



**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO/INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CONTEXTOS
CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS POPULARES - PPGEduc**

INÁ JANA SOUZA DE AQUINO

**A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NOS INSTITUTOS FEDERAIS DE
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA: UMA FACETA DA POLÍTICA
NACIONAL DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES.**

Dissertação de Mestrado submetida
como requisito parcial para obtenção do
grau de Mestre em Educação, no
Programa de Pós-Graduação em
Educação, Contextos Contemporâneos e
Demandas Populares. Linha 2:
Desigualdade Sociais e Políticas
Educacionais

Orientado pela Prof^a. Dr^a. Celia Regina Otranto

Seropédica/RJ

Fevereiro de 2016



UFRRJ UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL
DO RIO DE JANEIRO

PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO / INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR
Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e
Demandas Populares (PPGEduc)

INÁ JANA SOUZA DE AQUINO

**“A formação de professores nos institutos federais de
educação, ciência e tecnologia: uma faceta da política
nacional da formação de professores”**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação
em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas
Populares da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro,
como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em
Educação.

Linha de Pesquisa: Desigualdade Sociais e Políticas Educacionais

Dissertação aprovada em 18/02/2016.

BANCA EXAMINADORA

Prof^ª. Dr^ª. Celia Regina Otranto - UFRRJ (Orientadora)

Prof. Dr. José dos Santos Souza - UFRRJ

Prof^ª. Dr^ª. Jussara Marques de Macedo - UFRJ

370.71 Aquino, Iná Jana Souza de, 1984-
A657f A formação de professores nos
T Institutos Federais de Educação,
Ciência e Tecnologia: uma faceta da
política nacional da formação de
professores / Iná Jana Souza de
Aquino - 2016.

178 f.: il.

Orientador: Celia Regina Otranto.

Dissertação (mestrado) -
Universidade Federal Rural do Rio de
Janeiro, Curso de Pós-Graduação em
Educação, Contextos Contemporâneos e
Demandas Populares (PPGEDUC).

Bibliografia: f. 142-150.

1. Professores - Formação - Teses.
2. Educação e Estado - Teses. 3.
Ensino superior e Estado - Teses. 4.
Ensino profissional - Legislação -
Teses. 5. Instituto Federal de
Educação, Ciência e Tecnologia
Fluminense - Teses. 6. Instituto
Federal de Educação, Ciência e
Tecnologia do Rio de Janeiro - Teses.
I. Otranto, Celia Regina, 1947-. II.
Universidade Federal Rural do Rio de
Janeiro. Curso de Pós-Graduação em
Educação, Contextos Contemporâneos e
Demandas Populares (PPGEDUC). III.
Título.

Dedico esse mestrado à minha mãe e à minha avó pelo incentivo de sempre e ao meu companheiro por me apoiar e por entender minha ausência nos muitos momentos desde que ingressei neste mestrado, até a conclusão desta dissertação.

AGRADECIMENTOS

À professora Dr^a. Celia Regina Otranto pelas discussões, leituras, correções, orientações, e, sobretudo, por ter me acolhido e me compreendido em todas as fases desse trabalho.

À professora Dr^a. Jussara Marques de Macedo e ao Professor Dr. José dos Santos Souza pelas valiosas contribuições no exame de qualificação e por aceitarem o convite para a composição da banca examinadora da defesa.

À Professora Dr^a Helena Corrêa de Vasconcelos que tanto me incentivou a iniciar o curso de Licenciatura em Pedagogia e especialmente pelo companheirismo de sempre e por ter aceito articipar da banca da defesa dessa Dissertação, como suplente.

À professora Deise Mancebo, por ter aceito participar da banca examinadora da defesa dessa Dissertação, como suplente e, pela concessão da Bolsa do Programa OBEDUC/Universitas para o desenvolvimento da pesquisa de mestrado.

A Rede Universitas por proporcionar momentos de grandes aprendizagens e de importantes trocas de experiências.

Aos colegas de pós-graduação, em especial, Andrea Tunin e Ana Claudia pelas discussões e pelos incentivos.

Aos professores e coordenadores do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro, que gentilmente participaram da pesquisa.

À Maria Maura, pelo incentivo de sempre.

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.

RESUMO

AQUINO, Iná Jana Souza de. **A formação de professores nos institutos federais de educação, ciência e tecnologia: uma faceta da política nacional da formação de professores. 2016. 178f.** Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2016.

A legislação que rege a formação de professores no Brasil é marcada pela descontinuidade, tanto no que diz respeito ao *locus* dessa formação como em relação às propostas pedagógicas surgidas e implantadas ao longo do tempo. No que tange ao *lócus* da formação de professores, começamos pelas “aulas régias” no século XIX até o advento dos “Institutos de nível superior” no século XX. No século XXI foram criados, no ano de 2008, pela Lei nº 11.892, (BRASIL, 2008) os Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia (IFs), foco da nossa pesquisa, com a obrigatoriedade de oferecer 20% de suas vagas para atender aos cursos de licenciatura e programas especiais de formação pedagógica, destinados à formação de professores para a educação básica, instituindo, desta forma, um novo espaço para formar professores em todo Brasil. Os Institutos Federais fazem parte da política pública para educação profissional técnica e tecnológica, que reconfigurou a Rede Federal de Educação Profissional no país. A partir deste contexto, buscamos investigar de que maneira os IFs estão cumprindo a determinação legal de formar professores, tomando como objeto de nossa pesquisa as licenciaturas ofertadas por estas Instituições, no Estado do Rio de Janeiro. O objetivo geral do estudo é descrever as características da criação e oferecimento dos cursos de Formação de Professores IFs, envolvendo questões ligadas: à legislação vigente, aos profissionais envolvidos e à infraestrutura oferecida para o oferecimento desses cursos. Quanto à metodologia, trata-se de uma pesquisa de natureza básica, que aborda o problema de forma qualitativa, com reflexões a respeito da qualificação do corpo docente, dificuldades para abertura dos cursos, localização, impactos na qualidade, dentre outros. Utilizamos como instrumentos para coleta de dados: revisão bibliográfica, busca em *sites* oficiais, pesquisa nos documentos internos dos IFs, questionários, entrevistas e caderno de campo. A partir da análise do material coletado verificou-se que os cursos de licenciatura foram criados levando em consideração, principalmente, a legislação que obriga os IFs a oferecerem no mínimo 20% das vagas para os cursos de licenciatura, os recursos humanos e a infraestrutura disponíveis. Verificamos ainda que o corpo docente, responsável pelas disciplinas pedagógicas, em sua maioria é composto por profissionais sem formação na área de educação ou de ensino, o que a nosso ver dificulta o estabelecimento de um debate mais profundo a respeito das questões pedagógicas. Entretanto, encontramos na Instituição algumas iniciativas que visam tornar esse debate mais presente, tanto nos Projetos Pedagógicos dos Cursos, quanto no discursos dos coordenadores. Acreditamos que os Cursos de Licenciatura no IFRJ estão em processo de busca de identidade, pois ainda encontramos professores e coordenadores com discursos muito dissonantes no que tange às questões pedagógicas.

Palavras-chave: Formação de Professores, Institutos Federais, Educação Superior, Política Educacional

ABSTRACT

AQUINO, Iná Jana Souza de. **The teacher formation in Federal Education Institutes, Science and Technology: a facet of national policy of teacher formation.** 2016. 178s. Dissertation (Master in Education). Pós-Graduate Program in Education, Contemporary Contexts and Popular Demand, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2016.

The legislation that conducts the formation of teachers in Brazil is marked by discontinuity, both with regards to the *locus* of such training and in relations to the emerged pedagogical proposals that were implemented over time. Regarding the *locus* of teacher formation, we started with the "regal classes" in the nineteenth century to the advent of "higher education institutes" in the twentieth century. In the twenty-first century were created in 2008 by law nº 11,892, (BRAZIL, 2008) the Federal Institutes of Science Education and Technology (IFs), the focus of our research, with the obligation to offer 20% of their vacancies to degree courses and special programs for teacher training, in order to train the teachers for basic education, establishing a new space to form new teachers throughout Brazil. The Federal Institutes are part of public policy for technical and technological professional education, which reconfigured the Federal Professional Education Network in the country. From this context, we seek to investigate how the Federal Institutes of Education, Science and Technology are carrying out the legal requirement to train teachers, taking as the object of our research the degrees offered by these institutions in Rio de Janeiro State. The overall aim of the study is to describe the features of creation and offering of Teacher Training courses in the Federal Institutes of Rio de Janeiro State, involving some issues related to the current law, the professionals involved and the offered infrastructure for offering these courses. About the methodology we can say that it's a research of basic nature, which addresses the problem qualitatively, with reflections on the qualifications of the faculty, difficulty opening the course, location and quality impacts among others. We used as instruments for data collection: literature review, research on official websites, the Institutes's internal documents research, questionnaires, interviews and field notebook. From the analysis of the collected material it was found that the degree courses have been created taking into account mainly the legislation requiring IFs to offer at least 20% of vacancies for degree courses, human resources and available infrastructure. We also found that faculty responsible for pedagogical subjects mostly consists of professionals without training in education or teaching, which in our view difficult to establish a deeper debate about the pedagogical issues. However, we find the institution that some initiatives aimed at making the debate more present, both in the pedagogical projects of the courses, and in the speeches of the coordinators. We believe that the Teacher Training Courses in IFRJ are still looking for their identity because coordinators and teachers speeches are still very dissonant about pedagogical issues.

Keywords: Teacher Training, Federal Institutes, Higher Education, Educational Policy

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANFOPE	Associação Nacional de Formação dos Profissionais da Educação
ANPED	Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BNC	Base Nacional Comum Curricular
BM	Banco Mundial
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEDERJ	Centro de Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro
CEB	Câmara de Educação Básica
CEFET	Centros Federais de Educação Tecnológica
CEFET/Química/RJ	Centros Federais de Educação Tecnológica de Química de Nilópolis.
CFE	Conselho Federal de Educação –
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CP	Conselho Pleno
CPC	Conceito Preliminar de Curso
CTQI	Curso Técnico de Química Industrial
CST	Cursos Superiores de Tecnologia
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
EAD	Educação a Distância
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
ENADE	Exame Nacional de Desempenho de Estudantes
ES	Ensino Superior
e-Tec Brasil	Rede de educação profissional e tecnológica a distância
ETF	Escola Técnica Federal
ETFQ / RJ	Escola Técnica Federal de Química do Rio de Janeiro
FIES	Fundo de Financiamento Estudantil
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

IBICT	Biblioteca Digital Brasileira de teses e dissertações
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
ISE	Instituto Superior de Educação
IF	Instituto Federal
IFF	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense
IFRJ	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro
ICG	Índice Geral de Cursos Avaliados da Instituição
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPES	Instituições Públicas de Educação Superior
LABMET	Laboratório de Metodologias de Ensino de Ciências e Matemática –
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LIFE	Programa de Apoio a Laboratórios Interdisciplinares de Formação de Educadores
MARE	Ministério de Administração Federal e Reforma do Estado
MEC	Ministério da Educação
NDE	Núcleo Docente Estruturante
OBEDUC	Observatório da Educação
PARFOR	Plano Nacional de Formação de Professores
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PET	Programa de Educação Tutorial
PIBID	O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
Pnaes	Plano Nacional de Assistência Estudantil
PNE	Plano Nacional de Educação
PPC	Projeto Pedagógico de Curso
PPI	Projeto Pedagógico Institucional
PRODOCÊNCIA	Programa de Consolidação das Licenciaturas
PROEJA	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos
PROEXT	Programa de Extensão Universitária

PROGRAD	Pró-Reitoria de Ensino e Graduação
PRONATEC	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
PROUNI	Programa Universidade para Todos
REUNI	Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SETEC	Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
SiSU	Sistema de Seleção Unificada
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UFF	Universidade Federal Fluminense
UFRRJ	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
UnED	Unidade de Ensino descentralizada
UTFPR	Universidade Tecnológica Federal do Paraná

LISTA DE QUADROS

Quadro 01:	Categorias, cores de identificação e o número de ocorrência de cada categoria.....	33
Quadro 02:	Quadro comparativo da Resolução CNE/CEB nº 02/97 com a Resolução CNE/CP nº 2 de 2015.....	53
Quadro 03:	Quadro comparativo da Resolução CNE/CP nº 1/2009 com a Resolução CNE/CP nº 2 de 2015.....	55
Quadro 04:	Quadro comparativo da Resolução CNE/CP nº 2/ 2002com a Resolução CNE/CP nº 2 de 2015.....	57
Quadro 05:	Representação Gráfica do Organograma funcional do IFRJ.....	101
Quadro 06:	Representação Gráfica do Organograma da PROGRAD.....	102

LISTA DE TABELAS

Tabela 01:	Distribuição das matrículas em turmas implantadas por ano de oferta do PARFOR.....	63
Tabela 02:	Municípios, turmas e matrículas do PARFOR na Região Sudeste em 2013.....	63
Tabela 03:	PIBID distribuição no País em 2014.....	65
Tabela 04:	Distribuição das IPES integrantes da UAB por Região e quantidade de polos por Região.....	66
Tabela 05:	Porcentagem de professores dos anos finais do Ensino Fundamental que tem licenciatura na área em que atuam no ano de 2013.....	67
Tabela 06:	Porcentagem de professores do Ensino Médio que tem licenciatura na área em que atuam no ano de 2013.....	69
Tabela 07:	Quantitativo de expansão de <i>campi</i> por região do Brasil	70
Tabela 08:	Quantitativo de expansão de <i>campi</i> por região do Brasil no período de 2009-2014.....	83
Tabela 09:	Apresentação das áreas das disciplinas, disciplinas, carga horária e período que cada disciplina é oferecida.....	110

LISTA DE FIGURAS

Figura 01: Expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica em 2013.....	82
--	----

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 01: Titulação dos professores dos anos finais do Ensino Fundamental no ano de 2013	71
Gráfico 02: Titulação dos professores do Ensino Fundamental no ano de 2013.....	72
Gráfico 03: Formação acadêmica do corpo docente que atua nas disciplinas pedagógicas do IFRJ em 2015.....	111
Gráfico 04: Apresentação da área de formação dos professores com grau de mestre dos professores das disciplinas pedagógicas do IFRJ em 2015.....	112
Gráfico 05: Apresentação da formação dos professores com grau de doutor que atuam nas disciplinas pedagógicas do IFRJ em 2015.....	113
Gráfico 06: Apresentação da formação dos professores com grau de especialista que atuam nas disciplinas pedagógicas do IFRJ em 2015.....	113
Gráfico 07: Apresentação da área de formação dos professores que atuam nas disciplinas pedagógicas do IFRJ em 2015: visão geral.....	114
Gráfico 08: Formação dos coordenadores dos cursos de Licenciatura do IFRJ em 2015.....	116
Gráfico 09: Apresentação da área de formação dos coordenadores das licenciaturas do IFRJ em 2015.....	117
Gráfico 10: Regime de trabalho dos professores que atuam nas disciplinas pedagógicas no IFRJ em 2015.....	120

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	17
CAPÍTULO I - CENÁRIO HISTÓRICO-POLÍTICO-ECONÔMICO E AS RELAÇÕES COM A EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA	35
1.1.Determinações Econômicas da Formação de Nível Superior	35
CAPÍTULO II – FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL.....	50
2.1. A formação de professores e o labirinto das legislações.	51
2.2. Os programas da CAPES para Formação Inicial de Professores.	61
2.2.1. Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PARFOR.....	62
2.2.2. Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID.....	64
2.2.3. Programa de Consolidação das Licenciaturas – PRODOCÊNCIA.....	65
2.2.4. A Universidade Aberta do Brasil – UAB.....	66
2.2.5. Programa de Apoio a Laboratórios Interdisciplinares de Formação de Educadores – LIFE.....	67
2.2.6. Programa de Educação Tutorial – PET.....	68
2.3. A formação de professores e a representação da sociedade civil.....	73
CAPÍTULO III - A REFORMA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E A CRIAÇÃO DOS INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO CIÊNCIA E TECNOLOGIA.....	77
3.1. Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: origem e características.	77
3.2. Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e a Formação de Professores	84
CAPÍTULO IV - OS INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO.....	89
4.1. O Instituto Federal Fluminense – IFF.....	89
4.2. Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro.....	97

CAPÍTULO V - PESQUISA DE CAMPO: AS LICENCIATURAS DO IFRJ PELAS VOZES DOS PROFESSORES E COORDENADORES.....	108
5.1 A formação acadêmica dos professores das disciplinas pedagógicas e dos coordenadores das licenciaturas.	108
5.2 Regime de trabalho dos docentes das disciplinas pedagógicas do IFRJ e dos coordenadores das licenciaturas: ensino, pesquisa e extensão & verticalização do trabalho docente.....	117
5.3. Processo de escolha dos cursos de licenciatura: motivações e participação.....	123
5.4 Elaboração do PPP dos Cursos: processo de elaboração, participantes e concepção dos cursos.....	126
5.5. Estágio supervisionado.....	131
5.6. Evasão.....	133
5.7. Infraestrutura: biblioteca e laboratórios	136
CONCLUSÕES.....	138
REFERÊNCIAS.....	142
APÊNDICES A – Questionário respondido pelos professores das Disciplinas Pedagógicas do IFRJ.....	152
APÊNDICE B – Roteiro utilizado para realização de entrevistas com os coordenadores dos cursos do IFRJ.....	158
APÊNDICE C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	160
ANEXO A– Pareceres de aprovação da pesquisa dos Comitês de ética da UFRRJ e do IFRJ.....	163
ANEXO B – Resolução nº 48 de 26 de setembro de 2014. Aprova o Regulamento da Carga Horária Docente do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Estado do Rio de Janeiro.	166

INTRODUÇÃO

Início este trabalho apresentando um apanhado da minha trajetória acadêmica e profissional. Para elaborá-lo, levei em conta as condições, situações e contingências que envolveram o desenvolvimento da minha formação acadêmica e da minha experiência profissional.

Minha trajetória acadêmica começou no ano de 2001 quando ingressei no Ensino Médio, no então, Colégio Agrícola Nilo Peçanha, escola técnica, naquela época, vinculada a Universidade Federal Fluminense (UFF). Nesse momento buscava uma educação de qualidade. Porém, achei mais que uma educação de qualidade! Foi nesse colégio que pela primeira vez vislumbrei a possibilidade de cursar o Ensino Superior em uma universidade pública. Tal sonho foi alimentado por todos os professores e colegas de classe. Nesse momento, não conhecia ainda a história da Instituição no qual estudei. Não sabia, por exemplo, que tal Instituição fora criada para abrigar justamente a classe social a qual pertencio no intuito de dar uma profissão e não o estudo propedêutico com vista à continuidade dos estudos no ensino superior, sendo que era exatamente o que eu almejava. Hoje acredito que estudos Institutos Federais, também, para entender um pouco da minha própria trajetória.

Após finalizar o Ensino Médio, ingressei, em 2004, no curso de Licenciatura em Ciências Agrícolas, na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), muito influenciada ainda pelo Colégio Agrícola Nilo Peçanha. Contudo, após cursar cinco semestres dessa licenciatura percebi que não gostaria de seguir meus estudos nesse campo do conhecimento. Foi então que novamente realizei o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e ingressei no curso de Licenciatura em Pedagogia, também na UFRRJ. Este foi meu primeiro grande desafio acadêmico, uma vez que já era estudante dessa mesma universidade, porém matriculada em outro curso. Embora os dois cursos sejam licenciaturas, o universo de ambas é muito diverso. Licenciatura em Ciências Agrícolas estuda o campo das ciências naturais, ligada diretamente à agricultura, diferentemente de Pedagogia, ciência que estuda os processos educacionais. O contato com o “mundo” da pedagogia se deu quando ainda cursava a Licenciatura em Ciências Agrícolas. Os processos de aprendizagem, as diferentes conotações do ato de ensinar, as transformações advindas das possibilidades de aprender, tudo isso me impulsionou a mudar a rota de minha vida acadêmica.

Durante a graduação, participei, ao todo, de três projetos, sendo um de Iniciação Científica e dois de Extensão. O primeiro teve como título “Reencantar a Educação.”, sendo

seu objetivo principal oferecer cursos de atualização profissional para professores da educação básica da Rede municipal de Seropédica (RJ). Esses cursos de atualização eram pautados no estudo da interdisciplinaridade, conceito que encontramos nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (DCN) e nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). O segundo projeto tinha como temática principal a Educação de Jovens e Adultos (EJA), intitulado “Projeto Caminhar”, cujo objetivo era promover a alfabetização de funcionários da UFRRJ, demanda que surgiu após pesquisa realizada pelo Departamento de Assuntos Administrativos dessa Instituição. Nesse projeto, nós, estudantes de diversas licenciaturas, tínhamos como tarefa implantar um curso de alfabetização, atuando como regentes de classe, coordenadores e articuladores do curso sob orientação de uma equipe de professores do Instituto de Educação/UFRRJ. O terceiro projeto era intitulado “Parâmetros curriculares nacionais e interdisciplinaridade, um estudo sobre concepções de professores sobre a interdisciplinaridade.” Esse projeto teve como principal objetivo conhecer as concepções de interdisciplinaridade dos professores da Educação Básica da rede municipal de Seropédica e comparar as suas concepções à legislação então vigente. Tal projeto teve o financiamento do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e originou minha monografia de final de curso. A minha última atividade mais significativa na universidade foi minha atuação como monitora da disciplina Estrutura e Funcionamento do Ensino (disciplina atualmente denominada Política e Organização da Educação). Como monitora, pude aprofundar meus estudos acerca das políticas educacionais.

Recém formada, em setembro de 2010, fui aprovada no concurso público para exercer o cargo de Orientadora Pedagógica do Município de Barra Mansa. Em Janeiro de 2011, fui aprovada no processo seletivo do Centro de Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro (CEDERJ) para atuar como tutora presencial, no Polo de Miguel Pereira, das disciplinas Gestão 1, Gestão 2 e Políticas Públicas em Educação. Em Julho de 2011, transferi-me para o Polo de Volta Redonda, atuando também como tutora presencial das disciplinas Gestão 1, Gestão 2, Avaliação e Currículo.

No ano de 2014 fui convocada para assumir duas vagas de concurso, uma para atuar como Supervisora Educacional, na Prefeitura de Volta Redonda e uma para atuar como Pedagoga no Departamento Geral de Ações Socioeducativas. Esses fatos fizeram com que não conseguisse me dedicar da maneira como gostaria às atividades do mestrado, pois, enfrentei pela primeira vez o desafio de ser uma estudante trabalhadora. Esse fato tomou centralidade na minha vida, uma vez que tive que desenvolver todo o percurso acadêmico dividindo meu tempo entre a profissão e o estudo. Inicialmente acreditei que seria fácil,

contudo, não foi. Porém, tal situação me proporcionou um crescimento tanto profissional quanto acadêmico, pois superei barreiras que antes acreditava que seriam intransponíveis. Além disso, toda a minha atuação profissional até então realizada oportunizou-me estreitar o contacto com a área da educação, pois o trabalho como tutora, orientadora e agora supervisora tiveram importante significado na trajetória de minha vida acadêmica, uma vez que possibilitou o despertar para a temática específica deste estudo “A formação de Professores”. A partir do que foi exposto, as questões que me vieram à mente como gênese para esta investigação foram as seguintes: Como a formação de professores está sendo implementada no Brasil? Quais são as perspectivas e encaminhamentos políticos dados a ela ao longo da história e na atualidade? Diante do quadro apresentado, emergiu a centralidade da temática de Formação de Professores. O *locus* da pesquisa de campo da minha investigação foi o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Estado do Rio de Janeiro (IF), sendo que um de seus *campi* é o antigo Colégio Agrícola Nilo Peçanha, Instituição na qual minha história acadêmica começou. Os IFs fazem parte da Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica, que ao longo do tempo sofreu diversas modificações desde sua criação, nesse trabalho estudamos a reformulação dessa rede, que a partir de 2008 passou a ter uma nova configuração.

No Brasil recém-saído do governo militar, no final da década de 1980, ocorriam intensos debates, com destaque para a educação. A educação brasileira, na época, era regida por muitos instrumentos legais surgidos no período da ditadura militar, acrescidos de alguns artigos da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (Lei 4024/61), anterior ao regime de exceção. Não é difícil perceber que os conflitos legais eram imensos, apontando a insurgência de uma nova LDB. No ano de 1988, o Projeto de Lei deu entrada no Congresso Nacional, com propostas oriundas de diversas associações acadêmico-científicas-sindicais que se convencionou chamar de “sociedade civil organizada”. Ao longo do seu trâmite no Congresso, sofreu muitas reformulações que tiveram por objetivo a consolidação do projeto neoliberal no país e, conseqüentemente, no setor educacional. Nessa época, após intenso debate entre as propostas governamentais e as propostas da sociedade civil organizada, a LDB nº 9394/96 foi aprovada e, a partir daí, oficialmente admitida a incorporação do projeto neoliberal que, em muitos aspectos, reconfigurou a educação brasileira. No balanço da década 1990, Silva Jr e Sguissardi (1999, p. 271) concluíram que “a reconfiguração da educação superior brasileira é parte de intenso processo de reformas, no interior de um radical movimento de transformações político-econômicas em nível mundial, com profundas repercussões no Brasil”.

A reconfiguração da educação superior brasileira teve sua gênese na reestruturação produtiva, iniciada na segunda metade do século XX, relacionada ao processo de flexibilização do trabalho na cadeia produtiva. Está associada ao processo de implantação do neoliberalismo enquanto sistema econômico, que produziu reflexos significativos nas políticas de educação no Brasil, com destaque para Educação Superior. Os anos de 1990 foram emblemáticos na adoção dessas medidas, levando-nos a considerá-los como marco inicial de nossas pesquisas. De acordo com Libâneo; Oliveira; Toschi(2003, p 105-106), o neoliberalismo impôs:

[...] novos desafios e um novo discurso ao setor educacional. A lógica do capitalismo concorrencial global e do paradigma da liberdade econômica, da eficiência e da qualidade encaminha, de forma avassaladora, o novo modelo societário e as novas reformulações necessárias ao setor educacional. A compreensão histórica dos germes constitutivos da lógica capitalista-liberal revela, por sua vez, seu caráter conservado-elitista. Daí a necessidade de considerar a nova onda de forma histórico-crítica, a fim de apreender a direção política e as reais possibilidades de democratização da sociedade e da educação.

