269 Gaspar
- 270 Itajaí
- 271 Lages
- 272 São Miguel do Oeste

Instituto Federal Catarinense
- 273 Concórdia
- 274 Rio do Sul
- 275 Sombrio
- 276 Camboriú
- 277 Araquari
- 278 Videira

SERGIPE

Instituto Federal de Sergipe
- 279 Aracaju
- 280 Lagarto
- 281 São Cristóvão
- 282 Estância
- 283 Nossa Senhora da Glória
- 284 Itabaiana

SÃO PAULO

Instituto Federal de São Paulo
- 285 São Paulo
- 286 Cubatão
- 287 Sertãozinho
- 288 Guarulhos
- 289 Caraguatatuba
- 290 São João da Boa Vista
- 291 Salto
- 292 Bragança Paulista
- 293 São Roque
- 294 Campos do Jordão
- 295 Barretos
- 296 Suzano
- 297 Campinas
- 298 Catanduva
- 299 Avaré
- 300 Araraquara
- 301 Itapetininga
- 302 Birigüi
- 303 Votuporanga
- 304 Registro
- 305 Presidente Epitácio
- 306 Piracicaba
- 307 São Carlos
- 308 Hortolândia

TOCANTINS

Instituto Federal de Tocantis
- 309 Palmas
- 310 Paraíso do Tocantins
- 311 Araguatins
- 312 Araguaína
- 313 Gurupi
- 314 Porto Nacional

UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA

Paraná

- 315 Curitiba
- 316 Pato Branco
- 317 Dois Vizinhos
- 318 Medianeira
- 319 Apucarana
- 320 Londrina
- 321 Francisco Beltrão
- 322 Toledo
- 323 Campo Mourão
- 324 Cornélio Procópio
- 325 Ponta Grossa

CEFETS

Minas Gerais

- 326 Belo Horizonte
- 327 Araxá
- 328 Leopoldina
- 329 Divinópolis
- 330 Nepomuceno
- 331 Timóteo
- 332 Contagem
- 333 Curvelo
- 334 Varginha

Rio de Janeiro

- 335 Rio de Janeiro
- 336 Nova Iguaçu
- 337 Maria da Graça
- 338 Itaguaí
- 339 Nova Friburgo
- 340 Petrópolis
- 341 Angra dos Reis

ESCOLAS TÉCNICAS VINCULADAS A UNIVERSIDADES

Alagoas

- 342 Escola Técnica de Artes (UFAL)

Maranhão

- 343 Colégio Universitário (UFMA)

Minas Gerais

- 344 Escola Técnica de Saúde (UFU)
- 345 Centro de Formação em Saúde (FMTM)
- 346 Centro Técnico Pedagógico (UFMG)
- 347 Centro de Ensino e Des. Agrário (UFV)
- 348 Núcleo de Ciências Agrárias (UFMG)

Pará

- 349 Escola de Música (UFPA)
- 350 Escola de Teatro e Dança (UFPA)

Paraíba

- 351 Colégio Agrícola Vidal de Negreiros (UFPB)
- 352 Escola Técnica de Saúde (UFPB)
- 353 Esc. Téc. de Saúde de Cajazeiras (UFCG)

Pernambuco

- 354 Col. Agrícola Dom Agostinho Ikas (UFRPE)

Piauí

- 355 Colégio Agrícola de Floriano (UFPI)
- 356 Colégio Agrícola de Teresina (UFPI)
- 357 Colégio Agrícola de Bom Jesus (UFPI)

Rio de Janeiro

- 358 Colégio Técnico da UFRJ

Rio Grande do Norte

- 359 Escola Agrícola de Jundiaí (UFRN)
- 360 Escola de Enfermagem (UFRN)
- 361 Escola de Música (UFRN)

Rio Grande do Sul

- 362 Col. Técnico Frederico Westphalen (UFSM)
- 363 Col. Politécnico de Santa Maria (UFSM)
- 364 Col. Técnico Industrial Santa Maria (UFSM)
- 365 Col. Técnico Visconde da Graça (UFPEL)

Roraima

- 366 Escola Agrotécnica (UFRR)