Dentre as possibilidades de democratização, vem ganhando destaque no cenário educacional a expansão da educação superior. Recentemente Mancebo (2015, p. 2) afirmou que tal expansão se deu, “em primeiro lugar para o atendimento das mudanças contemporâneas ocorridas na produção e valoração do capital, a reestruturação produtiva” [...].

As análises de Maués (2003) e Macedo (2011) convergem na afirmativa de que a expansão da educação superior vem sendo realizada em função do mercado globalizado, valendo-se de estratégias específicas de sustentação, sobressaindo, em síntese, as seguintes:(a) a universitarização profissional, marcada por formação aligeirada, centrada na profissionalização técnica imediata; (b) a ênfase na formação prática e validação de experiências, com certificação de experiências dessa natureza, sobretudo para os cursos de licenciatura, como se prática fosse rival da teoria; (c) o incentivo a formação continuada que alinhe os docentes as recentes políticas oficiais, inclusive a pedagogia das competências ou habilidades básicas tomadas como eixos formativos; (d) a ampliação da iniciativa privada, inclusive com o promíscuo e diversificado apoio governamental; (e) a simultânea mercantilização do conhecimento – mediante processos tecnológicos que agreguem valor aos produtos da pesquisa, destinados a consumo no mercado. São ações estendidas tanto aos bacharelados quanto aos cursos de licenciatura.

De maneira particular interessa aqui focalizar a estratégia de flexibilização ou diversificação dos sistemas de ensino estudando, mais especificamente, a formação de professores, que foi afetada, sobremaneira, em consequência da nova política de expansão da

educação superior de formação de professores, implantada no Brasil em 2008. Vamos nos deter, portanto, na diversificação e expansão da educação superior ocasionada pela criação dos Institutos Federais de Ciência e Tecnologia, ou apenas denominados IFs, tomando por base os estudos de Otranto (2010, 2011, 2012, 2013).

A Lei nº 11.892 de 2008 que instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica criou os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e deu outras providências. Otranto (2010) assinala que essa Lei redesenhou a Rede Federal de Educação Profissional, elevando instituições que, em sua maioria, atuavam apenas na Educação Básica à condição de instituições de educação superior. Os IFs, instituições que passaram a ser referência na Rede, foram constituídos pela integração ou transformação de Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs), Escolas Técnicas, Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais e Escolas Agrotécnicas. Destas, somente os CEFETs eram reconhecidos como instituições de educação superior.

Os Institutos Federais, de acordo com o art. 2ª da Lei 11892/2008, são concebidos como “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). Além disso, são obrigados a oferecer no mínimo 20% de suas vagas para a formação de professores, ampliando sobremaneira o *locus* de formação profissional de professores. A nova determinação legal se contrapõe às ideias de vários educadores, inclusive Saviani (2009, p. 150), que defendem que essa formação aconteça no interior da universidade, uma vez que [...] “a formação profissional de professores implica, [...] objetivos e competências específicas, requerendo em consequência estrutura organizacional adequada e diretamente voltada ao cumprimento dessa função”, sugerindo que não é qualquer instituição que tem o arcabouço necessário para oferecer formação de professores de qualidade. Dessa maneira, a flexibilização do *locus* de formação emergiu como fato provocativo e inquietante no meio educacional.

Em resumo, a partir desse momento os IFs foram equiparados a Universidades Federais, com as mesmas características organizacionais e prerrogativas destas, porém ainda sem o arcabouço dos princípios indissolúveis entre ensino, pesquisa e extensão. Embora conste da legislação que os criou a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, sabemos que isso não acontece só porque está determinado na lei. É preciso haver um trabalho integrado, determinação e tempo para que realmente comece a se concretizar. Dentre as instituições que hoje formam os IFs, apenas os antigos CEFETs se destacavam no

oferecimento de cursos de educação superior, ofertando inclusive licenciaturas. Estes já haviam iniciado, ainda que timidamente, essa integração ensino-pesquisa-extensão que, a partir de 2008, foi estendida a todos os IFs, independente da composição de cada um deles.

A reforma, que a Lei instituiu, introduziu de maneira efetiva a formação de professores na Rede Federal de Educação Profissional que, a partir dessa exigência legal, passaram a constituir um novo *locus* para a formação de professores. Vale ressaltar que os IFs devem, ainda, promover a educação em distintos níveis – básico e superior – e em diferentes modalidades – educação de jovens adultos, educação profissional, educação especial, dentre outras. Ao que parece, os IFs formam uma nova “arquitetura acadêmica” no sentido apontado por Franco e Morosini (2012)¹.

Algumas questões foram levantadas para nortear a investigação: Qual o impacto da Lei 11.892/2008, nas instituições por ela atingidas? O que significa a introdução desses institutos como *locus* de formação de professores? Qual o perfil das licenciaturas a serem por eles implantadas e implementadas? Que relação tais cursos mantêm com o contexto capitalista vigente? Quais foram as bases que orientaram a abertura desses cursos? Como está acontecendo a escolha dos cursos que são ou serão oferecidos? As instituições contam com um corpo docente especializado na área de educação? Possuem laboratórios? Possuem acervo bibliográfico específico?

A pesquisa teve como objetivo geral: Verificar como o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro está enfrentando a obrigatoriedade legal de oferecer cursos de licenciatura.

Esse objetivo central se desdobra nos seguintes objetivos específicos:

- (a) Descrever o cenário histórico-político-econômico e suas relações com a educação superior brasileira;
- (b) Destacar os principais instrumentos legais e programas de formação de professores que compõem a política educacional de formação docente;
- (c) Analisar os determinantes sociais, políticos e econômicos na definição do papel dos Institutos Federais do Estado do Rio de Janeiro, enquanto formadores de professores;

¹Franco e Morosini utilizam a expressão “Arquitetura Acadêmica” para designar formatos e modalidades organizativas das Instituições de Ensino Superior. Além disso, as arquiteturas acadêmicas podem ser entendidas [...] como aquelas arquiteturas educacionais formativo-científicas, concebidas e implantadas como potencialmente indutoras de qualidade da educação superior, cujos critérios de referência têm liames que se vinculam a um dado contexto (FRANCO; MOROSINI, 2012, p.176).

(d) Descrever o perfil dos professores que são responsáveis pelo oferecimento das disciplinas pedagógicas e dos coordenadores das licenciaturas nesses Institutos;

(e) Descrever a infraestrutura logística, física, disponível para os cursos de Licenciatura;

(f) Identificar os critérios para escolha dos cursos em cada um dos dois IFs – que se constituirão no *locus* da pesquisa.

Do ponto de vista teórico, os conjuntos que se inscrevem na problemática de estudo são três: (1) Expansão do Ensino Superior, (2) Formação de Professores e (3) Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Tais conjuntos teóricos foram concebidos nos seguintes termos:

Expansão do Ensino Superior. Formas encontradas pela política educacional brasileira para estender a educação superior a um número maior de alunos. Está ligado a motivações contextuais e políticas – inclusive o modelo organizacional deste segmento. Segundo Teixeira (2005) três fatores são determinantes para a expansão:

- (a) A paradoxal resistência oferecida pelas escolas isoladas, alegando a manutenção da qualidade – que seria afetada com a implantação de processos de ampliação, advogando que tais processos deveriam ser feitos pela ampliação em número de novas escolas com o mesmo modelo. Assim, no início, tem-se uma ampliação não pelo crescimento individual da Escola, mas pela multiplicação de Escolas Isoladas, além da federalização de algumas escolas mantidas pelo poder privado, que perdurou até 1930.
- (b) A ingerência do poder público determinando uma expansão lenta e gradual até 1945, a partir de quando se tem um sensível aumento de escolas, matrículas e professores, através da multiplicação das Escolas existentes, criação de novas com imediatas diversificações de cursos no mesmo estabelecimento, com currículos distintos – caso da Engenharia, da Filosofia (com os cursos de licenciatura), da Economia e das Artes e de Direito. Tais Escolas, ou mantêm essa designação – Escola, ou passam a ser nomeadas como Faculdade ou Instituto. Tal aceleração foi intensificada e perdurou até 1968, com a Reforma Universitária ditatorial instituída pela Lei nº 5540 (Brasil, 1968).
- (c) As determinações do governo militar redesenhando todo o modelo organizacional do sistema educacional brasileiro, complementando a reforma da Lei nº 5692/71 (LDB). Com a institucionalização das universidades e a colaboração das redes estadual e privada a expansão da educação superior no País passou a ser enormemente

ampliada, ainda que acompanhada por clamores sociais por mudanças, inclusive de acesso mais democrático.

Assim, os anos de existência das universidades (criadas pela reunião de escolas isoladas, oficialmente, em 1920) orquestradas pelo governo militar, de 1964 a 1984, ficaram conhecidos tanto pela fertilidade do arcabouço de leis fragmentárias e dispersas de caráter reformista, para dar sustentação ao Regime instituído, como pelo conjunto de acontecimentos marcantes dessa fase, para a universidade que, Teixeira (2005, p. 225-226) sintetiza nos seguintes:

[...] modificações decorrentes de toda essa legislação são radiciais e importam em alterações profundas de moldes anteriores estabelecidos, tais como a supressão da cátedra, a implantação dos departamentos, o estabelecimento de um sistema de órgãos ou autoridades de coordenação e controle da universidade, acima do diretor da escola e da congregação, que anteriormente constituíam os órgãos fundamentais do poder no ensino superior, sob a supervisão do conselho universitário.

O controle da expansão, nessa fase da educação superior brasileira, passa a ser regido e orquestrado pelos difíceis exames vestibulares para acesso a um curso específico, acompanhado de sucessivos planos e decretos de reestruturação e reforma universitária, cujos desdobramentos se projetam e explicitam para a contemporaneidade.

Em 2008, com a reorganização da Rede Federal de Educação Profissional, a grande maioria das escolas de ensino médio e profissional do Brasil, uma vez integradas aos IFs, se tornaram equivalentes às universidades federais e passaram a oferecer cursos superiores expandindo consideravelmente a oferta, agora em um novo espaço acadêmico. Os impactos dessa política de expansão ainda estão sendo investigados por pesquisadores em todo território nacional, dentre os quais se encontra o presente estudo.

Formação de Professores. Um dos temas mais recorrente nas mesas de debate sobre a educação superior brasileira a partir de 1930 é o da complexa formação de professores, em distintas dimensões constitutivas, no sentido de responder a perguntas do tipo: **O que** significa a formação de professores? **Por que** formar professores? **Como** (com que referenciais) conceber e gerir cursos de formação docente – com este ou aquele perfil? **Qual o papel** do currículo na formação de professores? Quanto **tempo e onde** deve ocorrer a formação de professores? Algumas destas questões ainda são atuais e constituem objeto de atenção especial neste .

A formação de professores é categoria complexa, conceitualmente articulada, de modo estreito, às demandas sociais relativas ao repasse, construção ou produção de conhecimentos científicos e culturais intergerações bem como a determinações políticas

nacionais. A revisão de literatura sobre a área de Formação de Professores com foco na diversificação do *locus* de formação forneceu a base para caracterizar a discussão inicial em torno das políticas de formação de professores e das políticas de Expansão do Ensino Superior.

Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IF). Os históricos, tanto de demandas reprimida para a educação superior – clamando pela ampliação de vagas, quanto o do remediador espírito de expansão do ensino superior não sucumbiram com o regime militar. Ao contrário eles se mantiveram vivos, conforme explicitado de modo exemplar, nas iniciativas do poder público de flexibilização do *locus* de formação de professores. Emergente, sobretudo, nos anos 1990, já como ingrediente das demandas mercadológicas do projeto neoliberal, oficialmente assumido no país em 1988, teve na Lei 9394/1996 (BRASIL, 1996), atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a expressão mais concreta e visível que vem dando sustentação política a tal projeto.

Sob o espectro dessa Lei e seus regentes políticos neoliberais, as principais orientações para a formação de professores, são: “(a) forte regulação do Estado (Estado normativo e avaliador); (b) retirada da formação de professores do âmbito da universidade; (c) aligeiramento do conteúdo e da duração da formação; (d) indução à privatização”. (SILVA, 2004, p. 121). Segundo o mesmo autor, tais tendências já estavam anunciadas desde a década 1980, latentes na criação de outros tipos de instituições que, aparentemente, reconfiguravam o campo da formação de professores, a exemplo do Instituto Superior de Educação (ISE), do Curso Normal Superior, dos Centros Universitários. Entretanto, afirma Silva (2004, p. 128):

Em suma, o processo de universitarização ou superiorização da formação de professores no Brasil, enfrenta uma dificuldade basilar, qual seja, a própria configuração do campo da educação superior, em que convivem na prática, concepções e idéias de universidade muito distintas, além de outros estabelecimentos que, do ponto de vista da estrutura do campo, são hierarquicamente inferiores a universidades, sendo que um deles o centro universitário desfruta de prerrogativas institucionais que, em certa medida o equipara à universidade.

Para o autor, essa política pública aliada a certa simplificação do ofício de professor constituem componentes da desvalorização do magistério que se somam ao aligeiramento da formação e fragilização curricular conferindo à dimensão teórica um caráter meramente instrumental e à prática a natureza de atarefamento, baseado em competências básicas, no contexto em que o professor deixa de ser um intelectual produtor de saberes, para se tornar um tarefeiro. E prossegue:

Nesse contexto, enfatizar a universidade como lugar de formação de professores tornou-se extremamente difícil. No caso das universidades públicas, tal dificuldade se ampliou em função do processo pelo qual as IFES e muitas IESs estaduais foram fortemente constringidas do ponto de vista orçamentário, descaradamente induzidas à privatização (SILVA, 2004, p. 129).

Os fatos acima relatados foram fundamentais para, no ano de 2008 surgir a Lei nº 11.892 (Brasil, 2008) que instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e criou os Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia.

Cumpre antecipar a constatação de escassez bibliográfica sobre esta categoria, conforme já destacado por Silva (2010) e Lima (2012) e corroborado pela presente pesquisa; o que se deve a recenticidade de sua institucionalização no País. Entretanto, para aprofundar os conceitos categóricos oriundos da problemática de estudo foram utilizadas elementos de quatro **fontes referenciais** básicas contempladas: no *site* da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPED); no banco de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES); na Biblioteca Digital Brasileira de teses e dissertações (IBICT) e, no *site* de busca Google Acadêmico - *site* de busca especializada em artigos acadêmicos. No site da ANPED nos detivemos apenas nos trabalhos completos publicados nas reuniões nacionais no período de 2009 a 2013. Fizemos esse recorte uma vez que os Institutos Federais foram criados em 2008. Escolhemos três grupos de trabalho específicos para realizarmos nossa busca: GT 08 (Formação de Professores), GT 09 (Trabalho e Educação) e GT 11 (Educação Superior); por acreditarmos que o objeto de pesquisa perpassa por interesses desses três grupos de trabalho. Não encontramos nenhum trabalho que discutisse especificamente a formação de professores nos Institutos Federais. No Banco de Teses e Dissertações da Capes e na IBICT encontramos apenas uma dissertação de mestrado referente ao nosso objeto de pesquisa. Realizando pesquisas através do *Google* acadêmico encontramos mais duas dissertações de mestrado e uma tese de doutorado e, nesse sentido, parece que a presente pesquisa pode contribuir significativamente para análises posteriores mais profundas a respeito do tema.

Do ponto de vista teórico metodológico presente trabalho foi realizado sob a égide da pesquisa qualitativa, nos termos em que é concebido na literatura corrente, a exemplo de Denzin e Lincoln (2006, p. 392) que entendem ser pesquisa qualitativa como:

[...] muita coisa ao mesmo tempo. Tem um foco multiparadigmático. Seus participantes são suscetíveis ao valor da abordagem de múltiplos métodos, tendo um compromisso com a perspectiva naturalista e a compreensão interpretativa da experiência humana. Ao mesmo tempo, trata-se de um campo inerentemente político e influenciado por múltiplas lealdades éticas e políticas.

Flick (2004) ao analisar os métodos científicos aplicados na gênese das ciências sociais – métodos geralmente advindos das ciências exatas ou naturais que tinham a seguinte finalidade: isolar claramente causas e efeitos, operacionalizar corretamente relações teóricas, medir e quantificar fenômenos, criar planos de pesquisas (que permitam a generalizações da descoberta) e formular leis gerais – concluiu que tais métodos não se adequavam às ciências sociais, em parte por que não há pesquisa sem subjetividade. Uma vez que:

Apesar de todos os controles metodológicos, a pesquisa e suas descobertas são inevitavelmente influenciadas pelos interesses e pela formação social e cultural dos envolvidos. Tais fatores influenciam a formulação das questões e hipóteses da pesquisa, assim como a interpretação de dados e relações. (FLICK, 2004, p. 19)

A pesquisa qualitativa é então uma alternativa que surgiu com o intuito de preencher uma lacuna existente no método de pesquisa das ciências sociais e da psicologia.

De acordo com Trivinõs (2007) a pesquisa qualitativa acontece, principalmente, através do estudo de caso que, por sua vez, constitui importante expressão de uma investigação qualitativa na pesquisa educacional, pois é centrado em uma unidade que se analisa de modo aprofundado, intensivo. No contexto desta pesquisa, o caso reside em um IF do Estado do Rio de Janeiro o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ). Para o autor, a pesquisa qualitativa é nomeada também como social, etnográfica, antropológica, descritiva, implicando a adoção da técnica de observação e da entrevista como estratégias básicas, para captar uma boa aproximação do objeto em construção. O que mais interessa ao pesquisador, nesta abordagem, é o processo que permeia um determinado fenômeno e não apenas, os resultados ou produtos deste. Segundo Bogdan e Biklen (1994), a pesquisa qualitativa envolve a coleta de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes.

Orientados pela questão de estudo, buscamos trilhar o melhor caminho para encontrar uma aproximação de resposta aos questionamentos em pauta, uma vez que na pesquisa qualitativa “o objeto em estudo é o fator determinante para a escolha do método e não o contrário” (FLICK, 2004, p.21). Como o objetivo maior dessa investigação é descrever como se deu a implantação das licenciaturas após a transformação de diversas instituições em IFs buscamos encontrar essa resposta, em parte, junto aos professores das disciplinas pedagógicas e junto aos coordenadores das licenciaturas. Esses são atores importantes na implantação e no desenvolvimento da formação de professores no IFRJ.

Os coordenadores das Licenciaturas e os professores das disciplinas pedagógicas que atuam no IFRJ se constituíram, então, em “sujeitos” da pesquisa. A idéia inicial era entrevistar todos os coordenadores dos cursos de Licenciaturas e todos os professores das disciplinas pedagógicas que lecionam no IFRJ e que se dispusessem a participar do estudo. Trata-se de um “tipo de seleção não probabilística que consiste em eleger um subgrupo da população que, com bases nas informações disponíveis, possa ser considerado representativo de toda a população” (GIL, 2012, p, 94).

O *locus* de investigação é onde tais sujeitos trabalham, ou seja, o IFRJ, que foi eleito por ser um dos maiores IFs do país e o maior do Estado do Rio de Janeiro. Este IF possui doze *campi*, dos quais quatro possuem cursos de licenciatura e, por esse motivo, se constituíram em espaço privilegiado da pesquisa, os *campi* que possuem licenciatura são: Nilópolis, Volta Redonda, Paracambi e Duque de Caxias. No *Campus* de Nilópolis, são mantidas as licenciaturas em Física, Matemática e Química. No *Campus* de Volta Redonda são ofertadas a Licenciaturas em Física e Matemática. No *Campus* de Paracambi é oferecida a Licenciatura em Matemática. No *Campus* de Duque de Caxias é oferecida a Licenciatura em Química. Ainda que o universo da investigação, em muitos momentos, seja constituído pelos 38 Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia instituídos no País com a Lei 11.892/2008, a seleção de uma amostra específica para esta pesquisa de mestrado se tornou imperiosa.

Para reconstruir parte a realidade em estudo realizamos análise documental e pesquisa de campo. Utilizamos como instrumentos de coleta de dados na pesquisa de campo: questionário, entrevista semiestruturada e caderno de campo. Tanto o questionário, quanto o roteiro de entrevista foram validados pela pesquisadora e pela orientadora da pesquisa. Além disso, os instrumentos foram validados no exame de qualificação por dois professores doutores, a saber: Prof. Dr. José dos Santos Souza e Prof^a. Dr^a. Jussara Marques de Macedo. Para registrar as observações realizadas durante a aplicação dos questionários e a realização de entrevistas nos valem do caderno de campo.

As análises documentais e legal são técnicas importantes de captação de informações. No caso da presente pesquisa foi realizada análise dos Relatórios de Gestão dos Institutos pesquisados. Apesar da pesquisa de campo ter ficado restrita ao Instituto Federal do Rio de Janeiro (IFRJ), a análise documental e legal envolveu também o Instituto Federal Fluminense (IFF), com o objetivo captar as informações mais gerais a respeito do tipo e número de cursos oferecidos pelos dois IFs do Estado do Rio de Janeiro. Foram pesquisados,

então, no que concernem as licenciaturas: cursos e vagas ofertadas, número de concluintes e formas de acesso. Além disso, a partir do estudo desses relatórios conhecemos como essas instituições lidam com questões como a evasão e a baixa conclusão de estudantes, por exemplo. Durante todo esse percurso nos reportamos à legislação vigente sobre o tema. Também analisamos a legislação recente que se refere à formação de professores, assim conhecemos quais os encaminhamentos legais que devem ser respeitados por esses Institutos para que eles possam ofertar formação de professores.

O questionário é um instrumento que “cumpre pelo menos duas funções: descrever as características e medir determinadas variáveis de um grupo social” (RICHARDSON, 2008, p.189). O questionário foi elaborado ao longo da revisão de literatura como recomenda Richardson(2008). Este mesmo autor alerta que “cada item do questionário deve ter um sentido preciso e responder a uma necessidade relacionada com os objetivos da pesquisa” (RICHARDSON, 2008, p.198). Dessa maneira, o questionário foi dividido em três grandes blocos, o primeiro bloco incluiu as perguntas de 1 até 5 e teve como objetivo caracterizar a Formação Acadêmica do professor. As perguntas de 6 até 24 compõem o segundo bloco, que teve como finalidade conhecer a área de atuação dos professores dentro do IF. O terceiro e último bloco, que abrangeu as perguntas de 25 até 29, teve o intuito de verificar se o professor participou da elaboração dos regulamentos que regem as licenciaturas e, ainda, se o professor tem acesso à estrutura de bibliotecas e laboratórios. Foram 29 perguntas no total, dentre as quais 13 são do tipo fechada e 16 do tipo aberta. A distinção tipográfica do questionário seguiu a seguinte recomendação: perguntas em letras maiúsculas e instruções entre parênteses em letras minúsculas. Realizamos o pré-teste com uma professora. A aplicação do questionário no pré-teste foi realizada através do contato direto, “dessa maneira há menos possibilidades de os entrevistados não responderem os questionários ou deixarem algumas perguntas em branco”(RICHARDSON, 2008, p.196). Além disso, a aplicação do questionário através do contato direto possibilitou “explicar e discutir os objetivos da pesquisa e do questionário, responder dúvidas que os entrevistados tenham em certas perguntas” (RICHARDSON, 2008, p.196). A professora que respondeu o questionário durante a realização do pré-teste utilizou 35 minutos para respondê-lo e não encontrou dificuldades em responder nenhuma questão. Após o pré-teste realizamos mais algumas correções chegando, então, à forma como foi apresentado aos sujeitos da pesquisa e no presente relatório. (Apêndice A).

Era nosso intuito realizar a aplicação dos questionários apenas através do contato direto com todos os sujeitos da pesquisa, porém quando chegamos ao campo, ou seja, nos

campi do IFRJ que ofertam Licenciatura, não encontramos todos os professores, apesar de realizarmos mais de uma visita em dias da semana alternados. Em média realizamos cinco visitas em cada *campus*. Em alguns casos, encontramos os professores, contudo, houve solicitações para que disponibilizássemos o questionário para efetuar o preenchimento em outro horário e local. Houve, também, a solicitação de envio por e-mail dos questionários. Nesses casos agimos conforme a solicitação de cada professor. Dessa maneira, aplicamos os questionários também de forma indireta. A aplicação dos questionários de forma indireta acarreta uma série de desvantagens tais como: “baixa taxa de devolução e o viés das respostas dos questionários, pois, geralmente os formulários são devolvidos pelas pessoas mais interessadas em colaborar. Outra desvantagem na utilização da forma indireta de aplicação é que não se pode estar seguro em relação a quem responde” (RICHARDSON, 2008, p.197). Porém, sem existir outra possibilidade, nos sujeitamos às condições do campo, com o cuidado de analisar em separado os questionários aplicados de forma direta e os aplicados de forma indireta a fim de diminuir a possibilidade de vieses na pesquisa. Dessa maneira, 27% dos participantes responderam o questionário de forma indireta e 73% dos participantes responderam o questionário de forma direta. Distribuimos ao todo vinte e quatro questionários, o que equivale a 50% dos professores que atuam nas disciplinas pedagógicas do IFRJ. Doze questionários foram respondidos, o que equivale a 25% dos professores. Para construir o perfil da formação desses professores recorremos então aos documentos emitidos pelo IFRJ que informa o corpo docente que atuou nas licenciaturas no ano de 2015. Recorremos, também, a Plataforma Lattes com o intuito de completar as informações das quais necessitávamos.

As entrevistas, enquanto técnicas de coleta de dados, foram do tipo semiestruturadas e tiveram como objetivo obter informações mais detalhadas, tais como: concepções dos cursos, parâmetros utilizados para elaboração de documentos internos, participantes da elaboração de documentos, forma distribuição das disciplinas. Esse instrumento de coleta de dados foi direcionado para os coordenadores dos cursos. Era nosso intuito realizar a entrevista com todos os coordenadores das licenciaturas, ou seja, como no ano de 2015 havia sete licenciaturas em funcionamento no IFRJ, seriam sete entrevistas realizadas. Contudo, não conseguimos. Realizamos no total quatro entrevistas, o que equivale a 57% do total de coordenadores. Os coordenadores entrevistados foram: o coordenador do curso de Licenciatura de Física e de Licenciatura de Matemática do *campus* de Volta Redonda; a coordenadora do curso de Licenciatura em Matemática do *campus* de Paracambi e o

coordenador do curso de Licenciatura em Química, do *campus* de Duque de Caxias. Para a condução da entrevista preparamos um roteiro de entrevista semiestruturado (Apêndice B). Produzimos nosso guia de entrevista nos termos que Richardson (2008) recomenda: ao longo da revisão de literatura e com perguntas elaboradas de forma simples e direta, com o objetivo de obter relatos nas próprias palavras dos entrevistados.

O caderno de campo constituiu companheiro e aliado indispensável para captar os acontecimentos inesperados na fase de pesquisa de campo. Esse instrumento foi importante uma vez que através dele pudemos arquivar falas dos professores que o questionário não alcançaria. Tais falas expressaram, de maneira natural, a relação que alguns professores têm com a disciplina que lecionam nos cursos de licenciatura e com o próprio curso nos quais atuam.

Para realizarmos a pesquisa de campo submetemos o projeto de pesquisa, assim como os instrumentos de coleta de dados e os termos de livre esclarecido (Apêndice C) ao Comitê de Ética de Pesquisa da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro e ao Comitê de Ética de Pesquisa do Instituto de Educação Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro. Os documentos apresentados foram aprovados e fomos autorizadas a realizar a pesquisa de campo no IFRJ pelos comitês de ética de ambas as Instituições (ANEXO A).

Antes de iniciarmos a descrição da trajetória dessa investigação é importante esclarecer que era nosso intuito realizar a pesquisa de campo tanto no Instituto Federal Fluminense, quanto no Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro, ou seja, nos dois IFs do Estado do Rio de Janeiro, em todos os *campi* que ofertam licenciatura. Contudo, após realizarmos contato telefônico, por mais de quinze vezes; enviarmos mais de sessenta correspondências eletrônicas e realizarmos três visitas em dias alternados nos *campi* do Instituto Federal Fluminense não obtivemos êxito. Como obstáculos encontramos a falta de resposta das correspondências eletrônicas enviadas, a falta de disponibilidade dos coordenadores dos cursos de licenciatura em conceder entrevista e a localização geográfica dos *campi* que ofertam licenciaturas, que são bem distantes entre si. Dessa maneira, é importante destacar, então, que a pesquisa de campo foi desenvolvida apenas no IFRJ, o maior Instituto Federal do Estado Rio de Janeiro.

Para operacionalizar este trabalho foi produzido um cronograma que nos direcionou nos seguintes passos básicos: (1) Elaboração, validação, aplicação e análise do questionário e entrevista que foi elaborado em função dos objetivos da pesquisa; (2) Análise de conteúdos privilegiando a análise temática. Nesse tipo de análise o “tema é a unidade de significação que

se liberta naturalmente do texto analisado segundo critérios relativos à teoria que serve de guia à leitura” (BARDIN, 1979, p. 105 *apud* GOMES, 2010, p. 86). (3) Interpretação dos dados. A análise de conteúdo gerou categorias, a categorização “é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com critérios previamente definidos” (BARDIN, 1979, p. 117 *apud* GOMES, 2010, p. 88). O estudo prossegue, então, no cotejamento dessas categorias com os referenciais teóricos e político-normativos, refinando as informações coletadas.

Para análise dos dados seguimos os seguintes passos: 1. Organizamos e preparamos os dados para a análise; 2. Analisamos os dados já organizados com um processo de decodificação gerando categorias para análise; 3. Utilizamos passagens das narrativas (dos sujeitos) para transmitir os resultados das análises e; 4. Interpretamos os significados dos dados através de uma comparação com a literatura correlata. (CRESWELL, 2007)

Organizamos os dados retirados do questionário da seguinte maneira: primeiramente digitamos todas as respostas das perguntas abertas dos questionários de todos os sujeitos em um documento único, cada sujeito foi representado por uma letra. Após a “digitalização” dos dados, separamos as respostas em documentos, ou seja, criamos novos documentos que reuniam todas as respostas de uma determinada pergunta, tendo o cuidado de separar as respostas dos sujeitos que responderam o questionário através do contato direto daqueles que responderam o questionário através do contato indireto. Essa organização facilitou o segundo passo, que foi a decodificação das respostas. Para a análise das perguntas abertas seguimos os mesmos procedimentos que adotamos para a análise das entrevistas.

Ressaltamos que analisamos os dados separando os questionários em duas categorias preliminares, que diz respeito à forma de aplicação do mesmo, ou seja, aplicação através do contato direto e aplicação através do contato indireto. A análise foi realizada dessa maneira para verificarmos se havia uma distinção significativa entre as respostas, após a análise percebemos que não houve discrepância entre os dados obtidos através do contato indireto em comparação com aqueles obtidos através do contato direto. Dessa forma apresentamos os dados sem realizar a distinção em contato direto/contato indireto.

No caso das entrevistas realizamos a transcrição completa, uma vez que todos os entrevistados autorizaram a gravação das entrevistas concedidas, contudo solicitaram que seus nomes, assim como o *campus* no qual atuam permanecessem em sigilo. Por isso identificamos

tantos os professores, como coordenadores por letras aleatórias. Após a transcrição das entrevistas, realizamos em um primeiro momento a leitura compreensiva dos dados coletados de forma exaustiva, com o intuito de ter uma visão completa do material, apreender suas particularidades, elaborar os pressupostos iniciais, escolher as formas de classificação, determinar os conceitos teóricos que orientaram a análise, de acordo com as orientações de Gomes (2010).

Após a organização dos dados decodificamos os mesmos criando categorias preliminares, tais categorias foram identificadas por cores. Ao final da análise elaboramos um quadro que é composto pelas categorias, as respectivas cores que utilizamos para identificá-las e o número de ocorrência das categorias. Obtivemos, então, sete (07) categorias. Abaixo o quadro apresenta as categorias, as cores que utilizamos e o número de ocorrências de cada categoria.

Quadro 01: Categorias, cores de identificação e o número de ocorrência de cada categoria.

Nº	Categorias	Número de Ocorrências	Cor utilizada para identificação.
01	Processo de escolha dos cursos de licenciatura: motivações e participação.	24	
02	Elaboração do PPP dos Cursos: processo de elaboração, participantes e concepção dos cursos.	20	
03	Evasão	16	
04	Infraestrutura	11	
05	A formação acadêmica dos professores das disciplinas pedagógicas e dos coordenadores das licenciaturas	7	
06	Estágio supervisionado	10	
07	Regime de trabalho: ensino, pesquisa e extensão & verticalização do trabalho docente.	19	
Total de Ocorrências		107	

Fonte: Elaboração própria a partir de dados coletados em entrevistas (2015).

As categorias foram corroboradas através das passagens retiradas das “falas” dos sujeitos da pesquisa. Por fim, interpretamos os dados através da literatura correlata existente,

fazendo as possíveis relações entre as categorias geradas pelas análises, os resultados e a literatura.

O *corpus* que se constituiu em objeto de análise crítica, compreendeu: (a) relatórios de gestão dos Institutos pesquisados; (b) texto de transcrição de *mp3* de entrevistas gravadas; (c) análise das informações prestadas, previamente apuradas; e (d) anotações do caderno de campo.

Espera-se que do conjunto de ações empreendidas na presente pesquisa resulte um corpo de conhecimentos relevante, do ponto de vista social e acadêmico de aprofundamento da questão, enquanto conhecimento novo, expressão do avanço científico na área de Formação de Professores e de Expansão do Ensino Superior nos Institutos Federais.

O presente texto está dividido em uma introdução, cinco capítulos e a conclusão. Na introdução apresentamos a pesquisa, sua relevância científica, objetivos e percurso metodológico. No primeiro capítulo abordamos as determinações econômicas da formação de nível superior assim como o contexto político expansionista da educação superior. No segundo capítulo discutimos a formação inicial de professores, analisamos a atual legislação que rege a formação de professores, assim como a posição da sociedade civil. No terceiro capítulo abordamos a origem e características dos IFs e sua contribuição para a expansão do Ensino Superior. No quarto capítulo discorremos brevemente a respeito da história dos Institutos Federais do Estado do Rio de Janeiro e sua atuação nos cursos de Formação de Professores. No quinto capítulo apresentamos nossos resultados e realizamos análises e discussões. Ao final, são apresentadas as principais conclusões da pesquisa e a bibliografia que serviu de base analítica para o estudo.

CAPÍTULO I

CENÁRIO HISTÓRICO-POLÍTICO-ECONÔMICO E AS RELAÇÕES COM A EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA

Focalizar o cenário e a política de formação docente a partir dos anos 1990 possibilitou abrir espaço para situar quatro pontos articulados que permitiram a visão geral que fundamentou o percurso dessa pesquisa. São eles: o cenário das determinações econômicas da formação de nível superior; o contexto político expansionista da educação superior; as políticas de formação de professores; os lugares histórico e estratégico da formação docente contemporânea. Para caracterizar melhor este cenário, começamos pelo fenômeno da reestruturação produtiva e das mudanças no mundo do trabalho, a fim de apontar os determinantes econômicos da formação em nível superior.

1.1.Determinações Econômicas na Formação de Nível Superior

O fenômeno da reestruturação produtiva desenha e projeta o contexto geral da reforma da educação vigente nos países menos desenvolvidos, dentre eles o Brasil. Ao situar as principais mudanças estruturais ocorridas no século XX nos países capitalistas centrais, observa-se que elas possibilitam a formação de um quadro de referência teórico para a análise das relações sociais de produção estabelecidas no campo educacional. Assim, vale demarcar ou considerar o esgotamento, pelo menos em parte, do modelo fordista-keynesiano e a ascensão do modelo da acumulação flexível, para compreender as alterações no mundo do trabalho advindas desse novo modelo de acumulação, como base analítica. Dizemos que isso aconteceu em parte, pois, assim como o modelo fordista não chegou a todos os países, o modelo de acumulação flexível também não se tornou unanimemente difundido. (HARVEY, 2008). Especialmente em países como o Brasil –pobre, ou usando o eufemismo dos organismos internacionais “em desenvolvimento” –, não houve “um esgotamento do regime de acumulação rígida do capital [...] ou, pelo menos essa ideia não se apresenta muito evidente” (SOUZA, 2002, p. 100).

A mudança ocorrida no modo de produção capitalista que saiu de uma base rígida para uma base flexível, após a década de 1970, acarretou alterações também no campo educacional. A substituição das tecnologias de base mecânica pelas tecnologias de base microeletrônica e a evolução da comunicação demandou a necessidade de um novo tipo de trabalhador, com outras qualificações. Para a formação desse novo trabalhador foi necessária uma educação que convergisse para a valorização do capital.

No Brasil, as políticas educacionais com foco nas exigências da formação requerida para os trabalhadores, com vistas a atender às demandas do mercado, começaram a ser implantadas na década de 1990, tornando possível a inserção de práticas mais identificadas com essas novas demandas, sobretudo, no âmbito das universidades.

Para compreender as reformas educacionais introduzidas no Brasil na década de 1990 achamos conveniente voltarmos ao final da década de 1920, onde localizamos a origem de tais reformas instituídas nos países capitalistas centrais na década de 1970 e nos países periféricos ou pobres nas décadas de 1980 e 1990.

Hobsbawm (1995) afirma que a economia mundial capitalista no período entre guerras desmoronou e os países não sabiam como recuperá-la. Segundo o mesmo autor o colapso entre guerras se deu principalmente pelo crescente desequilíbrio na economia internacional, em decorrência do desenvolvimento mais acentuado dos Estados Unidos da América (EUA) do que dos demais países, agravado pelo fato dos EUA não se preocuparem em agir como estabilizador da economia mundial. Além disso, destaca o mesmo autor, que no período entre guerras a economia mundial não gerou demanda suficiente para uma expansão permanente. Esse conjunto de fatores contribuiu para que o fordismo não se estabelecesse como forma de produção dominante nesse período. Foi, também, entre as guerras que ocorreu a Grande Depressão de 1929, crise gerada, principalmente, pela concentração desigual da renda.

Concordamos com a afirmação do pesquisador Souza (2002, p. 73) que assevera ser “o capitalismo um sistema social de produção que se reproduz a partir de um processo de conservação e ruptura determinado pelo desenvolvimento de forças produtivas e pela correlação das forças políticas no âmbito do Estado”. Ou seja, o capitalismo é um sistema social de produção que se desenvolve em ciclos. Segundo Hobsbawm (1995), os ciclos ou ondas de desenvolvimento aconteceriam em um período de mais ou menos cinquenta anos seguidos por uma onda de declínio. O mesmo autor destaca que a “Era da Catástrofe”, que se estendeu do início da Primeira Grande Guerra até depois da Segunda Guerra Mundial nas civilizações ocidentais, foi seguida pela “Era do Ouro”. A “Era da Catástrofe” abarcou as duas Grandes Guerras, assim como a Revolução de Outubro² e a Grande Depressão de 1929³.

² A Revolução Russa de Outubro de 1917 foi a culminância de uma série de eventos políticos na Rússia, que, após a eliminação da autocracia russa, e depois do Governo Provisório resultou no estabelecimento do poder soviético sob o controle do partido bolchevique. O resultado desse processo foi a criação da União Soviética, que durou até 1991. Para Hobsbawm (1995, p. 51) esta revolução tornou-se “tão fundamental para a história deste século quanto a Revolução Francesa de 1789 para o século XIX.” Ainda segundo o autor “a política internacional de todo o Breve Século XX após a Revolução de Outubro pode ser mais bem entendida com uma

Esses fatos associados levaram os países a crises e incertezas econômicas. Uma exceção foram os EUA que saíram mais fortes de ambas as guerras, tornando-se após a Segunda Guerra Mundial a maior potência do mundo, detendo grande parte do capital e da produção industrial após 1945. Os EUA “saíram das duas guerras incólumes e enriquecidos, como os senhores econômicos do mundo”. (HOBSBAWM, 1995, p. 48). Prova disso é o acordo Bretton Woods, de 1944, que

[...] transformou o dólar na moeda-reserva mundial e vinculou com firmeza o desenvolvimento econômico do mundo à política fiscal e monetária norte-americana. A América agia como banqueiro do mundo em troca de uma abertura dos mercados de capital e de mercadorias ao poder das grandes corporações [...] (HARVEY, 2008, p. 131).

Foi após 1945 que o desenvolvimento do fordismo se deu efetivamente, depois de resolvido os problemas da configuração e uso, próprios dos poderes do Estado, permitindo então que o fordismo chegasse à sua maturidade como regime de acumulação (HARVEY, 2008).

Esse regime de acumulação permaneceu incólume por um longo período, que Harvey (2008) data de 1945 até 1973. Nesse ínterim países capitalistas alcançaram taxas de crescimento altas e com certa estabilidade; o padrão de vida se elevou; as ameaças de crise foram contidas; a democracia de massa preservada; e as ameaças de guerra debeladas (HARVEY, 2008). Hobsbawm descreve esse período como aquele no qual

[...] a democracia política ocidental, apoiada por uma extraordinária melhora na vida material, ficou estável; banuiu-se a guerra para o Terceiro Mundo. Por outro lado, até mesmo a revolução pareceu ter encontrado seu caminho para frente. Os velhos impérios coloniais desapareceram ou logo estariam destinados a desaparecer. [...] Como podemos ver agora, mesmo o cenário internacional se estabilizou, embora não parecesse. Ao contrário da Grande Guerra, os ex-inimigos – Alemanha e Japão – se reintegraram na economia mundial (ocidental), e os novos inimigos – os EUA e a URSS –jamais foram realmente às vias de fato (HOBSBAWM, 1995, p. 48).

Nessa nova era o fordismo chegou a seu apogeu como modo de produção, mas ele não era apenas um sistema de produção em massa, ele era um modo de vida total, uma vez que “produção em massa significava padronização do produto e consumo de massa, o que

luta secular de forças da velha ordem contra a revolução social, tida como encarnada nos destinos da União Soviética e do comunismo internacional, a eles aliada ou deles dependente” (HOBSBAWM, 1995, p. 51).

³ A Grande Depressão de 1929 pode ser caracterizada como a crise econômica desencadeada a partir de 1929, quando da quebra da Bolsa de Valores de Nova Iorque, reflete a crise mais geral do capitalismo liberal.

implicava toda uma nova estética e mercadificação da cultura” [...] (HARVEY, 2008, p.131). Além disso, esse modo de produção não influenciou apenas a economia, ele também contribuiu de maneira efetiva para a configuração de uma forma de intervenção estatal renovada e induziu a formação de mercados globais (HARVEY, 2008). Em relação à forma de intervenção estatal estabelecida, destacamos a aliança que se formou entre o fordismo e o keynesianismo.

[...] o longo período de expansão de pós-guerra, que se estendeu de 1945 a 1973, teve como base um conjunto de práticas de controle do trabalho, tecnologias, hábitos de consumo e configurações de poder político-econômico, e de que esse conjunto pode com razão ser chamado de fordista-keynesiano (HARVEY, 2008, p. 119).

De acordo com Hobsbawm (1995), foi uma espécie de casamento entre liberalismo econômico e democracia. O autor acreditava que um dos motivos da Grande Depressão ter ocorrido foi o fato da adoção do “livre mercado irrestrito” e por isso, “o mercado teria de ser suplementado pelo esquema de planejamento público e administração econômica, ou trabalhar dentro dele” (HOBSBAWM, 1995, p.213). Nesse momento,

[...] por diversos motivos, os políticos, autoridades e mesmo muitos dos homens de negócios do Ocidente do pós-guerra se achavam convencidos de que um retorno ao *laissez-faire* e ao livre mercado original estava fora de questão. Alguns objetivos políticos — pleno emprego, contenção do comunismo, modernização de economias atrasadas, ou em declínio, ou em ruínas — tinham absoluta prioridade e justificavam a presença mais forte do governo. Mesmo regimes dedicados ao liberalismo econômico e político podiam agora, e precisavam, dirigir suas economias de uma maneira que antes seria rejeitada como “socialista” (HOBSBAWM, 1995, p. 214)

Para Hobsbawm (1995, p. 214) “A Era de Ouro do capitalismo teria sido impossível sem esse consenso de que a economia de empresa privada (livre “empresa” era o nome preferido) precisava ser salva de si mesma para sobreviver”.

Nesse contexto de crescimento, a internacionalização foi impulsionada uma vez que as nações da Europa Ocidental e o Japão se reestruturaram. Após a reestruturação desses países se fez necessária à abertura de novos mercados para escoar o excedente produzido pelos Estados Unidos. A partir desse momento a questão do internacionalismo foi colocada em voga e “[...] trouxe consigo uma nova cultura internacional e se apoiou fortemente em capacidades recém-descobertas de reunir, avaliar e distribuir informação” (HARVEY, 2008, 131).

Apesar de esse período ser considerado de expansão e solidificação do fordismo grandes desigualdades foram produzidas.

[...]. Essas desigualdades eram particularmente difíceis de manter diante do aumento das expectativas, alimentadas em parte por todos os artifícios aplicados à criação de necessidades e à produção de um novo tipo de sociedade de consumo. Sem acesso ao trabalho privilegiado da produção de massa, amplos segmentos da força de trabalho também não tinham acesso às tão louvadas alegrias do consumo de massa. Tratava-se de uma fórmula segura para produzir insatisfação (HARVEY, 2008, p. 132).

Com o crescimento dessas desigualdades, a partir da década de 1960 o desenvolvimento desse modelo de acumulação começou a entrar em crise.

De modo mais geral, o período de 1965 a 1973 tornou cada vez mais evidente a incapacidade do fordismo e do keynesianismo de conter as contradições inerentes ao capitalismo. Na superfície, essas dificuldades podem ser melhor apreendidas por uma palavra: rigidez (HARVEY, 2008, 135).

O mesmo autor afirma que havia rigidez nos investimentos do capital, nos mercados, na alocação e nos contratos de trabalho. Havia rigidez também nos compromissos do Estado, que aumentavam à medida que os programas de assistência se ampliavam. Para Harvey (2008, p. 136)

[...] o único instrumento de resposta flexível estava na política monetária, na capacidade de imprimir moeda em qualquer montante que parecesse necessário para manter a economia estável. E, assim, começou a onda inflacionária que acabaria por afundar a expansão do pós-guerra.

As décadas que se seguiram à Era do Ouro, sobretudo as décadas de 1970 e 1980, foram conturbadas e de reestruturação econômica. Para Hobsbawm (1995, p. 16) seria uma época de crise global ou universal, uma vez que

A crise afetou as várias partes do mundo de maneiras e em graus diferentes, mas afetou a todas elas, fossem quais fossem suas configurações políticas, sociais e econômicas, porque pela primeira vez na história a Era de Ouro criara uma economia mundial única, cada vez mais integrada e universal, operando em grande medida por sobre as fronteiras de Estado (“transnacionalmente”) e, portanto, também, cada vez mais, por sobre as barreiras da ideologia de Estado.

Ainda segundo esse autor

Na década de 1980 e início da de 1990, o mundo capitalista viu-se novamente às voltas com problemas da época do entre guerras que a Era de Ouro parecia ter eliminado: desemprego em massa, depressões cíclicas severas, contraposição cada vez mais espetacular de mendigos sem teto a luxo abundante, em meio a rendas limitadas de Estado e despesas ilimitadas de Estado. [...] Esse colapso pode assinalar o fim do Breve Século XX, como a Primeira Guerra Mundial pode assinalar o seu início. (HOBBSAWM, 1995, p. 17).

A causa da crise que afetou as décadas que se seguiram à Era do Ouro pode ser resumida da seguinte maneira: uma arquitetura econômica concentradora e desigual de renda somada à rigidez do sistema, que resultou na crise do sistema de produção. Para superar essa nova crise, que trazia em seu bojo novamente oscilações e incertezas

[...] uma série de novas experiências nos domínios da organização industrial e da vida social e política começou a tomar forma. Essas experiências podem representar os primeiros ímpetus da passagem para um regime de acumulação inteiramente novo, associado com um sistema de regulamentação política e social bem distinta. A *acumulação flexível* [...] é marcada por um confronto direto com a rigidez do fordismo. Ela se apoia na flexibilidade dos processos de trabalho, dos mercados de trabalho, dos produtos e padrões de consumo. Caracteriza-se pelo surgimento de setores de produção inteiramente novos, novas maneiras de fornecimento de serviços financeiros, novos mercados e, sobretudo, taxas altamente intensificadas de inovação comercial, tecnológica e organizacional. A acumulação flexível envolve rápidas mudanças dos padrões do desenvolvimento desigual, tanto entre setores como entre regiões geográficas, criando, por exemplo, um vasto movimento no emprego no chamado "setor de serviços". (HARVEY, 2008, 140) (Grifos do autor).

A partir dessa nova experiência nas organizações industriais o mundo do trabalho mudou. Como fator relevante dessa mudança, podemos assinalar a aceleração da inovação tecnológica, que passou a ser de suma importância em condições recessivas, para as empresas saírem na frente na competição por novos mercados. A diminuição do tempo de giro na produção de novos artefatos foi associada à redução do tempo de giro do consumo (HARVEY, 2008). Isso se deu porque a “acumulação flexível foi acompanhada na ponta do consumo, portanto, por uma atenção muito maior às modas fugazes e pela mobilização de todos os artifícios de indução de necessidades e de transformação cultural que isso implica” (HARVEY, 2008, p. 148). No processo de aceleração da inovação tecnológica os conhecimentos científicos e técnicos passaram a ter preponderância na competição por mercados. Uma vez que o

[...] conhecimento da última técnica, do mais novo produto, da mais recente descoberta científica, implica a possibilidade de alcançar uma importante vantagem competitiva o próprio saber se torna uma mercadoria-chave a ser produzida e vendida a quem pagar mais, sob condições que são elas mesmas cada vez mais organizadas em bases competitivas. (HARVEY, 2008, p. 151).

Nesse contexto o conhecimento passou a ser (também) um produto a ser comercializado. “A produção organizada de conhecimento passou por notável expansão nas últimas décadas [1980 e 1990], ao mesmo tempo em que assumiu cada vez mais um cunho comercial” (HARVEY, 2008, p. 151). Isso porque nessa nova sociedade o principal recurso é

o conhecimento, pois se configura no maior produtor de riquezas e é utilizado para a produção de ferramentas e para aumentar a produtividade das empresas. Nesse sentido

À medida que a produção material e simbólica da existência se racionaliza pelo emprego diretamente produtivo da ciência para a reprodução ampliada do capital e à medida da que o trabalhador coletivo necessita de adaptação aos valores e práticas da cultura urbano-industrial que se instaura e se consolida ao longo do século XX, sob a lógica da acumulação capitalista, novas exigências passaram a ser apresentadas pelo capital para a formação, para o trabalho simples e para o trabalho complexo, requerendo alterações periódicas no conteúdo e na forma de preparação para o trabalho. (NEVES e PRONKO, 2008, p. 23).

Essas alterações no “conteúdo e forma de preparação para o trabalho” afetam diretamente a educação formal, ou seja, a escola.

Também, em consequência da expansão do capitalismo mudanças qualitativas na produção do capitalismo surgiram, tais como: o uso das tecnologias de informação, comunicação e microeletrônica. Essas mudanças alteram os patamares mínimos de escolarização para o trabalho (NEVES e PRONKO, 2008). No Brasil, na década de 1990, a busca foi pela universalização do Ensino Fundamental, apoiada principalmente pelos organismos internacionais. Paralelamente à busca por alfabetização da população, houve um crescimento considerável pelo ingresso no ensino superior. A meta prioritária dos organismos internacionais de “educação para todos, desde o final dos anos 1980, circunscrita à educação para as massas trabalhadoras dos países periféricos, começa a ser ampliada, com a inclusão de segmentos crescentes desse contingente populacional em uma educação superior de novo tipo para o século XXI”. (NEVES e PRONKO, 2008, p. 105).

Para superar a crise que começou na década de 1970, além da “flexibilidade na produção” associada às inovações tecnológica, que tiveram como principais consequências as modificações na educação escolar básica e superior, outra solução entrou em cena: os defensores do livre mercado propuseram a volta do liberalismo econômico. Destacamos aqui Milton e Rose Friedman, que defendiam a ideia de que a intervenção do governo não seria capaz de evitar a Grande Depressão de 1930. A proposta apresentada por eles para superar essa nova crise foi a possibilidade da “Livre Escolha” (FRIEDMAN e FRIEDMAN, 1981). A volta das propostas de livre mercado para solucionar a crise iniciada na década de 1970, compeliu Hobsbawm (1995, p. 86) a fazer uma observação muito interessante:

Aqueles entre nós que viveram a grande depressão ainda acham impossível compreender como as ortodoxias do puro mercado livre, na época tão completamente desacreditadas, mais uma vez vieram a presidir um período global de Depressão em fins da década de 1980 e na de 1990 [...].

Neste momento, o modelo de liberalismo econômico veio sob a roupagem do neoliberalismo. É válido ressaltar que o termo neoliberalismo surgiu nas décadas de 1930-1940, no contexto de recessão, iniciada pela quebra da Bolsa de Nova York (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2003). Dessa maneira, Hobsbawm, que vivera naquele período já conhecia essa abordagem política, que foi novamente proposta e que, segundo ele, não havia resolvido os problemas daquela época e, também, acabou não resolvendo os problemas das décadas de 1970 em diante. Contudo, foi essa a proposta introduzida para resolver a crise dessas décadas. O livre mercado ou o neoliberalismo retornou à pauta dos Estados. Sob essa égide reformas estruturais em todos os campos (educação, saúde, trabalho) foram propostas e realizadas. Podemos dizer que o neoliberalismo de mercado tem como sua matriz o capitalismo concorrencial e conta como paradigmas a liberdade econômica, a eficiência e a qualidade. Na educação brasileira esses paradigmas aparecem na lógica das avaliações em larga escala. Podemos citar como exemplo a Avaliação da Alfabetização Infantil, conhecida nacionalmente como Provinha Brasil. Essa avaliação é aplicada no segundo ano do Ensino fundamental e a nota obtida pelos alunos compõe o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Esse índice é apresentado formando um ranque nacional das escolas. O IDEB também se desdobra em metas a serem alcançadas pelas escolas. No âmbito da ES encontramos os Indicadores de Qualidade da Educação Superior, que são calculados a partir: a) do desempenho dos estudantes no Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE), que avalia o desempenho dos estudantes ingressantes e concluintes dos cursos de graduação; b) do Conceito Preliminar de Curso (CPC) que avalia os cursos superiores no ano seguinte da aplicação do ENADE, levando em consideração corpo docente, infraestrutura, recursos didático-pedagógicos e; c) do Índice Geral de Cursos Avaliados da Instituição (IGC) que leva em consideração não apenas os cursos de graduação, mas também os de pós-graduação. Como podemos observar a educação passa a ser gerida pelo paradigma da avaliação em busca da eficiência e da qualidade.

No âmbito da economia podemos dizer que preza pelo mercado auto regulável e o fortalecimento da iniciativa privada (com ênfase no setor de serviços). O Estado nesse modelo é posto em segundo plano, sendo sua ação minimalista no que tange as políticas públicas sociais, uma vez que é compelido a diminuição de gastos públicos em setores como saúde, educação e moradia (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2003). Soares (2009. p. 12) destaca outras características desse modelo econômico e político: “[o neoliberalismo] inclui (por definição) a informalidade no trabalho, o desemprego, o subemprego, a desproteção

trabalhista e, conseqüentemente uma nova pobreza”. Foi implantado primeiramente na Inglaterra pelo governo de Thatcher em 1979 e por Reagan nos EUA em 1980. Essa orientação exerceu forte influência na América Latina, mesmo depois do fracasso dessa política no âmbito dos EUA e da Inglaterra. Na Inglaterra, “os resultados dessa política, em síntese, foram a recessão, o desemprego, entre outros, evidenciando uma política deliberada de depressão do sistema produtivo, mas atingindo seu objetivo implícito: o de valorização internacional da libra” (SOARES, 2009, p. 13). Contudo, é sob essa égide que as reformas ocorreram no Brasil nas décadas de 1980 e 1990. É importante destacar ainda que o “ajuste neoliberal não é apenas de natureza econômica: faz parte de uma redefinição global do campo político-institucional e das relações sociais” (SOARES, 2009, p. 12), por isso afeta todos os setores da sociedade, abrangendo desde as artes, comunicação, informação até a economia e a política.

Por sua importância nas políticas públicas brasileiras, destacaremos aqui a reforma proposta e posta em prática no governo de Fernando Henrique Cardoso, a Reforma de Gestão Pública de 1995, mas conhecida como Reforma Gerencial⁴.

Para a implantação dessa reforma foi criado o Ministério de Administração Federal e Reforma do Estado (MARE) que tinha como fim estabelecer as diretrizes da reforma e implantar as mudanças no nível do Congresso Nacional. Nesse momento Luiz Carlos Bresser-Pereira foi nomeado Ministro da Administração e Reforma do Estado (1995-1998). Segundo Bresser-Pereira (1998), a Reforma Gerencial do Estado tinha como objetivo tornar a economia nacional competitiva em nível internacional. Para ele essa reforma não tinha um cunho neoliberal e sim cunho social-liberal, uma vez que, os neoliberais pregavam a retirada da intervenção do Estado de todos os setores e os sociais-liberais defendiam que em áreas sociais essa intervenção não deveria ser retirada completamente. Contudo, se levarmos em conta que as teses liberalizantes disseminadas após o Consenso de Washington, apontadas por Sguissardi (2014), que em linhas gerais defendiam: o equilíbrio orçamentário com redução dos gastos públicos no setor de direitos ou serviços sociais, liberalização financeira, retirada dos direitos trabalhistas e previdenciários, desregulação do Estado, privatização das empresas e dos serviços estatais/públicos, podemos inferir que tal reforma tinha sim um cunho neoliberal acentuado. O que corrobora esta afirmativa são as linhas gerais proposta pela reforma, que estabelecia, entre outras coisas que a intervenção estatal, sob a égide do social-

⁴Luiz Carlos Bresser-Pereira foi Ministro da Administração e Reforma do Estado no governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-1998), quando iniciou a Reforma da Gestão Pública de 1995, e, em 1999, Ministro da Ciência e Tecnologia.

liberalismo, deveria ser efetivada da seguinte maneira: “o Estado social-liberal [...] continua responsável pela proteção dos direitos sociais, mas garante essa proteção deixando gradualmente de exercer de forma direta as funções de educação, saúde e assistência social para contratar organizações públicas não estatais para realizá-las” (BRESSER PEREIRA, 1998, p. 07).

Bresser-Pereira afirma que essa reforma foi necessária uma vez que o Brasil estava passando por uma crise econômica e, ainda, segundo o então ministro, essa crise foi causada pela crise de Estado, assim caracterizada por ele:

[...] Perda de capacidade do Estado de coordenar o sistema econômico de forma complementar ao mercado. Coordenação econômica que envolve alocação de recursos, acumulação de capital e distribuição de renda. Em economias capitalistas esse papel é desempenhado pelo mercado e pelo Estado. Quando o Estado (ou o mercado) entra em crise, essa função fica seriamente prejudicada. A crise do Estado, que se manifestou claramente nos anos 80, também pode ser definida: como uma crise fiscal, como uma crise do modo de intervenção do Estado, como uma crise da forma burocrática pela qual o Estado é administrado, e como uma crise política. (PEREIRA, 1998, p. 7).

Como percebemos, a Estado é culpabilizado pela crise. E essa seria superada pela Reforma Gerencial do Estado. Outra questão levantada pelo propositor dessa reforma é a mudança na filosofia da administração pública: ele defendia uma administração pública gerencial em substituição a uma administração pública burocrática. Para o ele “a administração pública gerencial está baseada em uma concepção de Estado e de sociedade democrática e plural, enquanto que a administração pública burocrática tem um vezo centralizador e autoritário” (BRESSER PEREIRA, 1998, p. 10). A administração pública burocrática estaria prejudicando o desenvolvimento do país. Além disso, o autor defendeu a ideia que o Estado gastava demasiadamente com o pagamento de servidores públicos no final da década de 1980 até o início dos anos 1990 e, apesar dos altos gastos, o serviço público não era eficiente. Dessa maneira, um dos objetivos da reforma era justamente, a médio e longo prazo, [...] “fortalecer a administração pública direta [...] e descentralizar a administração pública através da implantação de “agências executivas” e de “organizações sociais” controladas por contratos de gestão.” (BRESSER PEREIRA, 1998, p. 21)– (Grifos do autor). Em curto prazo, a proposta era a seguinte:

[...] facilitar o ajuste fiscal, particularmente nos estados e municípios, onde existe um claro problema de excesso de quadros; a médio prazo, tornar mais eficiente e moderna a administração pública, voltando a para o atendimento aos cidadãos. O ajuste fiscal será realizado principalmente através de: a) exoneração de funcionários por excesso de quadros; b) definição clara de teto remuneratório para os servidores; e c) através da modificação do sistema de aposentadorias, aumentando-se o tempo de serviço exigido, a idade mínima para aposentadoria, exigindo-se tempo mínimo de exercício no serviço público e tornando o valor da aposentadoria proporcional à contribuição. (BRESSER PEREIRA, 1998, p. 20).

A sugestão seria então a de “fortalecer a competência administrativa do centro e a autonomia das agências executivas e das organizações sociais. O elo entre os dois sistemas será [*seria*] o contrato de gestão” (BRESSER PEREIRA, 1998, p. 21). Para tais modificações ocorrerem a proposta de reforma apresentada por Bresser-Pereira defendeu a existência de quatro setores dentro do Estado, a saber: “1) o núcleo estratégico do Estado; 2) as atividades exclusivas de Estado; 3) os serviços não-exclusivos ou competitivos e 4) a produção de bens e serviços para o mercado” (BRESSER PEREIRA, 1998, p. 21). Aqui destacaremos “os serviços não-exclusivos ou competitivos” pois esse setor abarca a esfera social e científica. Para a União os serviços mais relevantes desse setor seriam:

[...] as universidades, as escolas técnicas, os centros de pesquisa, os hospitais e os museus. A reforma proposta é a de transformá-los em um tipo especial de entidade não-estatal, as organizações sociais. A ideia é transformá-los, voluntariamente, em “organizações sociais”, ou seja, em entidades que celebrem um contrato de gestão com o Poder Executivo e contem com autorização do parlamento para participar do orçamento público. Organização social não é, na verdade, um tipo de entidade pública não-estatal, mas uma qualidade dessas entidades, declarada pelo Estado (BRESSER PEREIRA, 1998, p. 25-26).

Mas para que esses serviços fossem ofertados da maneira como a Reforma delineava, seria necessário a “transformação dos serviços não-exclusivos de Estado em propriedade pública não-estatal” (BRESSER PEREIRA, 1998, p. 26). Isso se daria através de um

[...] programa de publicização, que não deve ser confundido com o programa de privatização, à medida que as novas entidades conservarão seu caráter público e seu financiamento pelo Estado. O processo de publicização deverá assegurar o caráter público, mas de direito privado da nova entidade, assegurando-lhes, assim, uma autonomia administrativa e financeira maior. Para isto será necessário extinguir as atuais entidades e substituí-las por fundações públicas de direito privado, criadas por pessoas físicas. (BRESSER PEREIRA, 1998, p. 26).

Percebemos então que as reformas sugeridas por Bresser-Pereira se coadunavam com as reformas de cunho neoliberal pois a proposta do então ministro estava centrada na “desregulação dos mercados, na abertura comercial e financeira, na privatização do setor público e na redução do Estado” (SOARES, 2009, p. 16) aprofundando “o grau de subdesenvolvimento ou de desenvolvimento dependente do país” (SANTOS, 2012, p. 86). No tocante a educação, percebemos que o Estado paulatinamente vem se desobrigando da oferta da educação pública, sobretudo da Educação Superior através da privatização desse nível de ensino, como proposto pela Reforma Gerencial do Estado.

A Educação Básica, não foi enredada em tais questões, pois ainda é/era necessária para o desenvolvimento do mercado. É esse nível de educação que qualifica o trabalhador para o mercado, por isso o discurso na década de 1990 era o de universalização do Ensino Fundamental. Mas no que tange a Educação Superior é perceptível a desobrigação do Estado na oferta desse nível de ensino. E é nisso que nos concentraremos agora, nas propostas implantadas no Ensino Superior no Brasil na década de 1990.

É importante destacarmos nessa discussão o papel do Estado nas políticas públicas. Harvey (2008, p. 105) afirma que o

[...] Estado é disciplinado por forças internas (nas quais baseia o seu poder) e por condições externas — competição na economia mundial, taxas de câmbio, movimentos de capital, migração, ou, às vezes, intervenções políticas diretas de potências superiores. Por conseguinte, a relação entre o desenvolvimento capitalista e o Estado tem de ser vista como mutuamente determinante, e não unidirecional.

Em países como o Brasil, de economia dependente, “as condições externas” principalmente as “intervenções políticas diretas de potências superiores” são grandes disciplinadores do Estado, visto que muitas políticas são implantadas para seguir o receituário dos organismos internacionais, como acontece no Brasil no que tange a Expansão da Educação Superior. A respeito dessa expansão Sguissardi (2014, p. 11) afirma que ela “é promovida ou mediada por um Estado [...] que desde sua constituição histórica, nos albos do liberalismo, até sua configuração atual, em tempos ultraliberais, teria, predominantemente, representado [...] os interesses privados ou privados mercantis”. Alguns marcos legais corroboram a afirmação desse pesquisador como iremos expor adiante.

Acreditamos que tanto a mercantilização da Educação Superior quanto a flexibilização do *locus* de formação profissional estejam ligadas à própria LDB 9394/96, em seu art. 45, que foi regulamentado pelo Decreto nº 2.207 de 1997, que em seu art. 3º estabelece “As entidades mantenedoras com fins lucrativos submetem-se à legislação que rege as sociedades mercantis, especialmente na parte relativa aos encargos fiscais, parafiscais e trabalhista” (BRASIL, 1997) esse mesmo Decreto ainda institui um sistema organizacional de educação superior que incluiu, além das universidades, os centros universitários superiores e outras formas de organização (BRASIL, 1997), o que contribuiu de maneira efetiva para o aumento de Instituições de Ensino Superior (IES) de cunho privado-mercantil; e pelo Decreto nº 2.306 de 1997 o qual estabelece que “As instituições privadas de ensino, classificadas como particulares em sentido estrito, com finalidade lucrativa, ainda que de natureza civil [...] ficam submetidas ao regime de legislação mercantil” (BRASIL, 1997 b). Tais Decretos

abriram as portas para a mercantilização do Ensino Superior, uma vez que foi a partir de tais instrumentos legais que o número de IES particulares no Brasil tiveram um aumento considerável, perfazendo 80% das IES do país em 2012 (SGUISSARDI, 2014, p. 37). Dessa maneira a reestruturação do Ensino Superior com vista a atender a demanda do mercado se deu prioritariamente através da privatização do Ensino Superior, possibilitada pela Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) que admite a existência de IES estritamente privadas, ou seja, com fins lucrativos, assim como a LDB 9.394/96 (BRASIL, 1996).

Foi, portanto, na década de 1990, no governo de Fernando Henrique Cardoso, que a Educação Superior começou a passar por reformulações. Tais reformulações continuaram no governo de Lula da Silva, que implantou uma nova Reforma Universitária associando a expansão do Ensino Superior à criação de subsistemas não universitários, apoiado no argumento da necessidade do desenvolvimento do país para alcançar o desenvolvimento econômico e na necessidade do aumento de número de vagas na Educação Superior (SANTOS, 2012).

Os Decretos anteriormente citados representaram, ainda, o alicerce da substituição da política do Estado de Bem Estar Social pelo chamado neoliberalismo, no Ensino Superior. Sendo que uma das recomendações dessa nova ideologia política era

[...] a substituição do modelo universitário vigente em termos legais, mas que jamais prevaleceu na prática, isto é, de universidades que associassem ensino, pesquisa (e extensão), por um modelo que houvesse grande diversidade institucional (universidades, centros universitários, faculdades, federações de faculdades, etc.) e em que se constituísse um certo número de universidades de pesquisa (centros de excelência) e uma maioria de universidades de ensino (faculdades e instituições isoladas.) (SGUISSARDI, 2014, p. 37).

Dessa maneira, podemos asseverar que na década de 1990 o ensino superior brasileiro foi alvo das políticas neoliberalizantes, que vem se estendo e ampliando até os dias atuais. As forças externas de regularização do Estado estavam, a princípio, muito mais presentes que as forças internas, mas foram por elas incorporadas, tendo a privatização da Educação Superior, assim como a substituição das universidades por subsistemas de acesso a esse ensino, em destaque. Fazendo parte da continuidade dessa política pública destacamos a redefinição da Rede Federal de Educação Profissional, que aumentou o número de vagas da Educação Superior (ES) fora das universidades, seguindo a indicação dos organismos internacionais como a solução mais adequada para o Brasil.

Isso aconteceu porque, embora o governo de Fernando Henrique Cardoso tenha iniciado o processo de reforma neoliberalizante na Educação Superior (ES), foi Lula da Silva

que deu continuidade a essa política. Segundo Sguissardi (2014) a política de expansão da Educação Superior no período entre 2002-2012 teve como uma de suas características predominantes a privatização mercantilizada. Além da criação da Universidade Aberta do Brasil (UAB); a implantação do Programa de Apoio a Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) e Programas Universidade para Todos (PROUNI). Todos esses projetos podem ser vistos como forma de diversificação do ES. O REUNI, nacionalmente implantado a partir de 2007, passou a ser o mais visível projeto emergente no âmbito ministerial para as Universidades Federais. Esse programa pode ser considerado uma forma de diversificação do sistema de educação superior uma vez que essa diversificação não se refere apenas a novos formatos de oferta de ensino superior, mas também se refere à necessidade de atender de maneira mais rápida “as demandas especializadas do processo de crescimento econômico e mudança social, e ainda, o que é particularmente importante, à necessidade de uma expansão da rede, mas com forte contenção nos gastos públicos” (MANCEBO, 2015, p.05). Nesse quesito o REUNI se encaixa perfeitamente, uma vez que sua proposta é ampliar o número de vagas nas universidades federais aplicando o mínimo possível de recursos. Assim, as universidades federais passaram a ser submetidas a uma política de expansão, que viria a acarretar expressiva ampliação de vagas estudantis, com o uso intensivo do parque físico disponível, mediante acréscimo nos turnos de funcionamento, com lenta ampliação de prédios para conter a crescente demanda estudantil. Em relação ao corpo docente, este passou a ser submetido à flexibilização nos regimes de trabalho, com o esgotamento de toda a carga horária em atividade de ensino, acarretando o sacrifício das horas de pesquisa e extensão universitária. Educadores como Sguissardi e João Reis (2008) vêm denunciando em seus textos o pragmatismo, a intensificação e precarização do trabalho nas universidades.

Outra face da diversificação é a ênfase na Educação a Distância (EAD), instituída como modalidade de ensino na LDB9394/96, em seu artigo 80: “O Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada”. Após a LDB 9394/96 o Decreto no 5.622, de 19 de dezembro de 2005 passou a regulamentar essa modalidade de ensino. No período inicial de implantação da EAD as propostas partiram em sua grande maioria das universidades públicas (SEGENREICH, 2009), na atualidade, embora as universidades federais ainda desenvolvam o ensino a distância, a maior parte das matrículas está nas mãos da iniciativa privada. (MANCEBO, 2015) oferecendo, sobretudo, cursos de Licenciatura.

Na atualidade, a Educação Superior no Brasil está sendo ofertada, principalmente, por grandes grupos empresariais que detêm a maioria das matrículas desse nível de ensino (SGUISSARDI, 2014; LEHER, 2015). Sendo que esses grupos empresariais estão sendo beneficiados, de maneira intensiva, pelo PROUNI. Esse programa oferece bolsas parciais ou integrais em cursos de graduação ou cursos sequenciais para os estudantes que já possuem graduação. Consideramos esse programa também uma forma de diversificação da ES uma vez que a maioria das instituições que recebe recurso desse programa não se constitui em universidades. Além disso, vale destacar a afirmação de Roberto Leher, em entrevista recente concedida para a revista eletrônica Brasil de Fato: “ocorre uma inversão de valores, em que o primordial não é mais a educação em si, mas a busca de lucros por meio de fundos de investimentos.” (LEHER, 2015). Para o autor uma das consequências mais sérias de a educação estar nas mãos de fundos de investimentos é “fazer com que a juventude seja educada na perspectiva de ser um fator da produção” (LEHER, 2015). Concordamos com autor, uma vez que na atualidade o Estado está cada vez mais servindo aos interesses do mercado, transformando conhecimento em mercadoria e com isso aumentando, em última instância, a pobreza. Para Santos (2012, p. 92) “não sobram dúvidas, tampouco esperanças, de que o projeto de contrarreforma do governo Lula da Silva e de seu partido, é o de modernizar o aprofundamento do ajuste estrutural do Estado”. É importante destacar que esse projeto continua em andamento no governo Dilma Rousseff. Além do estímulo ao oferecimento do ES fora das universidades como já abordamos, outro grande projeto de diversificação da ES foi a redefinição da Rede Federal de Educação Profissional, que iremos discutir no capítulo 3.

Estes são os determinantes que funcionam como cenário contextual, de natureza predominantemente econômica, nas áreas sociais, dentre as quais a educacional e, dentro desta, a formação de nível superior, especialmente aquela dirigida aos profissionais da educação.

Dentro da Educação Superior o foco de análise dessa pesquisa é a formação de professores que será discutida no próximo capítulo.

CAPÍTULO II

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL

A formação de professores no contexto das nações é tomada como política social definida na esfera das políticas públicas. Entendemos que “as políticas sociais [...] têm sua gênese e dinâmica determinadas pelas mudanças qualitativas ocorridas na organização da produção e nas relações de poder que impulsionaram a redefinição das estratégias econômicas e político-sociais do Estado nas sociedades capitalistas no final do século passado” (NEVES, 2005, p. 11). As políticas sociais respondem a uma dupla determinação que são: as necessidades de valorização do capital e a mediação política dos interesses antagônicos que perpassam a sociedade urbano-industrial. Logo, essas políticas resultam tanto das necessidades estruturais, como da ampliação dos mecanismos de controle social das decisões estatais (SOUZA, 2002; NEVES 2005). Nas sociedades capitalistas a gênese e dinâmica das políticas sociais

[...] se situam na confluência de duas ordens distintas e concomitantes [...]: a contradição entre a socialização crescente do trabalho e a apropriação individual e privada dos frutos do trabalho social, bem como a contradição crescente entre socialização da participação política e a apropriação privada ou individual (ou grupista) dos aparelhos do poder (NEVES, 2005, p. 15)

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9.394/96 (BRASIL,1996) pode representar essa contradição, na qual os interesses da apropriação privada ganham destaque. Essa Lei é um marco nas definições das políticas de educação nacional, na qual a questão da formação de professores parece estratégica, a julgar pelo destaque recebido. Contudo, a LDB 9.394/96 é simbólica no que concerne aos (poucos) ganhos e (muitas) perdas sofridas na luta por uma formação de professores de qualidade. É oportuno, porém, destacar que “os problemas relativos à formação de professores não são novos, podendo-se dizer que, de 1835, quando foi criada a primeira escola normal do país [...] até o presente, a problemática nunca foi resolvida de modo satisfatório” (MANCEBO, 2013, p. 07). Ainda que a formação de professores possua distintas dimensões, interessa aqui focalizar as orientações políticas expansionistas da Educação Superior. Para Freitas (2007, p. 1208):

A configuração da formação de professores em nosso país respondeu ao modelo de expansão do ensino superior implementado na década de 1990, no âmbito das reformas do Estado e subordinado às recomendações dos organismos internacionais. No âmbito da formação, caracteriza-se pela [...] diversificação e flexibilização da oferta dos cursos de formação [...] de modo a atender a crescente demanda pela formação superior.

Após a promulgação da LDB 9.394/96 ciclicamente vêm sendo homologadas leis complementares, que corroboram com esse tipo de expansão da formação de professores. Nesse capítulo inicialmente nos detivemos nos decretos e resoluções mais significativas – a nosso ver – a fim de elaborarmos um quadro representativo a respeito das políticas de expansão e redefinição da formação de professores ocorrida na década de 1990 e nos anos 2000. Em seguida analisaremos os programas de incentivo à formação inicial de professores desenvolvidos pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) que teve sua estrutura modificada para fomentar, também, a formação de professores. Associamos a introdução desses programas à falta de professores, que é um problema crônico em nosso país, e as indicações dos organismos internacionais. Por fim, elaboramos um panorama das reivindicações da sociedade civil. Para isso escolhemos a Associação Nacional pela Formação de Profissionais da Educação (ANFOPE) como representação significativa.

2.1. A formação de professores e o labirinto das legislações.

Talvez pelo fato de a formação de professores contar com uma gama muito grande de programas desarticulados entre si e, que são regidos por um labirinto de Leis e Resoluções que corroboram e incentivam essa desarticulação, muitas propostas não são concretizadas em sua totalidade. Outras se contrapõem às já existentes, em vez de as complementarem. Aqui apresentamos algumas dessas legislações e as modificações que redefiniram a formação de professores pósLDB 9.394/96. Elegemos as seguintes:

- a. Resolução do CNE/CBE nº 2 de 16 de junho de 1997 (BRASIL, 1997 a), que trata sobre os programas especiais de Formação de Pedagógica de docentes para as disciplinas do currículo do Ensino Fundamental, do Ensino Médio e da Educação Profissional em Nível Médio.
- b. Resolução do CNE/CP nº 1 de 30 de setembro de 1999 (BRASIL, 1999), que dispõe sobre os Institutos Superiores de Educação, haja vista o amplo debate que a criação desses institutos suscitaram e fomentaram por sua não obrigatoriedade em realizar pesquisa e, principalmente, por estimular a formação de professores fora das universidades – lugar historicamente dedicado a isso.
- c. Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de Fevereiro de 2002 (BRASIL, 2002), que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena,

por se tratar da legislação que dispunhaa respeito do currículo a ser adotado nos cursos de licenciatura.

- d. Resolução CNE/CP nº 2 de 19 de fevereiro de 2002 (BRASIL, 2002a), que institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior – e suas regulamentações. Uma dessas regulamentações é a Resolução nº 1 de 11 de fevereiro de 2009 que estabelece as “Diretrizes Operacionais para a implantação do Programa Emergencial de Segunda Licenciatura para Professores em exercício na Educação Básica Pública”.

A partir de tais instrumentos legais poderíamos esboçar um panorama das diversas possibilidades de formação de professores, que abrange: a Formação Inicial em Cursos de Licenciatura; o Programa emergencial de Segunda Licenciatura e 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. Além disso, esse conjunto de legislação também aborda os diferentes *locus* da formação de professores.

Porém, em julho do ano de 2015 fomos surpreendidos pela Resolução nº 2 de 1º julho de 2015 (BRASIL, 2015), que 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. Essa nova legislação revoga as seguintes resoluções: CNE/CP nº 2, de 16 de junho de 1997; CNE/CP nº 1, de 30 de setembro de 1999; CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002 e suas alterações; CNE/CP nº 2, de 19 de fevereiro de 2002 e suas alterações; CNE/CP nº 1, de 11 de fevereiro de 2009; e a CNE/CP nº2, de 7 de dezembro de 2012. Realizamos, então, um cotejamento entre as antigas resoluções e o que está estabelecido na mais recente. Para tornar mais clara as alterações trazidas por essa nova legislação, elaboramos quadros que sintetizam as principais mudanças.

Iniciamos nossa análise partindo da Resolução CNE/CEB nº 02 de 1997, que trata sobre os programas especiais de Formação de Pedagógica de docentes para as disciplinas do currículo do ensino fundamental, do ensino médio e da educação profissional em nível médio. Essa resolução tornou legal que profissionais das mais diversas áreas recebam certificação de Licenciatura Plena. Abaixo apresentamos o quadro comparativo.

Quadro 02: Quadro comparativo da Resolução CNE/CEB nº 02 de 1997 com a Resolução CNE/CP nº 2 de 2015

Resolução CNE/CEB nº 02/97	Resolução CNE/CP nº 2 de 2015
<p>Art. 4 O programa se desenvolverá em, pelo menos, 540 horas, incluindo a parte teórica e prática, esta com duração mínima de 300 horas.</p>	<p>Art. 14 Os cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados [...] 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 e a formação pedagógica pretendida.</p> <p>§ 1º A definição da carga horária deve respeitar os seguintes princípios:</p> <p>I - quando o curso de formação pedagógica pertencer à mesma área do curso de origem, a carga horária deverá ter, no mínimo, 1.000 (mil) horas;</p> <p>II - quando o curso de formação pedagógica pertencer a uma área diferente da do curso de origem, a carga horária deverá ter, no mínimo, 1.400 (mil e quatrocentas) horas;</p> <p>III - a carga horária do estágio curricular supervisionado é de 300 (trezentas) horas;</p> <p>IV - deverá haver 500 (quinhentas) horas dedicadas às atividades formativas referentes ao inciso I deste parágrafo, estruturadas pelos núcleos definidos nos incisos I e II do artigo 12 desta Resolução, conforme o projeto de curso da instituição;</p> <p>V - deverá haver 900 (novecentas) horas dedicadas às atividades formativas referentes ao inciso II deste parágrafo, estruturadas pelos núcleos definidos nos incisos I e II do artigo 12 desta Resolução, conforme o projeto de curso da instituição;</p> <p>VI - deverá haver 200 (duzentas) horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos alunos, conforme núcleo definido no inciso III do artigo 12, consoante o projeto de curso da instituição.</p>
<p>Não previa Estágio Supervisionado</p>	<p>Estágio supervisionado é componente obrigatório.</p>
<p>Parágrafo único do Art. 5 Os participantes do programa que estejam ministrando aulas da disciplina para a qual pretendam habilitar-se poderão incorporar o trabalho em realização como capacitação em serviço, desde que esta prática se integre dentro do</p>	<p>Não menciona tal possibilidade.</p>

plano curricular do programa e sob a supervisão prevista no artigo subsequente.	
Art. 8º - A parte teórica do programa poderá ser oferecida utilizando metodologia semipresencial, na modalidade de ensino a distância, sem redução da carga horária prevista no artigo 4º, sendo exigido o credenciamento prévio da instituição de ensino superior pelo Conselho Nacional de Educação.	Não menciona tal possibilidade

Fonte: Elaboração própria a partir das Resoluções: CNE/CEB nº 02/97 e CNE/CP nº 2 de 2015

É importante ressaltar que a Resolução de 1997 em nenhum momento se referia a desenvolvimento de pesquisas. Mas, uma pergunta é válida: Como desenvolver pesquisas em cursos de 540 horas? Linhares e Silva (2003) interpretaram a Resolução CNE/CEB nº 02 de 1997 como uma “grosseira banalização” da formação de professores. Concordamos com os autores uma vez que a Formação em cursos de Licenciatura previa, até então, 2.200 horas de estudo abrangendo o estudo da teoria e os estágios supervisionados. Não estamos afirmando que tal carga horária era ideal, contudo, em comparação com o que foi proposto pela Resolução CNE/CEB nº 02 de 1997, 540 horas é um número muito aquém do necessário.

Outra pergunta pertinente seria: uma instituição séria conseguiria oferecer uma formação de qualidade em tão curto espaço de tempo? A nosso ver, não é apenas a pesquisa que ficaria prejudicada, mas também os estudos teóricos, que poderiam ser ministrados inclusive a distância. Cabe destacar, também, que a Resolução CNE/CEB nº 02 de 1997 dá ênfase à prática em detrimento do estudo teórico, uma vez que para o estudo teórico foi destinada uma carga horária menor. Podemos deduzir que tais prerrogativas traduziam, pelo menos em parte, que o ofício do professor poderia ser aprendido, sobretudo na prática. A Resolução CNE/CEB nº 02 de 1997 indicava, ainda, no Parágrafo 1º do Art. 4º que tais programas deveriam garantir “estreita e concomitante relação entre teoria e prática, ambas fornecendo elementos básicos para o desenvolvimento dos conhecimentos e habilidades necessários à docência” (BRASIL, 1997 a, p. 2). Na nossa concepção isso não seria possível, dada a carga horária estabelecida para o curso.

Linhares e Silva, a respeito da Resolução de 1997, afirmaram que a possibilidade de formação de professores de maneira tão aligeirada outorga “uma ênfase, quase sinistra, à concepção de magistério como bico” (LINHARES; SILVA, p. 45, 2003). As modificações estabelecidas pela Resolução de 2015 se faziam necessárias, tendo em vista a precarização que a antiga Resolução conferia à formação de professores. O expressivo aumento das horas

obrigatórias e a exigência explícita do Estágio Supervisionado na Resolução CNE/CP nº 2 de 2015, confere aos Cursos de Formação Pedagógica maior possibilidade de proporcionar uma formação de qualidade. Contudo, algumas questões ainda ficaram em aberto: esses cursos poderão ser ministrados na modalidade a distância? Os estudantes desses cursos que já lecionam poderão abonar horas de estágio ou de atividades práticas? São possibilidades que Resolução CNE/CEB nº 02 de 1997 aprovava e que a nova Resolução silencia.

A Resolução CNE/CP nº 01 de 2009 que estabelecia as Diretrizes Operacionais para a implantação do Programa Emergencial de Segunda Licenciatura para Professores em exercício na Educação Básica Pública, a ser coordenado pelo MEC, em regime de colaboração com os sistemas de ensino e realizado por instituições públicas de Educação Superior também foi revogada pela Resolução CNE/CP nº 2 de 2015. Abaixo apresentamos o quadro que compara as duas resoluções.

Quadro 03: Quadro comparativo da Resolução CNE/CP nº 1 de 2009 com a Resolução CNE/CP nº 2 de 2015.

Resolução CNE/CP nº 1/2009	Resolução CNE/CP nº 2 de 2015
<p>Art. 5º A carga horária para os cursos do programa deverá ter um mínimo de 800 (oitocentas) horas quando o curso de segunda licenciatura pertencer à mesma área do curso de origem, e um mínimo de 1.200 (mil e duzentas) horas quando o curso pertencer a uma área diferente do curso de origem, não devendo ultrapassar o teto de 1.400 (mil e quatrocentas) horas.</p>	<p>Art. 15. Os cursos de segunda licenciatura terão carga horária mínima variável de 800 (oitocentas) a 1.200 (mil e duzentas) horas, dependendo da equivalência entre a formação original e a nova licenciatura.</p> <p>§ 1º A definição da carga horária deve respeitar os seguintes princípios:</p> <p>I - quando o curso de segunda licenciatura pertencer à mesma área do curso de origem, a carga horária deverá ter, no mínimo, 800 (oitocentas) horas;</p> <p>II - quando o curso de segunda licenciatura pertencer a uma área diferente da do curso de origem, a carga horária deverá ter, no mínimo, 1.200 (mil e duzentas) horas;</p> <p>III - a carga horária do estágio curricular supervisionado é de 300 (trezentas) horas;</p>
<p>Art. 6º A carga horária do estágio curricular supervisionado, conforme determina a Resolução CNE/CP nº 2/2002, art. 1º, parágrafo único, compreenderá 200 (duzentas) horas.</p> <p>§ 1º As atividades de estágio curricular supervisionado deverão ser, preferencialmente, realizadas na própria escola e com as turmas que estiverem sob responsabilidade do professor-estudante, na</p>	<p>§ 7º do art. 15 Os portadores de diploma de licenciatura com exercício comprovado no magistério e exercendo atividade docente regular na educação básica poderão ter redução da carga horária do estágio curricular supervisionado até o máximo de 100 (cem) horas.</p>

área ou disciplina compreendida no escopo da segunda licenciatura.	
--	--

Fonte: Elaboração própria a partir das Resoluções: CNE/CP nº 1/2009 e CNE/CP nº 2 de 2015

Nesse caso, a única modificação significativa ocorrida foi o aumento do número de horas destinadas para o estágio supervisionado. É importante assinalarmos que a partir de 2012, de acordo com o Parágrafo Único do artigo 1º da Resolução CNE/CP nº 03 de 2012 “A oferta deste Programa [Programa Emergencial de Segunda Licenciatura] fica restrita às instituições que participem do [Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica] PARFOR com o Programa da primeira licenciatura” (BRASIL, 2012 a, p. 01). Discutiremos esse programa no próximo item deste capítulo.

Outra questão importante que se refere às duas Resoluções que foram analisadas é o caráter provisório e emergencial de ambas. Contudo, a Resolução de 2015, também encara os cursos de Formação Pedagógica e o Programa de Segunda Licenciatura da mesma forma, ou seja, são iniciativas emergenciais e provisórias. Tais iniciativas são justificadas pela falta de professores habilitados em certas disciplinas e em certas localidades. Logo, a formação de professores está há quase duas décadas em estado de *emergência*, o que abre espaço para a adoção de políticas que são sempre *de caráter provisório*. Para Freitas (2007, p. 1207) “*A escassez de professores [...] é um problema estrutural, um problema crônico, produzido historicamente pela retirada da responsabilidade do Estado pela manutenção da educação pública de qualidade e da formação de seus educadores*” (grifo da autora). A autora completa seu pensamento afirmando que

As alternativas – conjunturais – que vêm sendo apontadas para o enfrentamento deste grave problema não equacionarão a escassez na direção de uma política de valorização da formação dos professores. Pelo contrário, aprofundarão o quadro de sua desprofissionalização pela flexibilização e aligeiramento da formação. (FREITAS, 2007, p. 1207).

A nova Resolução (2015) não abandona o modelo de expansão de formação de professores iniciado na década de 1990, que dá ênfase a programas focais e fora das universidades. Logo, apesar da nova Resolução trazer avanços, a formação de professores necessita de reformas globais, que não aconteceram nos governos de Fernando Henrique Cardoso, nos governos de Lula da Silva e que não estão acontecendo no atual governo de Dilma Rousseff. A necessidade de uma reforma global na política de formação de professores “faz parte das utopias e do ideário de todos os educadores e das lutas pela educação pública nos últimos 30 anos. Contudo, sua realização não se materializa no seio de uma sociedade

marcada pela desigualdade e pela exclusão própria do capitalismo” (FREITAS, 2007, p. 1204).

Outra legislação revogada pela Resolução nº 02 de 2015 é a Resolução CNE/CP nº 2, de 2002 e suas alterações advindas com a Resolução CNE/CP nº 1 de 11 de fevereiro de 2009, e a Resolução nº 3, de 7 de dezembro de 2012. A Resolução CNE/CP nº 2 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.

Quadro 04: Quadro comparativo da Resolução CNE/CP nº 2/ 2002 com a Resolução CNE/CP nº 2 de 2015.

Resolução CNE/CP nº 2/ 2002	Resolução CNE/CP nº 2 de 2015
<p>Art. 1º A carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, será efetivada mediante a integralização de, no mínimo, 2800 (duas mil e oitocentas) horas, nas quais a articulação teoria-prática garanta, nos termos dos seus projetos pedagógicos, as seguintes dimensões dos componentes comuns:</p> <p>I - 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, vivenciadas ao longo do curso;</p> <p>II - 400 (quatrocentas) horas de estágio curricular supervisionado a partir do início da segunda metade do curso;</p> <p>III - 1800 (mil e oitocentas) horas de aulas para os conteúdos curriculares de natureza científico cultural;</p>	<p>§ 1º do Art. 13: Os cursos de que trata o <i>caput</i> terão, 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, compreendendo:</p> <p>I - 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, distribuídas ao longo do processo formativo;</p> <p>II - 400 (quatrocentas) horas dedicadas ao estágio supervisionado, na área de formação e atuação na educação básica, contemplando também outras áreas específicas, se for o caso, conforme o projeto de curso da instituição;</p>
<p>IV - 200 (duzentas) horas para outras formas de atividades acadêmico-científico-culturais. Parágrafo único. Os alunos que exerçam atividade docente regular na educação básica poderão ter redução da carga horária do estágio curricular supervisionado até o máximo de 200 (duzentas) horas.</p>	<p>III - pelo menos 2.200 (duas mil e duzentas) horas dedicadas às atividades formativas estruturadas pelos núcleos definidos nos incisos I e II do artigo 12 desta Resolução, conforme o projeto de curso da instituição;</p> <p>IV - 200 (duzentas) horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos estudantes, conforme núcleo definido no inciso III do artigo 12 desta Resolução, por meio da iniciação científica, da iniciação à docência, da extensão e da monitoria, entre outras, consoante o projeto de curso da instituição</p>

Fonte: Elaboração própria a partir das Resoluções: CNE/CP nº 2/ 2002 e CNE/CP nº 2 de 2015.

A nova legislação aumentou em 400 horas os cursos de licenciaturas. Essas horas foram destinadas ao estudo teórico, na Resolução de 2015 denominado de “atividades formativas” (BRASIL, 2015, p. 11) e na Resolução anterior denominada de “horas de aulas para os conteúdos curriculares de natureza científico-cultural” (BRASIL, 2002 a, p. 01).

Outra alteração que a Resolução de 2015 trouxe foi a de determinar os mesmos núcleos para compor a formação inicial dos professores para a educação básica, tanto nos cursos de primeira licenciatura, cursos de segunda licenciatura e os cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados. Antes da Resolução de 2015 os cursos de formação pedagógica e os cursos de segunda licenciatura deviam respeitar uma estruturação curricular articulada em três núcleos: contextual, estrutural e integrador. Diferentemente do que era definido na Resolução CNE/CP nº 1 de 2002 que instituiu Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica. Os novos núcleos são assim definidos:

I - núcleo de estudos de formação geral, das áreas específicas e interdisciplinares, e do campo educacional, seus fundamentos e metodologias, e das diversas realidades educacionais [...].

II - núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos das áreas de atuação profissional, incluindo os conteúdos específicos e pedagógicos, priorizadas pelo projeto pedagógico das instituições, em sintonia com os sistemas de ensino, que, atendendo às demandas sociais [...]

III - núcleo de estudos integradores para enriquecimento curricular, compreendendo a participação em: seminários, atividades práticas, mobilidade estudantil e atividades de comunicação e expressão (BRASIL, 2015, p. 09-11).

A Resolução de 2015 também revogou a Resolução CNE/CP nº 1 de 30 de setembro de 1999 que regulamentava os Institutos Superiores de Educação (ISE). Esses institutos seriam responsáveis pela oferta de formação de professores e poderiam estar ligados ou não a uma universidade, porém, mesmo ligado a uma universidade deveria ter seu próprio projeto institucional. Em seu primeiro artigo encontram-se os cursos e programas que poderiam ser ofertados pelos ISEs:

Art. 1º Os institutos superiores de educação, de caráter profissional, visam à formação inicial, continuada e complementar para o magistério da educação básica, podendo incluir os seguintes cursos e programas:

I - curso normal superior, para licenciatura de profissionais em educação infantil e de professores para os anos iniciais do ensino fundamental;

II - cursos de licenciatura destinados à formação de docentes dos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio;

III - programas de formação continuada, destinados à atualização de profissionais da educação básica nos diversos níveis;

IV - programas especiais de formação pedagógica, destinados a portadores de diploma de nível superior que desejem ensinar nos anos finais do ensino

fundamental ou no ensino médio, em áreas de conhecimento ou disciplinas de sua especialidade, nos termos da Resolução CNE nº 2/97;

V - formação pós-graduada, de caráter profissional, voltada para a atuação na educação básica.

Assim, os ISEs seriam responsáveis por ofertar a formação de professores em nível superior para toda a educação básica. Essa tarefa por si só exige um comprometimento sério com uma formação de qualidade. Analisando toda a Resolução que instituiu os ISE, em nenhum momento encontramos a obrigatoriedade, por exemplo, de pesquisas na área de formação docente, que poderia atribuir mais qualidade para a formação. A respeito dos ISEs, um questionamento se torna pertinente: uma vez revogada a Resolução que os criou, como ficaram as instituições ainda existentes no país? Outro aspecto que é silenciado pela Resolução de 2015.

Completando o quadro da não valorização da pesquisa nos cursos de licenciatura nas leis que regularam a educação até o advento da Resolução de 2015, podemos destacar, também, a Resolução CNE/CP nº 01 de 2002 que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores. Neste instrumento legal, a concepção de pesquisa estava restrita a prática pedagógica. Tal observação é importante, pois para os movimentos e associações de educadores a formação em nível superior dos professores deveria se dar nas universidades, na qual há a tríade do ensino, pesquisa e extensão. Para Linhares e Silva (2003, p. 37).

[...] ainda que incorporando a ideia de formação em nível superior para todos os professores, princípio defendido pelo movimento dos educadores, as confusões com que é assimilado pela LDB 9.394/96 distorcem significativamente os fundamentos daquele princípio, que enfatizam o lugar da universidade na formação de professores e da pesquisa como eixo de formação.

Concordamos com os autores, uma vez que o conjunto de leis estudadas, até o presente momento, trouxe em seu bojo a formação de professores em nível superior, porém de maneira altamente precarizada e dando sempre ênfase à prática e não aos estudos teóricos e à pesquisa.

Na Resolução nº 02 de 2015, no entanto, a palavra pesquisa aparece muitas vezes, totalizando dezoito menções ao termo. A pesquisa é tida como uma parte importante da formação. Na Resolução CNE/CP nº 2 de 2015 podemos encontrar pesquisa associada, por exemplo, à: “articulação entre graduação e pós-graduação e entre pesquisa e extensão como princípio pedagógico essencial ao exercício e aprimoramento do profissional do magistério e da prática educativa” (BRASIL, 2015, p. 1); “articulação entre a teoria e a prática no processo

de formação docente, fundada no domínio dos conhecimentos científicos e didáticos, contemplando a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão” (BRASIL, 2015, p. 4). Além disso, a mesma Resolução preconiza ainda que a instituição de educação superior que ministra programas e cursos de formação inicial e continuada de professores deverá contemplar “[...] a articulação entre ensino, pesquisa e extensão para garantir efetivo padrão de qualidade acadêmica na formação oferecida, em consonância com o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), o Projeto Pedagógico Institucional (PPI) e o Projeto Pedagógico de Curso (PPC)” (BRASIL, 2015, p. 5). Logo, nessa Resolução a pesquisa é tida como um fator importante para a formação de professores, no entanto, ainda é necessário observar como isso será introduzidos nos cursos já existentes e aprovados com base nas legislações anteriores. Esse e outros quesitos deverão ser foco de observações e análises mais profundas. Contudo, é importante ressaltarmos que as universidades e demais instituições que oferecem cursos de Formação de Professores têm o prazo de dois anos para se adequar a nova legislação.

Ao que parece, a nova Lei trouxe progresso quando reúne em uma mesma Resolução todas as possibilidades de formação de professores (inicial e continuada), além de legislar a respeito da valorização dos professores. Porém, ainda é uma legislação que não expõe claramente certas questões, tais como: Como fica (a questão) da formação de professores em nível médio – modalidade Normal? Os ISEs foram extintos? Assumiram nova nomenclatura? Como se dará a introdução da EAD nesses cursos?

Não podemos esquecer, também, que apesar da homologação dessa nova Resolução, paralelamente encontramos diversos programas de incentivo e apoio a formação de professores dentro e fora das universidades, principalmente no setor privado ou em algumas instituições públicas de ensino superior. Embora tal resolução traga alguns progressos, podemos entendê-la como mais uma estratégia reformista, que traz a mudança de uma forma gradual, porém não modifica o sistema como um todo, perpetuando assim a lógica anteriormente estabelecida, nesse caso a lógica do capital. Segundo Mézáros (2008, p. 62 – Grifos do autor) “A estratégia reformista de defesa do capitalismo é de fato baseada na tentativa de postular uma mudança gradual na sociedade através da qual se movem *defeitos específicos*, de forma a minar a base sobre a qual as reivindicações de um *sistema alternativo* possam ser articuladas”. Nesse caso específico, soluciona o problema da legislação fragmentada e desarticulada entre si, porém o real problema não é solucionado.

As legislações vigentes durante quase 20 anos seguiam os preceitos defendidos pelos organismos internacionais, incorporados por muitos educadores brasileiros, que acabaram por

expandir oficialmente o *locus* da formação de professores, aprofundando a desarticulação dos currículos. A nova legislação de 2015, apesar de unificar a forma como os programas devem ofertar a formação de professores, ainda perpetua a mesma lógica uma vez que não impede a continuidade dos programas já estabelecidos. Dessa maneira a atual legislação apenas modificou um “defeito específico”. Nesse caso as condições que historicamente vêm degradando e desvalorizando a educação e a profissão docente se mantêm. Além disso, a má qualidade da formação e a ausência de condições adequadas do exercício do trabalho docente continuam como problemas sem solução. Para que tenhamos uma formação de professores de qualidade é necessária uma reforma global do sistema.

2.2. Os programas da CAPES para Formação Inicial de Professores.

Uma das características essenciais no quadro que se desenha a partir da redefinição do papel do estado, originário das mudanças ocorridas no âmbito do capitalismo, é a necessidade de regulação, que adquire caráter central no campo da educação e da formação de professores. É este caráter do Estado, regulador, que orienta as diferentes políticas e suas medidas de implementação, buscando responder a questões como: quais os conhecimentos necessários a todas as crianças e jovens, como desenvolver a aprendizagem desses conhecimentos, como preparar os professores para essa tarefa (Diretrizes e Referenciais), quais as instituições mais adequadas e sua forma institucional e pedagógica (regulamentação das instituições formadoras). Por último, como avaliar os sujeitos envolvidos nas tarefas educativas exigidas pelas reformas (sistemas de avaliação de estudantes – SAEB, ENEM, Prova Brasil) e como controlar o trabalho docente e a produção da formação – em processos de acreditação de cursos e instituições e de certificação de professores, que pode retornar nas políticas atuais. (FREITAS, 2007, p. 1215)

Esse Estado Regulador se fez presente também pela Lei 11.502/2007 que modificou a estrutura organizacional e as competências da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Para que essa coordenação subsidie o Ministério da Educação (MEC) na “formulação de políticas e no desenvolvimento de atividades de suporte à formação de profissionais de magistério para a educação básica e superior” (BRASIL, 2007, p. 01). A partir de então uma nova finalidade foi incorporada a CAPES, que foi assim definida: “induzir e fomentar, inclusive em regime de colaboração com os Estados, os Municípios e o Distrito Federal e exclusivamente mediante convênios com instituições de ensino superior públicas ou privadas, a formação inicial e continuada de profissionais de magistério” (BRASIL, 2007, p. 01). Em 2009, o Decreto nº 6.755 “Instituiu a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica e disciplinou a atuação da CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada”. Nesse Decreto fica instituído que:

Art. 10. A CAPES incentivará 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 nas instituições de educação superior. (BRASIL, 2009).

A CAPES então ganhou novas atribuições, que podemos resumir em: formular políticas, desenvolver atividades de suporte e incentivar a formação de professores para atuar na Educação Básica. Para realizar tais atribuições essa Coordenação criou um conjunto de programas que abrange a formação inicial, a formação continuada, a formação em pesquisa e a divulgação científica. Para Freitas (2007, p. 1017) a CAPES pode ser tomada como nova agência reguladora da formação de professores, que juntamente com o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), no financiamento, e o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), na avaliação da educação básica, compõe o tripé das agências reguladoras no campo da educação.

A partir de agora, nos concentraremos nos programas de formação inicial de professores, a saber: Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR); Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID); Universidade Aberta do Brasil (UAB); e Programa de Consolidação das Licenciaturas (PRODOCÊNCIA). Também apresentaremos o Programa de Apoio a Laboratórios Interdisciplinares de Formação de Educadores (LIFE), que deve ser implantado em concomitância com outro programa. Além disso, apresentaremos o Programa de Educação Tutorial (PET), que é um Programa desenvolvido pelo MEC.

2.2.1. Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PARFOR

No relatório de gestão da PARFOR o Programa é apresentado como uma ação voltada para a Formação Inicial de professores que já atuam na Educação Básica, porém sem a formação exigida pela LDB 9.394/96. Segundo a CAPES esse é uma “ação emergencial que visa estimular a formação em nível superior de professores em exercício nas redes públicas de educação básica [...]” (CAPES, 2013, p. 07). Segundo síntese desse programa apresentada pela CAPES, até o final de 2013, foram implantadas por 96 Instituições de Educação Superior (IES), compondo 2.145 turmas em 422 municípios localizados em 24 Estados (CAPES 2013, p. 07).

Tabela 01: Distribuição das matrículas em turmas implantadas por ano de oferta do PARFOR.

Ano	1ª Licenciatura	2ª Licenciatura	Formação Pedagógica	Total
2009	8.826	1.208	0	10.034
2010	22.012	2.387	95	24.494
2011	11.279	1.040	0	12.319
2012	13.221	3.300	307	16.828
2013	5.214	1.150	181	6.545
Total	60.552	9.085	583	70.220

Fonte:CAPES: Uma síntese sobre Programas de Formação de Professores da Educação Básica. (CAPES, 2014).

Como podemos observar existe uma oscilação muito grande no que concerne ao número total de matrículas nesse Programa. Os cursos de primeira licenciatura são os que apresentam maior número de matrículas, seguido pelos cursos de segunda licenciatura. No entanto, os números dos cursos de formação pedagógica são pouco expressivos. Cabe ressaltar, também, o expressivo aumento das matrículas em 2010 e a queda significativa, em todas as matrículas, no ano de 2013.

Tabela 02: Municípios, turmas e matrículas do PARFOR na Região Sudeste em 2013.

Estados	Municípios com turmas implantadas	Nº de turmas	Matrículas
ES	2	2	35
MG	1	1	11
RJ	3	15	489
SP	20	68	2.142
Total	26	86	2.675

Fonte:Elaboração própria a partir dos dados apresentados no documento: CAPES: Uma síntese sobre Programas de Formação de Professores da Educação Básica. (CAPES, 2014).

Nessa tabela correspondente à Região Sudeste, foco de nossa análise mais profunda, observamos que os Estados com maior número de matrículas nesse programa são Rio de Janeiro e São Paulo, sendo que apenas o Estado de São Paulo é responsável por 80% das

matrículas. No Estado do Rio de Janeiro este percentual é 19,9%, ficando 1,1% para Espírito Santo e Minas Gerais.

2.2.2. Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID)

O PIBID é uma iniciativa para o aperfeiçoamento e a valorização da formação de professores para a Educação Básica. O programa concede bolsas a alunos de licenciatura participantes de projetos de iniciação à docência, desenvolvidos por Instituições de Educação Superior (IES), em parceria com escolas de Educação Básica da rede pública de ensino. Os projetos devem promover a inserção dos estudantes no contexto das escolas públicas desde o início da sua formação acadêmica para que desenvolvam atividades didático-pedagógicas, sob a orientação de um docente da licenciatura, e de um professor da escola. Os objetivos do programa são:

- a. Incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica;
- b. Contribuir para a valorização do magistério;
- c. Elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica;
- d. Inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem;
- e. Incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como coformadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério; e
- f. Contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura (CAPES, 2016).

Além dos objetivos destacados, o MEC, em seu sítio eletrônico oficial apresenta a proposta como um “incentivo à carreira do magistério nas áreas da educação básica com maior carência de professores com formação específica: ciência e matemática de quinta a oitava séries do ensino fundamental e física, química, biologia e matemática para o ensino médio” (CAPES, 2016).

Tabela 03: PIBID: distribuição no País em 2014.

Regiões	IES	Campi	Subprojetos	Bolsistas
Norte	27	95	300	9.013
Nordeste	56	232	780	28.019
Centro Oeste	21	110	381	8.894
Sudeste	114	243	849	25.381
Sul	66	175	687	18.857
Total	284	855	2.997	90.254

Fonte: CAPES: Uma síntese sobre Programas de Formação de Professores da Educação Básica. (CAPES, 2014).

Como podemos observar o PIBID tem maior expressão nas regiões nordeste e sudeste que juntas são responsáveis por 60% das bolsas. No sudeste foram preenchidas, no ano de 2014, 25.381 vagas.

2.2.3. Programa de Consolidação das Licenciaturas (PRODOCÊNCIA).

O PRODOCÊNCIA tem como objetivo de “promover a melhoria e a inovação nas licenciaturas, inclusive incentivando a atualização dos professores que formam professores.” (CAPES, 2014, p. 08), fomentando “a inovação, a criatividade e o desenho de currículos e projetos pedagógicos de formação que preparem professores para educar e educar-se junto a crianças e jovens de um mundo em permanente mudança” (CAPES 2014, p. 09). São objetivos do Prodocência:

I. apoiar propostas de desenvolvimento de projetos que contemplem novas formas de organização curricular, gestão institucional e/ou a renovação da estrutura acadêmica dos cursos de licenciatura, por meio do trabalho cooperativo entre esses cursos e áreas do conhecimento presentes no currículo da educação básica;

II. apoiar propostas que contemplem experiências metodológicas e práticas docentes de caráter inovador e/ou exitosas nos processos de ensino e aprendizagem dos futuros docentes, inclusive mediante implementação, utilização e adequação de espaços voltados para a formação de professores;

III. apoiar propostas de desenvolvimento profissional e formação continuada dos professores das licenciaturas, com foco no melhoramento de estratégias didático-pedagógicas nos cursos de formação de professores (BRASIL, 2013, p. 26).

Nesse projeto a ênfase é dada aos professores que formam professores, não prevendo bolsas para os alunos envolvidos em tais programas. Não encontramos dados estatísticos nos sítios oficiais.

2.2.4. A Universidade Aberta do Brasil (UAB)

A UAB é um sistema integrado por universidades públicas que oferece cursos de nível superior na modalidade a distância. Esse sistema oferece cursos de graduação, em sua maioria cursos de licenciatura, através de parcerias entre: as universidades públicas, Estados e Municípios. Oferece formação inicial de professores e constitui uma das ações da CAPES para promover a expansão do ensino superior, sobretudo a expansão das licenciaturas. Os cursos de graduação são ofertados mediante parceria entre as universidades e os municípios. De acordo com a Síntese sobre Programas de Formação de Professores da Educação Básica, a UAB integra 104 (cento e quatro) Instituições Públicas de Ensino Superior (IPES), das quais 91 (noventa e uma) ofertam atualmente diversos cursos superiores de graduação e pós-graduação a distância (CAPES, 2014, p. 03). Sendo assim divididas:

Tabela 04: Distribuição das IPES integrantes da UAB por Região e quantidade de polos por Região.

Região	Quantidade IPES	Quantidade Polos
Centro-Oeste	09	59
Norte	11	91
Nordeste	29	218
Sudeste	28	186
Sul	14	121
Total	91	675

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados apresentados no documento: CAPES: Uma síntese sobre Programas de Formação de Professores da Educação Básica. (CAPES, 2014).

Como podemos observar a UAB está presente em todas as regiões do país com destaque para as regiões Nordeste e Sudeste. As duas regiões juntas somam 57 Instituições Públicas de Ensino Superior que ofertam cursos em consórcio com a UAB, o que equivale a

62% do total de instituições. A Região Sudeste contam 28 Instituições Públicas de Educação Superior e 186 polos.

Tabela 05: Distribuição das IPES integrantes da UAB por Tipo

Tipo	Quantidade IPES
Universidades Federais	49
Universidades Estaduais	25
IFET	16
Fundação	1
Total	91

Fonte:CAPES: Uma síntese sobre Programas de Formação de Professores da Educação Básica (CAPES, 2014).

Dentre as 91 Instituições Públicas de Ensino Superior (IPES) aquelas que mais ofertam cursos em consórcio com a UAB ainda são as Universidades Federais (49), seguidas pelas estaduais (25). Cabe destacar aqui a presença dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (16), neste quadro com a sigla de IFET. Como temos no Brasil 38 Institutos Federais, a tendência é esse número se ampliar no futuro.

2.2.5. Programa de Apoio a Laboratórios Interdisciplinares de Formação de Educadores(LIFE).

O Life é um Programa cujo propósito é “oferecer aos professores a oportunidade de uma formação com tecnologias, em um ambiente que promova o diálogo interdisciplinar, a inovação didático-pedagógica e o domínio de equipamentos e das novas linguagens presentes na sociedade contemporânea” (CAPES, 2014, p. 8). Esse Programa seleciona propostas que tenham por objetivo a criação de laboratórios interdisciplinares de formação de educadores. Esses laboratórios devem constituir espaços de uso comum das licenciaturas nas dependências de Instituições Públicas de Ensino Superior (IPES), destinados a promover a interação entre diferentes cursos de formação de professores, de modo a incentivar o desenvolvimento de

metodologias voltadas para: a) inovação das práticas pedagógicas; b) formação de caráter interdisciplinar a estudantes de licenciatura; c) elaboração de materiais didáticos de caráter interdisciplinar; d) uso de tecnologias da informação e comunicação; e) articulação entre os programas da Capes relacionados à educação básica. Segundo a CAPES, os projetos selecionados recebem recursos de custeio e de capital para a aquisição de bens e materiais permanentes, destinados à criação de laboratórios interdisciplinares de formação de educadores. Para concorrer a esse fomento, as IPES devem ofertar, no mínimo, dois cursos de licenciatura em diferentes disciplinas/áreas no *campus* onde o laboratório terá sede e participar de, pelo menos, um dos seguintes programas de educação básica da CAPES: PARFOR, PIBID, PRODOCENCIA, OBEDUC, NOVOS TALENTOS, PROJETOS ESPECIAIS, Licenciaturas e Mestrados Profissionais em Rede apoiados pela Universidade Aberta do Brasil - UAB. (CAPES, 2014b).

2.2.6. Programa de Educação Tutorial (PET).

O PET foi instituído pela Lei nº 11.180 de 23 setembro de 2005. Em seu artigo 12 afirma que “o programa é destinado a fomentar grupos de aprendizagem tutorial mediante a concessão de bolsas de iniciação científica a estudantes de graduação e bolsas de tutoria a professores tutores do grupo PET” (BRASIL, 2005). O PET é um programa desenvolvido por grupos de estudantes de graduação, com tutoria de um docente. Uma vez criado, não tem um prazo limite de término. No entanto, os seus membros têm um tempo máximo de vínculo: ao bolsista de graduação é permitida a permanência até a conclusão da sua graduação e, ao tutor, por um período de, no máximo, seis anos, desde que obedecidas às normas do Programa. (MEC, 2015b)

Dos programas apresentados apenas o PET não faz parte das ações desenvolvidas pela CAPES, contudo acreditamos que se fazia necessário apresentar tal programa uma vez que esse é desenvolvido pelo Instituto Federal foco da nossa análise.

Macedo (2011) após analisar alguns programas acima apresentados e outros que abrangem os demais profissionais da educação conclui que:

Todo esse empreendimento de formação do professor da educação básica em nível superior, tanto no que se refere à formação inicial quanto a continuada, além de ser uma iniciativa para contemplar as exigências da LDB 9.394/96 e da legislação complementar é uma expressão do desmonte da universidade pública brasileira e da

política de formação de professores em nível superior, caro ao movimento dos educadores [...](MACEDO, 2011, p. 357).

Contudo, a principal justificativa para a criação e manutenção de tais Programas como os apresentados, assim como para a introdução de licenciaturas nos IFs é a falta de professores habilitados para atuar nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio das escolas de Educação Básica. Apesar de tais Programas seguirem de maneira clara as recomendações dos órgãos internacionais, não podemos negar que a falta de professores é um problema crônico em nosso país, o que facilita a adoção de tais programas como forma de solução para esse problema que se arrasta há décadas. “A premissa é correta: realmente, faltam professores em salas de aula, em especial nas escolas públicas, e os que atuam são sobrecarregados” (HELENE, 2012, p. 03). Completamos essa premissa acrescentando que, além de faltar professores, faltam professores habilitados para lecionar em algumas disciplinas, tais como: artes, matemática e física. Logo, muitas disciplinas são ministradas por professores sem formação específica, tanto nos anos finais do Ensino Fundamental, quanto no Ensino Médio, conforme demonstramos nas Tabelas 06 e 07.

Tabela 06: Porcentagem de professores dos anos finais do Ensino Fundamental que tem licenciatura na área em que atuam no ano de 2013.

Disciplinas	Total de professores	Com curso superior	Com licenciatura	Com licenciatura na área.	
				Total	%
Língua Portuguesa	224.328	181.353	156.034	104.805	46,7%
Matemática	207.753	165.123	136.124	74.541	35,9%
História	169.000	130.185	106.687	53.407	31,6%
Geografia	165.692	126.842	105.722	46.533	28,1%
Ciências	183.604	141.149	116.216	62.710	34,2%
Filosofia	13.845	9.969	8.083	1.386	10%
Educação Física	130.161	100.578	83.485	49.083	37,7%
Artes	154.985	115.949	84.632	11.996	7,7%
Língua Estrangeira	105.472	92.535	77.660	39.666	37,6%

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados do Observatório do PNE.

Como podemos observar, as disciplinas nas quais há menor número de professores habilitados lecionando são: Filosofia e Artes. Porém, as principais ações governamentais estão voltadas para a formação de professores das disciplinas de Matemática e Ciências, que embora tenham um percentual maior de professores habilitados em sala de aula, ainda estão em situação crítica. Merece destaque, ainda, o percentual de professores de Língua Portuguesa com licenciatura na área (46,7%), ou seja, menos da metade de docentes estão habilitados a lecionar uma disciplina tão importante, que serve de base para todas as demais. A compreensão do texto é fundamental para qualquer aprendizagem. A seguir, são apresentados os dados do Ensino médio.

Tabela 07: Porcentagem de professores do Ensino Médio que tem licenciatura na área em que atuam no ano de 2013.

Disciplinas	Total de professores	Com curso superior	Com licenciatura	Com licenciatura na área.	
				Total	%
Língua Portuguesa	84.846	82.293	72.538	62.082	73,2%
Matemática	74.860	72.020	60.281	47.450	63,4%
História	54.893	52.604	43.009	31.879	58,1%
Geografia	52.347	49.993	42.773	29.759	56,8%
Química	45.619	43.039	32.558	15.364	33,7%
Física	50.802	48.056	37.523	9.742	19,2%
Biologia	52.722	50.138	41.339	27.203	51,6%
Filosofia	45.193	42.437	33.776	9.583	21,2%
Educação Física	46.080	43.784	37.458	29.822	64,7%
Artes	45.569	42.755	28.756	6.809	14,9%
Língua Estrangeira	60.813	57.794	48.213	26.904	44,2%

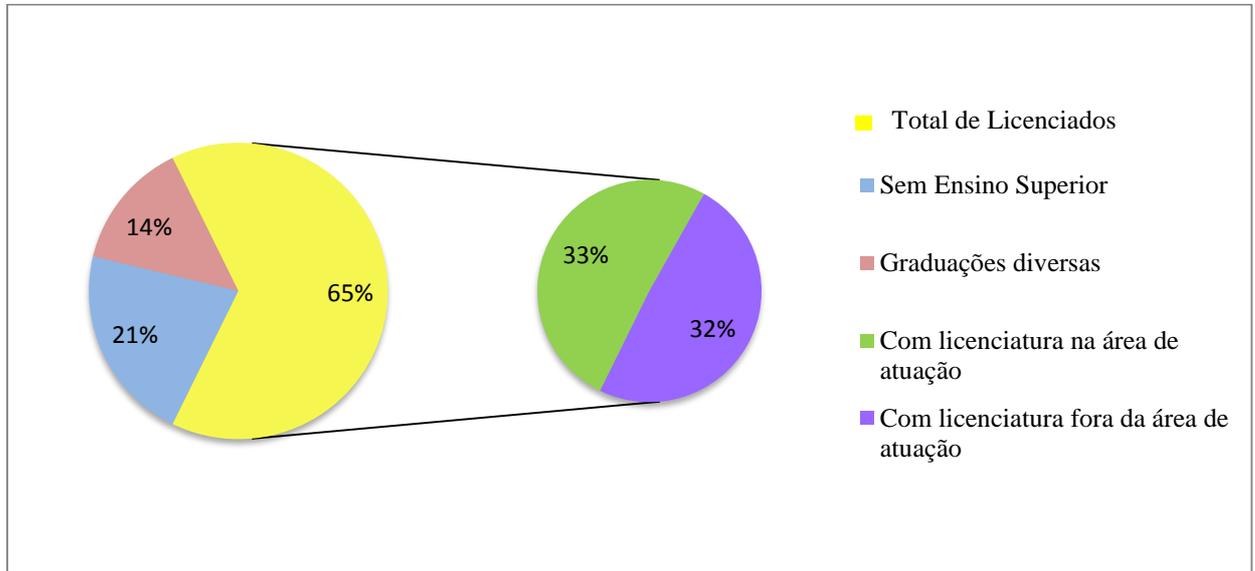
Fonte: Elaboração própria a partir dos dados do Observatório do PNE.

Nesta Tabela que tem como foco o Ensino Médio, destacamos os maiores déficits de professores habilitados principalmente em Artes (14,9%), Física (19,2%), Filosofia (21,2%) e Química (33,7%), embora a falta de professores com licenciaturas nas áreas de atuação seja visível em todas as disciplinas.

Abaixo apresentamos a visão geral da situação da titulação da formação de professores no ano de 2013. Observamos que apenas 32% dos professores atuam em sua área de formação nos anos finais do Ensino Fundamental. Além disso, ainda contamos com 21% de professores

que atuam no Ensino Fundamental sem formação no Ensino Superior e 14% que atuam sem Licenciatura.

Gráfico 01: Titulação dos professores dos anos finais do Ensino Fundamental no ano de 2013

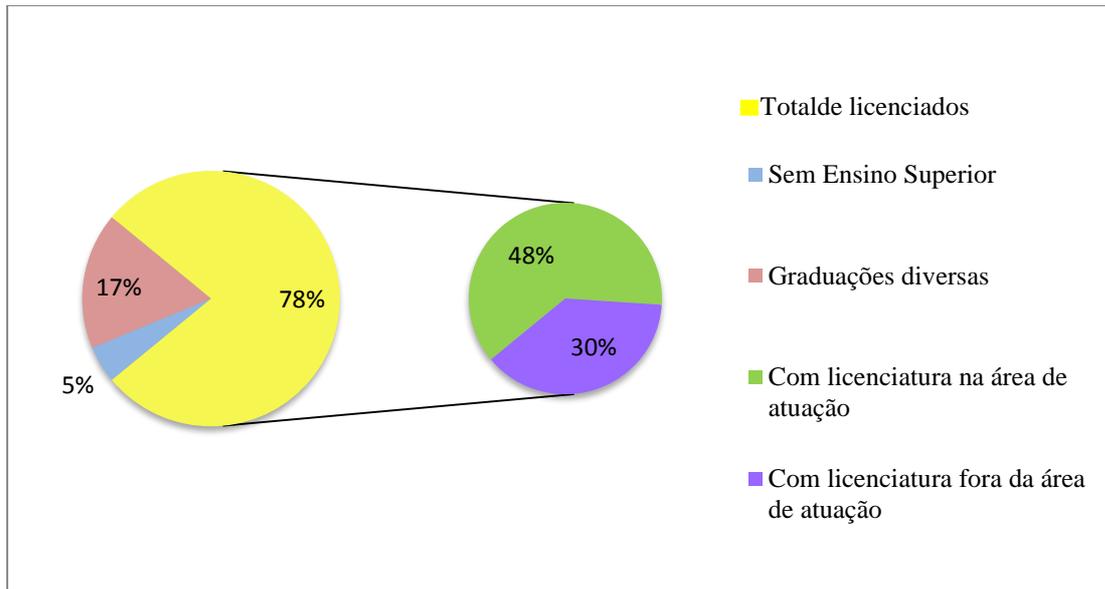


Fonte: Elaboração própria a partir dos dados do Observatório do PNE.

Como podemos observar 65% dos professores que atuam no Ensino Fundamental cursaram uma licenciatura, sendo que 33% atuam na área da licenciatura cursada e 32% não. Somados todos os professores que atuam no Ensino Fundamental que possuem Ensino Superior, chegamos ao percentual de 79% e sem ensino superior 21%. Isso significa que há um percentual considerável de docentes com ensino superior, apesar do percentual significativo daqueles que atuam fora da área de formação.

No Ensino Médio esses índices melhoram, sendo que 48% dos professores que atuam nesse nível de ensino são formados nas áreas em que atuam, no entanto, ainda contamos com 30% que lecionam disciplinas fora da sua área de formação. Apenas 5% não cursaram o ensino superior e 17% não possuem formação em licenciatura, que somados chegam a 22%. Conforme explicitado no gráfico 2.

Gráfico 02: Titulação dos professores do Ensino Médio no ano de 2013



Fonte: Elaboração própria a partir dos dados do Observatório do PNE.

No entanto, não podemos deixar de considerar que a falta de professores também é decorrente das políticas públicas que não valorizam de forma eficiente o magistério. A esse respeito se posiciona Helene (2012, p. 03):

Não é verdade que não existam professores em quantidade suficiente para atender à demanda: eles e elas existem, mas cerca de um milhão de pessoas com cursos de licenciatura estão fora das salas de aula. Esse número de professores que não se dedicam ao ensino corresponde a cerca de 70% das pessoas que concluíram cursos de licenciatura nos últimos 25 anos e que, portanto, estão na idade profissionalmente ativa. E a explicação para esse fato é fornecida pelas condições de trabalho, pelo baixo prestígio da profissão, pelo desrespeito profissional que sofrem até mesmo por parte das pessoas responsáveis pela execução das políticas educacionais do país e pelas condições salariais.

Nesse sentido, a solução para a falta de professores habilitados não será encontrada no fomento a programas focais e de caráter emergencial. É necessário como afirma Saviani (2009) transformar a docência numa profissão atraente socialmente através de uma sensível melhoria salarial e de boas condições de trabalho, então para ela serão atraídos muitos jovens dispostos a investir seus recursos, tempo e energia numa alta qualificação obtida em graduações de longa duração e em cursos de pós-graduação. Logo o investimento em programas desarticulados entre si que atinge a superfície do problema não vai resolver a falta de professores habilitados em sala de aula.

2.3. A formação de professores e a representação da sociedade civil

Na tentativa de aprofundar melhor nossas análises, buscamos conhecer as reivindicações da sociedade civil no que concerne à formação de professores. Para isso, extraímos informações de documentos da Associação Nacional pela Formação de Profissionais da Educação (ANFOPE), por acreditarmos que essa Associação é bastante representativa das lutas travadas pelos educadores desde o final da década de 1970 até a atualidade. Temos, porém, consciência de que a citada Associação traz em seu bojo contradições que são inerentes às entidades presentes nas sociedades capitalistas, contudo tal entidade apresenta saídas factíveis para alcançarmos uma formação de professores de qualidade (MACEDO, 2011).

Brzezinsk (1996) conta a história das lutas travadas, durante a década de 1980 e início da década de 1990, por uma Formação de Professores de qualidade. Narra o surgimento da ANFOPE, essa entidade que nasce a partir da organização dos profissionais da educação com o intuito de defender uma formação de professores comprometida e não apenas definida por decretos e leis como os governantes brasileiros têm o hábito de fazer. No final da década de 1970 duas indicações relatadas por Valnir Chagas, no então Conselho Federal de Educação (CFE), foram emitidas, propondo um “pacote pedagógico” que introduzia mudanças nos “Cursos de formação de recursos humanos de educação”. Esse pacote proposto pelo CFE recomendava:

[...] um novo “sistema de formação de professores” que deveria deitar por terra, de uma vez por todas, o Esquema 3+1. Nessa ocasião, Valnir Chagas (1976) se interessava por provocar mudanças estruturais nas licenciaturas e propugnava a extinção do curso de pedagogia, quando aprovou no CFE as Indicações n.º 67/68/1975 e n. 70/71/1976, que discorriam, respectivamente sobre Estudos Superiores de Educação, Formação Pedagógica das Licenciaturas, Preparo de Especialistas em Educação e Formação de Professores de Educação Especial. A Indicação n. 69/1976, que versava sobre Formação do Professor para os Anos Iniciais da Escolarização em Nível Superior, não foi homologada. Segundo a ideologia da época, o “pacote pedagógico” de Chagas referia-se à “Formação de Recursos Humanos da Educação”, que incluía o preparo para as funções docentes e não-docentes da escola de 1º e 2º graus (AGUIAR *et al.*, 2006, p. 823).

Tais indicações não foram adiante, pois um conjunto de educadores formou a Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador com o intuito de debater a formação de professores junto com a sociedade civil. Esse movimento que se modificou ao longo dessas décadas, na atualidade, é denominado ANFOPE. Com o passar do tempo, as propostas da ANFOPE que foram gestadas no fim da década de 1970 foram sendo

depuradas e,(no presente) podemos afirmar que os princípios centrais que essa instituição defende são:

- (a) As universidades e suas faculdades, centros, institutos ou departamentos de educação deverão ser os locais prioritários para a formação dos profissionais da educação Básica e Superior.
- (b) [...] Deve-se considerar a docência como a base de identidade profissional de todos os profissionais da educação.
- (c) É preciso respeitar os princípios orientadores da Base Comum Nacional para a formação de todos os profissionais da educação [...] (BRZEZINSKI, 2008, p. 80).

Lembra Brzezinski (2008) que um dos princípios fundamentais defendido por essa Associação é a Base Comum Nacional para a Formação de Todos os Profissionais da Educação que se contrapõe ao Currículo Mínimo. Esse princípio inicialmente formulado em 1983, com o passar do tempo foi sendo reelaborado e, atualmente, pode ser definido como “[...] um conjunto de eixos norteadores da organização curricular, entendidos como princípios orientadores das condições de formação que deveriam estar presentes nos processos formativos” (BRZEZINSKI, 2008, p. 84). Esses eixos norteadores podem ser resumidos em: sólida formação teórica e interdisciplinar; unidade entre teoria e prática; vivência da gestão democrática; assunção do compromisso social, político e ético; vivência do trabalho coletivo e interdisciplinar; incorporação da concepção da formação continuada; e, finalmente, avaliação permanente dos cursos de formação de professores. (BRZEZINSKI, 2008).

Após a aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE), o MEC está rediscutindo a Base Nacional Comum Curricular (BNC), tendo como justificativa para essa ação a menção da BNC em quatro metas do PNE. Para discutir essa redefinição realizou, no ano de 2015, o I Seminário Interinstitucional para elaboração da BNC (MEC, 2015a).

Acreditamos ser de suma importância os confrontos travados e os princípios defendidos por esse movimento social, uma vez que são/foram constituídos por meio das lutas no decorrer das décadas e também, a partir de debates, com a participação de um conjunto de educadores que representam a sociedade civil. Ao que parece, os princípios defendidos pela ANFOPE representam, mesmo que em parte, o que a sociedade civil almeja para a formação de professores.

Embora toda a peleja durante a década de 1980 para que as leis que regem a educação de professores fossem, ao menos parcialmente, representativas da vontade da sociedade civil, no ano de 1996 foi homologada a LDB 9.394. Essa Lei não satisfaz aos anseios dos educadores, mesmo depois de um longo processo de elaboração que “foi marcado por uma intensa disputa política e ideológica entre grupos que sustentavam concepções de sociedade, de educação, de escola e de formação de professores muito diferentes ou até

mesmo antagônicos” (LINHARES, SILVA, p. 35, 2003). A Lei aprovada abarcou algumas demandas da sociedade, porém, ela tende o peso da balança para as demandas das políticas neoliberalizantes, que vão de encontro às propostas da sociedade, aqui representadas pela ANFOPE. Tal característica é resultado da polarização de interesses que “pode ser parcialmente e momentaneamente superada através de negociações ou acordos [...]” (LINHARES; SILVA, p. 35, 2003).

No caso da Formação de Professores o governo “deu com uma mão e, porém, tirou com a outra”, como diz o ditado popular. Podemos citar, por exemplo, a obrigatoriedade da formação em nível superior para se lecionar nas séries iniciais, que é uma reivindicação datada de 1932 (no âmbito do Manifesto dos Educadores). Na Lei 9394/96 foi atendida em seu 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 nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal. (BRASIL, 1996).

A Lei garante que essa formação se dê, também em nível superior, porém foi criado um novo o *locus* para essa formação: ISE. Instituições que poderiam ser fundadas fora das universidades e que não tinham a obrigação de realizar pesquisas. Além disso, foram indicados os diversos *locus* de formação profissional em 1997, pelo Decreto nº 2.207 de 97: os Centros Universitários, as Faculdades, e as Universidades. Conforme já abordado anteriormente, a legislação que criou os ISEs foi revogada, mas eles ainda permanecem na LDB.

Essa diversificação no local de oferta da formação de professores abriu um campo de possibilidades à perversa mercantilização da Educação Superior, sobretudo, em relação à formação de professores. Dessa maneira, a Formação de Professores é encarada como uma formação que “qualquer um é capaz de ofertar”, visto que a Lei abre tanto as possibilidades de oferta que essa formação passa a ser o carro chefe das faculdades particulares – que detêm a maior parte das matrículas nas licenciaturas. Atualmente, estas instituições encontram amplas facilidades de, a baixo custo, ampliar seus lucros; principalmente nos Centros Universitários, que legalmente não são obrigados a fazer pesquisa. Para Silva (2002, p. 165) a LDB 9.394/1996 “é um instrumento legal que permite a abertura de instituições privadas de ensino, numa total desconsideração dos esforços da comunidade acadêmica e sindical para aperfeiçoar a formação docente no país”. Além disso, como proposta governamental, em 2008 a formação de professores foi introduzida de maneira obrigatória nos IFs, objeto de acurado

exame na presente pesquisa o qual discutiremos mais adiante. Tal fenômeno pode ser entendido como uma face das políticas neoliberalizantes que começaram a ser mais amplamente difundidas no Brasil a partir dos anos 1990. Tais políticas se contrapõem às propostas da ANFOPE. Uma delas é a ideia de que o *locus* da formação de professores é a universidade, sendo esta uma das principais bandeiras de luta dessa Associação. A Resolução CNE/CP nº 2 de 2015 não revoga a possibilidade de formação de professores fora das universidades, afirma apenas que esta deve ocorrer “preferencialmente” nas universidades.

No 14º Encontro Nacional da ANFOPE, que ocorreu em novembro de 2008, essa entidade anunciou sua preocupação com os desenhos atuais dos mais diversos programas e ações propostos pelo MEC no que concerne a formação de professores (BRZEZINSKI, 2011). A ANFOPE identificou 38 programas oferecidos pelo Ministério da Educação aos Estados e Municípios com o objetivo de propiciar formação inicial e continuada para professores. Esses Programas envolvem desde cursos voltados para a formação de professores para a escola básica até cursos voltados para a formação continuada na área da Tecnologia da Informação e Comunicação. Tais programas, ainda segundo Brzezinski (2011), apresentam indícios de desarticulação interna setorial no Ministério. Muitos autores defendem que tal fenômeno pode ser caracterizado como uma certificação em massa, não como uma formação genuína. Para Brzezinski (2011, p. 174).

Na atualidade, nesta primeira década do terceiro milênio, continua nítido o jogo de interações no campo da educação: o mundo vivido é aquele [...] do professor “certificado” (portador de um diploma), porém não qualificado, é aquele do professor que vai à escola para ensinar o pouco que aprendeu em cursos de curta duração, em modalidades alternativas de formação financiadas com recursos públicos visando “engrossar” estatísticas educacionais. (Grifos da autora).

A provocadora denúncia da autora nos instiga a refletir a respeito do atual quadro educacional do país que, a partir do ano de 2008 passou a incluir, de forma muito significativa, uma nova instituição no cenário da formação docente: os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, que passaremos agora a analisar.

CAPÍTULO III

A REFORMA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E A CRIAÇÃO DOS INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO CIÊNCIA E TECNOLOGIA

Este capítulo aborda a contribuição dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia do Estado do Rio de Janeiro na política de expansão da Educação Superior e foi organizado em duas seções. A primeira delas focaliza a origem e as características dos Institutos Federais e o processo de implantação dos cursos superiores nesses Institutos. Destacamos que este modelo de instituição é mais um exemplo do modelo alternativo à universidade de pesquisa, que vem sendo defendido pelo Banco Mundial (BM), de forma mais explícita, desde a década de 1990, pois o “Brasil vem implantando esses modelos, por exemplo, nos Centros Universitários e, agora, nos Institutos Federais, com a alegação de que os cursos por eles ministrados seriam mais “flexíveis” e de menor custo que os universitários ditos ‘tradicionais’” (OTRANTO, 2011, p. 08). A segunda seção disserta a respeito da atuação dos IFs na formação de professores.

3.1. Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: origem e características.

Diversos pesquisadores incluindo Paula e Rios (2010) e Otranto (2010) concordam que o primeiro marco regulatório da rede federal de educação profissional brasileira foi traçado pelo Decreto-Lei nº 7.566, de 23 de setembro de 1909 (BRASIL, 2009), do então presidente Nilo Peçanha que, segundo Manfredi (2002) instituiu uma rede de “[...] 19 Escolas de Aprendizes Artífices, dando origem à rede federal” (MANFREDI, *apud*, OTRANTO, 2010, p. 91). Otranto (2010) esclarece que as escolas de Aprendizes Artífices deram lugar aos Liceus Industriais, no final da década de 1930 e depois às Escolas Industriais e Técnicas, em 1942, com o objetivo de oferecer formação profissional em nível equivalente ao secundário. Ainda na década de 1940, de acordo com Paula e Rios (2010, p. 145) surgem

[...] as escolas técnicas e o sistema privado de educação: Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) e Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC) ambos com vistas a atender as demandas do crescente desenvolvimento industrial pautado no paradigma taylorista-fordista, que mantém a dualidade estrutural.

Em 1959, as Escolas Industriais e Técnicas passaram à categoria de autarquia e foram denominadas Escolas Técnicas Federais, se industriais ou comerciais; e Escolas

Agrotécnicas Federais, se voltadas para o ensino agrícola (OTRANTO, 2012). Apesar da transformação dos antigos “Liceus” em “Escolas Técnicas Federais” e o surgimento de uma rede privada de educação profissional, a conotação dessas escolas ainda estava voltada para a formação de trabalhadores, seja para a indústria, seja para o comércio ou para o campo, desvinculando os estudantes dessas escolas da continuação de seus estudos e, por consequência da universidade (RIOS; PAULA, 2010). De acordo com Silveira (2007, p. 4), na década de 1960,

[...]em face das recomendações de organismos internacionais; do desenvolvimento das forças produtivas; da expansão industrial no país; e, ainda, da necessidade de o parque industrial se adaptar às novas tecnologias, a política de formação profissional torna-se mediação no sentido de prover ao Estado mão-de-obra especializada.

A autora destaca ainda que, nessa mesma época, as empresas investiram em novas máquinas, porém não havia mão de obra qualificada para operá-las. Essa lacuna estaria sendo preenchida, de um lado, por engenheiros que realizavam o trabalho de um técnico e, por outro lado, por trabalhadores sem títulos de técnicos, mas que realizavam o trabalho como tal. Para preencher essa lacuna e atuar nesses postos de trabalho foi criada uma formação mais rápida, que se materializou com o curso de “Engenharia de Operação”, com duração de três anos (SILVEIRA, 2007), ou seja, a solução encontrada foi a abertura de um curso de engenharia de curta duração para atender à demanda do setor produtivo. Porém, esse curso foi extinto em decorrência da

[...] resistência de entidades de classe em reconhecerem profissionalmente os egressos dos referidos cursos, foi criado o curso de engenharia industrial, com duração de cinco anos. Todavia, a absorção desses últimos pelas universidades foi rejeitada porque a finalidade da engenharia industrial parecia se ajustar melhor à identidade das escolas técnicas (SILVEIRA, 2007, p. 07-08).

Nesse contexto estaria “não apenas o germe da transformação de escolas técnicas da Rede Federal de Ensino Industrial em Centros Federais de Educação Tecnológica [CEFET], mas, também, a consolidação da ‘diferenciação para cima’, do ensino” (SILVEIRA, 2007, p.06). Tal diferenciação foi consolidada com a criação dos CEFETs de Minas Gerais, do Rio de Janeiro e do Paraná, fundados em 1978, pela Lei Federal nº 6.545 (BRASIL, 1978). A criação desses CEFETs tinha como um de seus objetivos absorver o curso de engenharia de operação, com a incumbência de providenciar a adaptação do currículo desse curso, que foi extinto, à nova realidade brasileira.

Para Silveira (2007, p. 8) [...] “na justificativa da transformação das Escolas Técnicas Federais (ETFs) em CEFETs fica clara a intenção do Grupo de Trabalho instituído para elaborar a proposta de criação dos Centros de Engenharia, de dar continuidade à política associada e dependente dos organismos internacionais”. Desde a metade da década de 1980 o governo brasileiro buscou consolidar o “modelo CEFET”. Propôs inicialmente a construção de 100 novas escolas técnicas, número logo ampliado para 200; entretanto, essa opção não foi consolidada e para dar continuidade à proposta foi criado um sistema de escolas técnicas como Unidades de Ensino Descentralizadas (UnED) vinculadas aos CEFETs e ETFs (SILVEIRA, 2007)

Frisamos ainda que o Decreto nº 87.310/82 (BRASIL, 1982), que regulamenta a lei de criação dos CEFETs e dá uma nova conotação ao conceito dessas instituições, define-as da seguinte maneira: [...] “instituições de ensino diferenciadas e, portanto, separadas do segmento de educação que leva às universidades” (SILVEIRA, 2007, p. 09). Para a autora, essa visão governamental das instituições de educação profissional dá início à criação de “uma rede de educação profissional, separada e paralela da rede “regular” de ensino, que ganhou corpo no governo FHC e se fortaleceu no governo Lula da Silva” (SILVEIRA, 2007, p. 09).

Desde o final da década de 1980, algumas Escolas Técnicas Federais reivindicavam a transformação em CEFETs. Mas apenas as Escolas Técnicas do Maranhão e Bahia, foram transformadas em CEFETs, respectivamente, em 1989 e 1993. As demais alcançaram essa condição em bloco no ano de 1994 por meio da Lei 8.948, de 8 de dezembro (BRASIL, 1994), que instituiu também o Sistema Nacional de Educação Tecnológica (OTRANTO, 2012). Novamente a diferenciação para cima foi realizada. Escolas que apenas ofereciam os ensinos médio e técnico foram alçadas à categoria de CEFETs, instituições mais importantes da rede, com a possibilidade de ofertar também cursos superiores, mesmo que de maneira restrita. Dentre os cursos que os CEFETs poderiam oferecer já estavam as licenciaturas, mesmo que, neste momento, ainda restritas à formação de docentes para atuar nas disciplinas profissionalizantes. No governo Lula da Silva, continuando a diferenciação para cima, em 1º de outubro de 2004, o Decreto nº 5.225 transformou todos os CEFETs em instituições de educação superior (BRASIL, 2004).

Novamente no Governo Lula da Silva, no ano de 2008, a maior parte das instituições federais de educação profissional foi transformada em Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia e alçada à categoria de instituição de educação superior. Mas esse fato também

não é uma novidade, como já exposto anteriormente. A diferença entre o que ocorreu nas décadas de 1970, 1980, 1990 e em 2004, é que a implantação dos IFs em 2008 foi realizada a partir da formação de uma nova instituição com a transformação ou integração de instituições com atuação em áreas, em alguns casos, totalmente diferentes entre si. Além disso, a maioria das instituições não ofertava o ensino superior, como as Escolas Vinculadas às Universidades Federais, as Escolas Técnicas e grande parte das Escolas Agrotécnicas Federais.

A Lei nº 11.892/08 (BRASIL, 2008), que criou os Institutos Federais, “integrou um conjunto de medidas normativas que visava à concretização do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) do governo Lula, que o tinha como um dos mais importantes componentes educacionais do Plano de Aceleração do Crescimento” (OTRANTO, 2011, p. 02). Antes da implantação da referida lei [...] “foi adotada uma política de expansão da Rede Federal de Educação Profissional, que se iniciou em 2003 e manteve sua continuidade nos dois governos de Lula da Silva, prioritariamente no segundo mandato” (OTRANTO, 2011, p. 01).

Outras medidas foram realizadas anteriormente à Lei nº 11.892/08, dentre elas três foram consideradas mais importantes por Lima Filho (2010) e lembradas por Otranto (2011): o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), o Programa Brasil Alfabetizado e o Programa de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional. Segundo Otranto (2011, p. 02), essas ações “de certa forma foram incorporadas e deu sustentação à Lei nº 11.892/08”. A mesma autora considera como marco inicial legal para a concretização da última Reforma da Educação Profissional:

[...] o Decreto 6.095/07, que estabelecia a criação dos Institutos Federais e as normas para a transformação dos [...] CEFETs, [...] Escolas Agrotécnicas, [...] Escolas Vinculadas às Universidades Federais e Escolas Técnicas Federais em *campi* desses Institutos. No Decreto fica explícito o projeto de organização de uma rede federal com nova engenharia organizacional, que seria montada a partir da “agregação voluntária” das instituições já existentes, à nova instituição – os Institutos Federais. As instituições de educação profissional foram “convidadas”, pela Chamada Pública MEC/SETEC 002/07, a aderir à nova instituição, no prazo de 90 dias (OTRANTO, 2011, p. 08).

Após esse Decreto, em 29 de dezembro de 2008, foi aprovado o Projeto de Lei 3.775 de 2008, que deu origem à Lei nº 11.892/2008. A referida Lei deu uma nova configuração à rede federal, criando no âmbito do sistema federal de ensino, a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, vinculada ao Ministério da Educação. A Rede foi formada pelas seguintes instituições: Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IF); Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR); Centros Federais de Educação

Tecnológica Celso Suckow da Fonseca (CEFET/RJ) e de Minas Gerais (CEFET/MG); Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais; e Colégio Pedro II; que foi incluído pela Lei nº 12.677 de 2012. Dentre elas, aquela que servirá de base a todas as demais que vierem a ser criadas são os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. A Lei nº 11.892 de 2008 em seu artigo 2º apresentou a definição da nova Instituição:

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, p. 1).

Otranto (2012, p. 213) destaca que essa nova Instituição é equiparada às universidades federais e lhes é atribuído “o papel de [...] instituições acreditadoras e certificadoras de competências profissionais [...]”. Além disso, a nova legislação

[...] Concedeu-lhes autonomia para criar e extinguir cursos, nos limites de sua área de atuação territorial, bem como para registrar diplomas dos cursos por eles oferecidos, mediante autorização do seu Conselho Superior, aplicando-se, no caso da oferta de cursos a distância, a legislação específica. Nascia, então, uma nova instituição com amplos poderes de ação (OTRANTO, 2012, p. 213).

A figura a seguir mostra a distribuição das instituições que compõem a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, dentre essas instituições os Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia em 2013.

Figura 01: Expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica em 2013.



Fonte: Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica – SETEC, 2010

A Lei nº 11.892/08 (BRASIL, 2008, p. 1) criou 38 Institutos Federais, incorporando todas as antigas instituições optantes, que passam a ser denominadas de *campi* dos Institutos, com o compromisso de atender às nove finalidades e características contidas no artigo 6º dessa Lei.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Segundo Otranto (2013) a Lei nº 11892/2008 não só redesenhou a Rede Federal de Educação Profissional, como também deu novos contornos

[...] à educação superior como um todo. A afirmativa está amparada no fato de que esta rede passou a extrapolar o oferecimento dos tradicionais ensinos médio e técnico, a partir da obrigatoriedade legal de disponibilizar ao seu público alvo cursos de graduação e pós-graduação, inclusive cursos de licenciatura (OTRANTO, 2013, 122).

No seu art. 7º institui que um dos objetivos dos Institutos Federais é “VI - ministrar em nível de educação superior [...] 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). Em seu art. 8º designa o mínimo de 20% (vinte por cento) de suas vagas para atender a formação de professores (BRASIL, 2008).

Foram criados 38 Institutos Federais, distribuídos por todas as regiões do país. Cada unidade desta composição se tornou um *campus* do IF. A tabela abaixo apresenta o número de Institutos Federais, a expansão dos *campi* e o percentual total desta expansão em cada região do país, considerando o período de janeiro de 2009 a dezembro de 2014.

Tabela 08: Quantitativo de expansão de *campi* por região do Brasil no período de 2009-2014.

Região	IFS criados	Nº de <i>campi</i> em 2009**	Nº de <i>campi</i> em 2014***	Expansão dos <i>campi</i>	% de expansão de cada região
Norte	7	40	68	28	70%
Nordeste	11	114	169	55	48,24%
Centro-Oeste	5	35	54	19	54,28%
Sudeste	9	74	110	36	48,64%

Sul	6	49	98	49	100%
Total da Expansão	38	312	499	187	59,93%

Fonte: OTRANTO, AQUINO e PAIVA, 2015.

Como podemos observar, desde a implantação dos IFs houve um crescimento considerável de novas unidades, denominadas *campi*, em todas as regiões do país, sendo que o aumento mais expressivo correu nas regiões Norte (70%) e Sul (100%). Entre 2008, quando foram criados, e 2014, os IFs ampliaram o número de *campi* em todo o território nacional em quase 60%. Considerando que a Lei de 2008 foi homologada em dezembro, podemos afirmar que essa ampliação ocorreu a partir de 2009, abrangendo, portanto, cinco anos. Como se trata de escolas federais, a análise desses fatos se torna ainda mais relevante, principalmente se levarmos em conta que todos os IFs têm a obrigatoriedade de ofertar 20% de suas vagas para a formação de professores. Investigar como os IFs estão enfrentando essa obrigatoriedade legal é o tema central dessa pesquisa.

3.2. Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e a Formação de Professores.

Embora à primeira vista a questão do *locus* de formação possa parecer inofensiva e sem maiores consequências formativa, ela constitui dimensão fundamental em tal processo, pois a natureza jurídica da instituição educativa determina tanto a sua própria identidade quanto a de seus egressos, que levarão impressas na sua história de vida curricular as marcas da instituição onde se formou. É que algumas instituições formativas têm por exigência “existencial” a realização do tripé ensino, pesquisa e extensão, no caso das universidades; enquanto outras prescindem da pesquisa e por isso não têm o que “extensionar” nem externar e ficam limitadas ao ensino, como é o caso da maioria dos Centros Universitários, faculdades integradas ou isoladas.

Do ponto de vista histórico o lugar da formação dos profissionais da educação é a universidade. Aliás, além dos pioneiros da educação que advogavam essa premissa, de maneira veemente, nos idos anos 1930, muitos respeitáveis educadores contemporâneos defendem a mesma ideia, a exemplo de Maria Helena de Freitas, Iria Brzezinsk e da própria ANFOPE. Esta critica a ampliação e variação no *locus* de formação docente, temendo as ameaças que pairam nessa constituição de estruturas paralelas às universidades e passíveis de

servir como instâncias privilegiadas de privatização e submissão à lógica do mercado, em detrimento da produção e disseminação de conhecimentos, sempre foi uma das bandeiras de luta dos educadores.

Entretanto, no âmbito dos gabinetes oficiais do MEC, as forças privatistas agem e advogam a possibilidade de uma educação diferenciada, de mais baixo custo, menor investimento e maior ganho, e acabam abrindo poderosas trincheiras para o ensino sem pesquisa e nem extensão. Assim nasceram as estratégias para a criação de instituições paralelas as universidades, a título de flexibilizar as instâncias formativas e expandir o acesso a cursos de nível superior, atendendo a um público “menos exigente” em termos de demanda formativa.

No entanto, vale lembrar que

[...] não tem passado a largo dos educadores engajados em redes críticas ao modelo atual de formação oferecido pela universidade. Ele precisa ser redimensionado para corresponder às exigências da Educação Básica, alicerce do sistema educacional. No Brasil de muitos “brasis”, a importância da diversidade de *locus* de formação de professores não tem sido também ignorada pelos educadores, porém alertam que a diversidade é solução transitória e que a universidade deverá constituir a instituição, por excelência, de formação inicial de todos os profissionais da educação, a ser ministrada em cursos presenciais. (FREITAS, 2007, p. 1142).

Nesse sentido, a universidade necessita aprimorar sua atuação com vista a promover uma formação de professores que atenda a um país de extensão continental, como o Brasil. Mas até que isso aconteça, como assinala Freitas (2007) a diversidade no *locus* de formação pode ajudar na democratização do ensino superior. É necessário reconhecer que as universidades não têm capacidade para atender a demanda de formação de professores, que ainda é muito grande, como já demosramos. Além disso, as universidades se encontram concentradas apenas nos grandes centros, não adentrando o interior do Brasil.

Contudo, no que concerne ao nosso objeto de estudo, os IFs, a falta de “vocação” dessa instituição para ministrar cursos de formação de professores tem sido objeto de análises críticas, partindo do pressuposto de que enfrentar a complexa tarefa de formar professores competentes requer um arcabouço de pesquisa, sólida formação profissional, corpo docente altamente qualificado e estrutura física de laboratórios e bibliotecas, nem sempre disponíveis nessas instituições.

No entanto, precisamos considerar que algumas das instituições especializadas em educação profissional já ministravam, anteriormente à Reforma da Rede Federal de Educação, ocorrida em 2008, cursos de licenciatura. Esses cursos eram oferecidos, em sua grande maioria, pelos CEFETs. De acordo com Lima

As instituições tecnológicas federais iniciaram suas ofertas na área de formação docente em 1978 quando houve a transformação das Escolas Técnicas Federais de Minas Gerais, Rio de Janeiro e Paraná em Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET), tendo como integrante de seus objetivos a oferta de licenciaturas plenas e curtas para o então 2º grau e para a formação de tecnólogos (BRASIL, 1978, Art. 2º). No entanto, em 1993, a formação de professores nos CEFET é redirecionada para “formação de professores especializados para as disciplinas específicas do ensino técnico e tecnológico” (BRASIL, 1993, Art. 3º). Assim, coube aos CEFET colaborar na formação de professores apenas quando se tratasse de educação profissional, saindo da esfera da formação para a educação básica (LIMA, 2013, p. 86).

Logo, no final da década de 1970 instituições proeminentes no que tange a formação técnica de nível médio e à formação para a indústria e comércio, já atuavam na formação de professores. Em 1978, os CEFETs ministravam cursos de formação de professores de caráter aligeirado – podemos destacar o caso das licenciaturas curtas para lecionar no, então, 2º grau. Outros programas que merecem menção são os chamados Esquemas I e II de formação para professores oferecidos, em 1981, pelo CEFET/MG. Os citados Esquemas caracterizaram-se como alternativas rápidas para formação de professores, considerados muito escassos na época. Já em 1993, os CEFETs não mais puderam ministrar cursos de formação de professores voltados para a Educação Básica, apenas para Educação Profissional (LIMA, 2013). Assim, a história das licenciaturas nestas instituições não é recente, no entanto, os cursos ofertados ora eram voltados para Educação Básica, ora para Educação Profissional. A mesma autora observa ainda que conforme a transformação das escolas técnicas em CEFETs ia ocorrendo, o direito para ministrar cursos de licenciatura foi se expandindo, uma vez que já nos anos 2000 “por meio do Decreto nº 3.462 de 2000, é concedida autonomia aos novos CEFET para criar cursos de formação de professores para as disciplinas científicas e tecnológicas do Ensino Médio e da Educação Profissional” (LIMA, 2013, p. 86). Porém é conveniente salientar que o referido Decreto estendeu essa prerrogativa somente aos CEFETs, não incluindo aí as Escolas Técnicas, as Escolas Agrotécnicas e as Escolas Vinculadas as Universidades. Essa última é impedida por lei a ministrar cursos de Educação Superior, até a presente data, uma vez que é vinculada a universidades e cabe às universidades a prerrogativa de ofertar cursos superiores.

Em 2008, com a criação dos IFs a partir da integração e/ou transformação das Escolas Técnicas, Escolas Agrotécnicas, Escolas Vinculadas e CEFETs todas essas instituições foram autorizadas a ministrar cursos de licenciatura para formar professores da Educação Básica, gozando da mesma autonomia das universidades para abrir cursos de graduação, abrangendo cursos de bacharelados e licenciaturas. Como já sinalizamos

anteriormente das instituições que passaram a compor os IFs somente os CEFETs já ministravam cursos superiores, incluindo aí as licenciaturas. Por isso, nos IFs

[...] os *campi* oriundos dos antigos CEFETs são os responsáveis pelo maior número de cursos superiores, incluindo aí os de licenciatura, seguidos pelos das antigas Escolas Agrotécnicas. Os *campi* originários das antigas Escolas Vinculadas são os que estão encontrando maiores dificuldades de oferecimento de cursos superiores, em geral. Isso pode ser explicado, porque no ano de 2004 os CEFETs foram alçados à categoria de instituições de educação superior, diferenciando-se das demais integrantes da rede. Como instituições de educação superior, já ofereciam cursos superiores de graduação e algumas até de pós-graduação. As Escolas Agrotécnicas que almejavam se transformar em CEFETs, também já trilhavam o caminho da educação superior, embora ainda que timidamente. Já as Escolas Vinculadas eram desestimuladas legalmente, e proibidas pela maioria das universidades que as mantinham, de oferecer cursos superiores, a fim de evitar a competição e preservar a função precípua de oferecer o ensino médio e técnico. (OTRANTO, 2013, 128 - 129).

Porém, é válido lembrar que os cursos de formação de professores que se sobressaíram nos CEFETs eram os cursos para formar professores para áreas técnicas ou programas emergenciais de formação de professores para a Educação Básica.

Lima, em pesquisa recente a respeito do perfil da oferta de formação docente dos IFs, constatou a diferença entre os cursos de licenciatura oferecidos pelos CEFETs e os atuais, disponibilizados nos IFs. Encontrou “trezentos e vinte e nove cursos de formação docente sendo ofertados pelos trinta e oito Institutos Federais, sendo que 88% estão voltados para educação básica e apenas 12% para educação profissional” (LIMA, 2013, p.91). A constatação é de que os cursos de licenciatura ofertados por esses Institutos estão voltados prioritariamente para a Educação Básica. Outro dado interessante levantado pela autora é a data de criação dos cursos de licenciatura nos IFs. Segundo a sua pesquisa, 60% dos cursos foram criados após a Lei nº 11.892 de 2008 (LIMA, 2013, p.95). Essa informação pode indicar que essa Lei foi a grande incentivadora para abertura de novos cursos de formação de professores e que os IFs estão se esforçando para atender o que está legalmente determinado. “A determinação legal é que os cursos de licenciatura que devem ser priorizados são os de: Matemática, Física, Química e Biologia, o que não significa que outras áreas não estejam sendo contempladas, de acordo com a tradição e disponibilidade docente em cada *campus*” (OTRANTO, 2013, p. 127 - 128).

Diante do exposto, constata-se que os IFs são instituições que nascem a partir da transformação ou integração de instituições que tinham como vocação inata a formação de técnicos de nível médio, e suas características também possibilitam a abertura de cursos superiores e até de pós-graduação na área da indústria, do comércio e do agronegócio,

dependendo das instituições que deram origem a cada um dos IFs. Em contrapartida, sua falta de tradição para a formação de professores é clara. Primeiro por que a única instituição – o CEFET – que já oferecia formação de professores possui uma história marcada pela oferta de cursos aligeirados de formação docente e, segundo porque além do CEFET poucas instituições que compõem os IFs ofereciam formação superior. Por isso acreditamos que tais instituições têm um longo caminho a percorrer para oferecer uma formação docente que agregue ensino, pesquisa e extensão, principalmente pela falta do arcabouço das pesquisas sobre o assunto, ainda muito insipiente nos IFs.

CAPÍTULO IV

OS INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO

Nesse capítulo, na primeira seção, apresentaremos os dados gerais do Instituto Federal Fluminense e a segunda seção se destina a apresentar os dados gerais do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro, os dois Institutos Federais do Estado do Rio de Janeiro. As informações apresentadas nessa primeira parte foram obtidas na análise dos relatórios de gestão dessas duas instituições.

4.1. O Instituto Federal Fluminense (IFF).

O Instituto Federal Fluminense (IFF) foi criado a partir da transformação do antigo CEFET- Campos em IF, em 2008. No ano de 2010, o Colégio Técnico Ildefonso Bastos Borges, antes vinculado à Universidade Federal Fluminense (UFF), se integrou ao Instituto Federal Fluminense. Utilizamos as duas terminologias legais para a criação de um Instituto Federal contidas na Lei nº 11.892 de 2008: transformação e integração. Esse novo Instituto foi formado por instituições que diferiam bastante entre si, cujos cursos estavam voltados para áreas completamente diversas. O CEFET era voltado para a indústria e a Escola Vinculada, voltada para a agropecuária. Seguem, abaixo, algumas características das instituições que formaram o Instituto Federal Fluminense.

O CEFET Campos foi criado, em 1909, como escola de Aprendizes Artífices. Em seguida se transformou em Escola Técnica Industrial e, posteriormente, em Escola Técnica Federal de Campos. Em 18 de dezembro de 1999 a Escola Técnica foi transformada em CEFET. Era, portanto, uma instituição centenária, que sempre ofertou cursos técnicos voltados para indústria.

O Colégio Técnico Agrícola Ildefonso Bastos Borges foi fundado em 1970, autorizado pelo Conselho de Educação do Estado do Rio de Janeiro e mantido pela Fundação Educacional de Bom Jesus, com recursos financeiros da Prefeitura Municipal. Em 1974 o Colégio foi incorporado à UFF. Os primeiros cursos ofertados pelo então Colégio Técnico foram: técnico em Agropecuária e o técnico em Economia Doméstica Rural.

Em 2015 o IFF estava composto por dez *campi*, a saber: ***Campus Itaperuna***, ***Campus Bom Jesus do Itabapoana***, ***Campus Santo Antônio de Pádua***, ***Campus Campos Centro***, ***Campus Campos Guarus***, ***Campus Rio Paraíba do Sul***, ***Campus Quissamã***,

CampusMacaé, CampusCabo Frio, Campus Maricá. Dois *Campi* Avançados, a saber: *Campus* Avançado de **Cambuci** e *Campus* Avançado de **São João da Barra**.

Quando o CEFET Campos aderiu à institucionalidade de Instituto Federal contava com apenas seis *campi*: o *Campus*Campos Centro o maior deles, com sede no centro da cidade de Campos dos Goytacazes; o *Campus* Rio Paraíba do Sul, antiga Unidade de pesquisa e extensão Agroambiental; o *Campus*Guarus, este também localizado em Campos dos Goytacazes; o *Campus* Macaé, localizado na mesorregião do Noroeste Fluminense; o *Campus* Noroeste com sede em Itaperuna; e na mesorregião Baixadas, o *Campus* Lagos, com sede em Cabo Frio. (CEFET, 2007).

No ano de 2010, com a consolidação da segunda fase do Plano de Expansão da Rede de Educação Profissional e Tecnológica o IFF incorporou o Colégio Técnico Agrícola Ildelfonso Bastos Borges, que até o ano de 2009 fazia parte da estrutura organizacional e acadêmica, bem como da orçamentária, da Universidade Federal Fluminense. Após sua incorporação ao IFF passou a ser denominado como *Campus*Bom Jesus do Itabapoana. O Núcleo Avançado de Quissamã foi transformado em *Campus* Avançado e, foi criado o Núcleo Avançado de Cambuci, posteriormente transformado em Polo Avançado (IFF, 2011). Em continuidade à implantação do Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e ao redimensionamento institucional, o IFF, no ano de 2011, continuou se ampliando, sendo contemplado com dois novos *campi*: o *Campus* Santo Antônio de Pádua (região noroeste-fluminense) e o *Campus* Itaboraí (região metropolitana do Rio de Janeiro).

O IF Fluminense ainda possui os polos de EAD da rede e-Tec Brasil, que se localizam nos municípios de: Campos dos Goytacazes: no *Campus* Centro e *Campus* Guarus; Bom Jesus do Itabapoana; Cabo Frio; Casimiro de Abreu; Quissamã; Miracema; Itaperuna; e São João da Barra. Segundo o relatório de 2013

[...] o território de abrangência do Instituto [encontra-se] numa das regiões mais complexas do Brasil, fortalecendo seu papel de ator local e regional tanto na área considerada a mais pobre do Estado do Rio de Janeiro, o Noroeste Fluminense, marcado historicamente pela atividade agropecuária, quanto numa das regiões mais ricas do Brasil, concentrada na mancha litorânea que vai do Norte Fluminense à região Metropolitana, passando pela Baixada Litorânea, configurada e reconfigurada pela atividade de extração e produção do petróleo [...] (IFF, 2014, p.12).

Estudando os Relatórios de Gestão deste Instituto, encontramos a afirmação de que a estrutura multicampi e pluricurricular causa dificuldades para a instituição.

As dificuldades enfrentadas pelo IF Fluminense envolvem, em sua essência, essa nova institucionalidade, que se caracteriza por uma estrutura multicampi e pluricurricular. Esse desenho não só representa a riqueza da diversidade e da abrangência regional, como também o desafio na busca do fortalecimento da participação coletiva e representativa no processo construtivo de desenvolvimento institucional numa comunidade quantitativamente maior e detentora de especificidades. (IFF, 2012 p. 14)

Podemos perceber, então, que as próprias características da estrutura dessa nova institucionalidade representam o desafio de organização para a instituição em tela. Além disso, é necessário considerar a identidade das instituições que foram a ela incorporadas muito diferentes entre si.

Após o CEFET Campos aderir ao chamado do MEC e se transformar em IF a instituição necessitou modificar os documentos que a organizava. No ano de 2009 o estatuto do IFF foi aprovado e, no ano de 2010, foi elaborado o Regimento Interno. No Estatuto encontramos a Organização Administrativa do Instituto, que apresentamos a seguir. A administração geral do IFF é exercida por meio de seus Órgãos Colegiados Superiores, pela Reitoria e pela Direção-Geral dos *Campi*. Tendo a seguinte organização geral:

Organograma Geral

I. Órgãos colegiados superiores:

- a) Conselho Superior;
- b) Colégio de Dirigentes.

II. Demais órgãos colegiados:

- a) Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (constituído em 2013);
- b) Conselho de *Campus*;
- c) Câmara de Ensino;
- d) Câmara de Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação;
- e) Câmara de Extensão;
- f) Câmara de Arte e Cultura;
- g) Câmara de Esporte;
- h) Câmara de Administração;
- i) Câmara de Gestão de Pessoas;
- j) Câmara de Tecnologia da Informação.

Cada Câmara apresenta, em seu desenho institucional, a vinculação com uma Pró-reitoria específica, conforme segue abaixo:

- a. Câmara de Ensino - Pró-reitoria de Ensino;
- b. Câmara de Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação - Pró-reitoria de Pesquisa e Inovação;
- c. Câmara de Extensão; Câmara de Arte e Cultura e Câmara de Esporte - Pró-reitoria de Extensão e Cultura;
- d. Câmara de Administração - Pró-reitoria de Administração;
- e. Câmara de Gestão de Pessoas - Pró-reitoria de Desenvolvimento Institucional;
- f. Câmara de Tecnologia da Informação - Diretoria de Gestão de Tecnologia da Informação.

III. Órgão executivo e de administração geral

a) REITORIA, composta pelo:

Reitor; Pró-Reitor de Ensino; Pró-Reitora de Extensão e Cultura; Pró-Reitor de Pesquisa e Inovação; Pró-Reitor de Administração; Pró-Reitora de Desenvolvimento Institucional; Chefia de Gabinete; Assessoria da Reitoria; Diretoria de Gestão de Tecnologia da Informação; Diretoria de Comunicação; Diretoria de Desenvolvimento de Políticas Emancipatórias e de Inclusão Social; Diretoria de Planejamento Estratégico e Avaliação Institucional.

IV. Organismos de assessoramento

- a) Comissão de Ética;
- b) Comissão Interna de Supervisão do Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação;
- c) Comissão Permanente de Pessoal Docente;
- d) Ouvidoria;
- e) Assessoria de Comunicação.

V. Órgãos de controle interno

- a) Auditoria Interna;
- b) Comissão Própria de Avaliação.

VI. Procuradoria federal

VII. Direções gerais de *campi*.

O IFF oferece cursos nos vários níveis e modalidades de educação profissional, desde a qualificação inicial para o trabalho, passando pelo Ensino de Nível médio, ensino de Graduação e Pós-Graduação *Lato e Stricto Sensu*. Aqui destacaremos a Pró-reitoria de Ensino, que é a responsável pelos cursos de graduação ofertados pelo IFF.

No estatuto do IFF em seu artigo 5º, são elencados os cursos de educação superior que deverão ser oferecidos no Instituto:

- a) de tecnologia visando à formação de profissionais para os diferentes setores da economia;
- b) de licenciatura, bem como programas especiais de formação pedagógica, com vistas na formação de professores para a educação básica, sobretudo nas áreas de ciências e matemática, e para a educação profissional;
- c) de bacharelado e engenharia, visando à formação de profissionais para os diferentes setores da economia e áreas do conhecimento;
- d) de pós-graduação *lato sensu* de aperfeiçoamento e especialização, visando à formação de especialistas nas diferentes áreas do conhecimento;
- e) de pós-graduação *stricto sensu* de mestrado e doutorado, que contribuam para promover o estabelecimento de bases sólidas em educação, ciência e tecnologia, com vistas no processo de geração e inovação tecnológica. (IFF, 2009, p. 16)

Abaixo elencamos algumas das competências da Pró-reitoria de ensino que estão relacionadas aos cursos de graduação, inclusive os de licenciatura:

- a) Estabelecer e supervisionar, em articulação com os *campi*, a implementação das políticas e diretrizes voltadas ao desenvolvimento da oferta do ensino em todos os níveis e modalidades: formação inicial e continuada, educação profissional técnica de nível médio, educação de nível superior (cursos superiores de tecnologia, bacharelados, engenharias e licenciaturas) no âmbito do IF Fluminense, e em conformidade com o artigo 8º, Lei 11.892, de 29 de dezembro de 2008;
- b) Garantir identidade curricular e desenvolvimento de política e ação pedagógica autônoma e participativa, no âmbito do IF Fluminense; Promover e incentivar a avaliação e melhoria contínua do projeto político-pedagógico;
- c) Analisar e emitir parecer, em conjunto com a câmara de ensino a respeito da proposição de novos cursos no IF Fluminense ou suspensão dos já existentes, com base nas avaliações e de interação/integração dos *campi*;
- d) Promover a integração e a verticalização da educação básica à educação profissional e educação superior, otimizando a infraestrutura física, os quadros de pessoal e os recursos de gestão. (IFF, 2014, p. 35)

O acesso aos cursos de Educação Superior do IFF pode se dar através do Exame ENEM, da transferência externa e da transferência interna. Além disso, a instituição ainda oferece vagas para o PARFOR.

Como já assinalado o IFF é oriundo do antigo CEFET Campos, por isso, no momento de sua criação já oferecia cursos de graduação, dentre elas as licenciaturas. As primeiras licenciaturas oferecidas pelo CEFET Campos foram implantadas em 2000, com a publicação do Decreto nº 3.462 de 2000, revogado pelo Decreto 5.224 de 2004, esse decreto autoriza o então CEFET Campos abrir cursos de licenciaturas. Naquela época a instituição optou pela implementação do curso Licenciatura em Ciências da Natureza, nas modalidades Biologia, Física e Química, com a justificativa de que a região era carente de profissionais formados nestas áreas (CEFET, 2007). O curso foi aberto no *Campus* Campos Centro, nesse período ainda denominado CEFET. No ano seguinte, em 2001, foram criadas as Licenciaturas em Matemática e Geografia (CEFET, 2007). A instituição alegou novamente que a região na qual está inserida “[...] apresenta um déficit enorme de profissionais nessas áreas” (CEFET, 2007, p.38). Outro fator que levou à escolha da implantação desses cursos foi “a infraestrutura de laboratórios e ambientes de aprendizagem já existentes, bastante favoráveis à contextualização da Ciência e da Tecnologia”. (CEFET, 2007, p. 39).

No projeto de criação do IFF já havia a previsão de implantação de cinco novos cursos de licenciatura, que abrangeriam as áreas de linguagens e códigos, ciências humanas e ciências da natureza. Seriam três novas licenciaturas para o *Campus* Campos Centro: História, Filosofia, Linguagem e Literatura. Também seria criada a Licenciatura em História no *Campus* Macaé e a Licenciatura em Ciências da Natureza no *Campus* Cabo Frio. Ainda estava prevista a abertura de um curso de formação docente, que a instituição especificou como “capacitação pedagógica para os alunos dos cursos de tecnologia”, que seria implantado também no *Campus* Campos Centro. (CEFET, 2007). Das licenciaturas citadas acima, somente o curso de Letras foi implantado no *Campus* de Campos dos Goytacazes e o curso de Ciências da Natureza no *Campus* Cabo Frio. As demais não foram criadas e não há nenhuma informação nos relatórios de gestão a respeito da futura abertura desses cursos. Contudo, em 2014 ocorreu o primeiro processo seletivo para o curso de Licenciatura em música, que passou a funcionar no primeiro semestre de 2015 no *Campus* Guarus. No segundo semestre de 2015 os cursos de Licenciatura em Teatro e Licenciatura em Educação Física passaram a funcionar no *Campus* Campos-Centro, apesar de não estarem previstos no projeto original do IFF.

Após a Lei nº 11.892 de 2008, cinco novos cursos foram então criados. Sendo que todos os cursos de licenciatura estão funcionando em *Campi* originários do antigo CEFET-Campos. Existe no IFF um curso de graduação no *Campus* originário da antiga escola

vinculada, porém não se constitui em uma licenciatura, e sim um Bacharelado em Ciência e Tecnologia de Alimentos.

Em 2010 ocorreu o processo de reestruturação dos Projetos Político Pedagógico e das matrizes dos Cursos de Licenciatura. Essa demanda, segundo o relatório partiu das próprias Coordenações das Licenciaturas (IFF, 2011, p. 38).

O IFF buscou nos programas ofertados pelas CAPES fomento para as licenciaturas. A participação em diversos programas seria uma forma de consolidação da oferta de licenciaturas nesses institutos (IFF, 2014). O IFF atualmente desenvolve projetos junto aos seguintes programas: PRODOCÊNCIA, PIBID, LIFE, PARFOR e PET. Todos esses programas envolvem alunos e professores dos cursos de licenciatura.

Como já assinalado anteriormente, uma das formas de entrada nos cursos de Licenciatura é via PARFOR, mas não encontramos nenhuma especificação de como essa entrada se dá, qual é o percentual de vagas ofertadas, em quais licenciaturas estão disponíveis vagas, e qual é a modalidade dessas vagas (se em turmas especiais ou nas classes regulares). Nenhuma dessas informações estão disponíveis nos relatórios de gestão, assim como não encontramos, também, informações a respeito de alunos ingressantes, matriculados e concluintes dos cursos de licenciatura. Isso ocorre porque que as informações disponíveis são referentes aos cursos de graduação incluindo os bacharelados, as licenciaturas e os cursos superiores em tecnologia, sem especificações.

O PRODOCÊNCIA no IFF teve o intuito de qualificar os professores que atuam nas licenciaturas, sendo que as ações desenvolvidas pelo Programa envolveram disciplinas específicas. Não localizamos ações que contemplassem os gestores e equipes pedagógicas.

O PIBID do IFF foi aprovado em 2013. No entanto, como no ano de 2014 a instituição não recebeu nenhum repasse de verba, não desenvolveu nenhuma atividade junto a esse Programa no decorrer do referido ano. Como o Relatório de Gestão do ano de 2014 no momento de finalização deste texto ainda não estava disponível no *site* da Instituição, nem conseguimos o documento impresso, não obtivemos informações se as atividades desse programa foram realmente iniciadas. Porém, os objetivos do programa foram assim definidos:

- I - incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica;
- II- contribuir para a valorização do magistério;
- III- elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica;

IV- inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino aprendizagem;

V- incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como formadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério;

VI- contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura;

VII- contribuir para que os estudantes de licenciatura se insiram na cultura escolar do magistério, por meio da apropriação e da reflexão sobre instrumentos, saberes e peculiaridades do trabalho docente (IFF, 2012, p. 176-177)

Como podemos observar o foco desse Programa é o discente, e seus objetivos são voltados para contribuir para a formação do licenciando.

No ano de 2011 o PET foi instituído no IFF. Inicialmente as atividades do Programa foram desenvolvidas pelos professores e alunos do Curso de Ciências da Natureza no *Campus* Campos Centro e intitulado como PET/Conexões de Saberes em Ciências da Natureza. Na primeira fase o Programa foi desenvolvido por estudantes das licenciaturas que atuam de forma tutorial e coletiva (IFF, 2012). No ano de 2012 e 2013 as atividades do Programa se ampliaram, passando a envolver, também:

- a) estudo do desenvolvimento das Ciências da Natureza e sua contextualização histórica;
- b) curso de inglês;
- c) auxílio aos Novos Alunos do curso de Ciências da Natureza;
- d) pesquisa sobre interdisciplinaridade na Física, Química e Biologia;
- e) pesquisa individual dos petianos;
- f) atividades extracurriculares realizadas a partir de debates que ocorrem nas reuniões do PET;
- g) estudo de artigos;
- h) elaboração, aplicação e análise de questionários para pesquisas;
- i) participação dos petianos em congressos; [sic] (IFF, 2014, p. 171)

No ano de 2014 o Programa atendeu a várias atividades associadas ao curso de licenciatura em Ciências da Natureza e suas Tecnologias, envolvendo diversas iniciativas.

O Programa LIFE foi aprovado pela CAPES em dezembro de 2013, logo suas atividades se iniciaram em 2014. Segundo o relatório de 2013, os objetivos do LIFE no IFF são:

- 1- Introduzir o Laboratório Interdisciplinar de Formação de Educadores (LIFE) na prática como componente curricular dos alunos das licenciaturas citadas no objetivo geral, a fim de garantir a efetiva participação dos mesmos no projeto.
- 2- Realizar aprofundamento teórico sobre a interdisciplinaridade no âmbito da Escola Básica.
- 3- Elaborar propostas pedagógicas interdisciplinares para a Escola Básica, que contemplem, no mínimo, duas disciplinas objeto das licenciaturas citadas no objetivo geral, envolvendo os alunos das escolas públicas, os licenciandos e os professores do programa de formação da Instituição Pública de Ensino Superior - IPES.
- 4- Acessibilizar os materiais necessários para o desenvolvimento das propostas [...] de forma a possibilitar a participação efetiva dos alunos com necessidades especiais.
- 5- Experimentar as propostas [...] em escolas da comunidade.
- 6- Analisar as experimentações realizadas segundo referencial teórico.
- 7- Organizar seminários para discussão dos resultados com os professores do programa de formação da IPES, alunos das licenciaturas e professores e coordenadores das escolas participantes.
- 8- Incentivar os professores das escolas, nas quais o projeto foi desenvolvido, a trabalhar interdisciplinarmente como forma de contribuir para melhoria do processo de ensino e aprendizagem.
- 9- Oportunizar aos alunos das licenciaturas o desenvolvimento de trabalhos de conclusão de curso a partir das propostas pedagógicas interdisciplinares desenvolvidas no âmbito do programa LIFE.
- 10- Publicar os resultados obtidos em periódicos e anais de eventos relacionados ao tema. (IFF, 2014, p.175-176).

Percebemos, então, que o Programa abrange diversas atividades, dando ênfase especial às questões da interdisciplinaridade.

A pesquisa documental comprovou que o Instituto Federal Fluminense oferece diversos programas fomentados pela CAPES, que têm como objetivo a consolidação das licenciaturas. Dessa maneira, os programas da CAPES que estão presente na Instituição visam oferecer suporte às licenciaturas ofertadas por esse IF.

4.2. Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ)

O IFRJ foi criado mediante a transformação do Centro Federal de Educação Tecnológica de Química de Nilópolis (CEFET Química de Nilópolis/RJ) e a integração com o Colégio Agrícola Nilo Peçanha, até então vinculado à Universidade Federal Fluminense. No entanto, não podemos deixar de considerar que o CEFET Química de Nilópolis foi a maior e mais consolidada das instituições que originaram o IFRJ. Dessa forma, a história do IFRJ se confunde com a história do CEFET que lhe deu origem.

Com o Decreto-Lei nº. 4.127 de fevereiro de 1942 foi criada a Escola Técnica de Química, cujo funcionamento só se efetivou em 06 de dezembro de 1945, com a instituição do Curso Técnico de Química Industrial (CTQI) “criado pela Escola Nacional de Química da Universidade do Brasil, atual Universidade Federal do Rio de Janeiro” (SILVA, 2011, p. 112). A autora complementa a historiografia da Instituição com outras informações relevantes para o nosso estudo.

Só em 1956, com a segunda Lei Orgânica do Ensino Industrial, foi criada a Escola Técnica de Química (ETQ), autarquia que tinha como missão oferecer o Curso Técnico de Química Industrial. Assim permaneceu até 1981, quando a ETQ veio a ser denominada Escola Técnica Federal de Química do Rio de Janeiro (ETFQ-RJ). Em 1994, a ETFQ-RJ fundou a Unidade de Ensino descentralizada de Nilópolis (UnED), fato que representou o início da expansão da instituição. Em 1999, a ETFQ-RJ teve sua sede transferida para Nilópolis e foi transformada em Centro Federal de Educação Tecnológica de Química - CEFET Química/RJ. Em 2003, no Governo Lula da Silva, foi transformado em Instituição de Ensino Superior e passou a oferecer cursos de graduação. A partir de então, a rede Federal de Educação Ciência e Tecnologia entrou em franca expansão em sentido vertical e horizontal (SILVA, 2011, p. 112-113).

Foi no momento de expansão, nos anos 2000, que foram criados os primeiros cursos de pós-graduação *lato sensu*, assim como os primeiros cursos de graduação. Em 2004 o então CEFET Química/RJ abriu os cursos de Licenciatura em Química e Física e, em 2006 foi criado o curso de Licenciatura em Matemática, todos no *campus* de Nilópolis. Até esse momento a instituição ainda era o CEFET Química/RJ e “havia um forte interesse da comunidade acadêmica para que a instituição se transformasse em Universidade” (SILVA, 2011, p. 113). Foi criada a Unidade Duque de Caxias, em 2006, ainda como Unidade Descentralizada (UnED) e, em 2007, foram criados os *Campi* de Volta Redonda e de São Gonçalo, ainda como CEFET Química. Todos, anteriormente, à transformação em Instituto Federal.

A segunda Instituição que se integrou ao CEFET Química para constituir o IFRJ, foi o Colégio Agrícola Nilo Peçanha que era, na época da criação do IFRJ, uma Escola Técnica vinculada à Universidade Federal Fluminense. O Colégio Agrícola Nilo Peçanha é uma instituição centenária, criada em 1909, pelo Ministério da Agricultura, como Escola Técnica anexa ao Posto Zootécnico de Pinheiro. Em 1910, foi transformada em Escola Média de Agricultura e Veterinária de Pinheiro e, em 1947, assumiu a denominação de Colégio Agrícola Nilo Peçanha. A Instituição permaneceu como escola vinculada à Universidade Federal Fluminense de 1968 até 2008. Ao longo da sua história sempre ofereceu cursos técnicos, a saber: o curso de Técnico em Agropecuária e o curso Técnico em Meio Ambiente. Outra característica importante é que nunca ofertou cursos superiores.

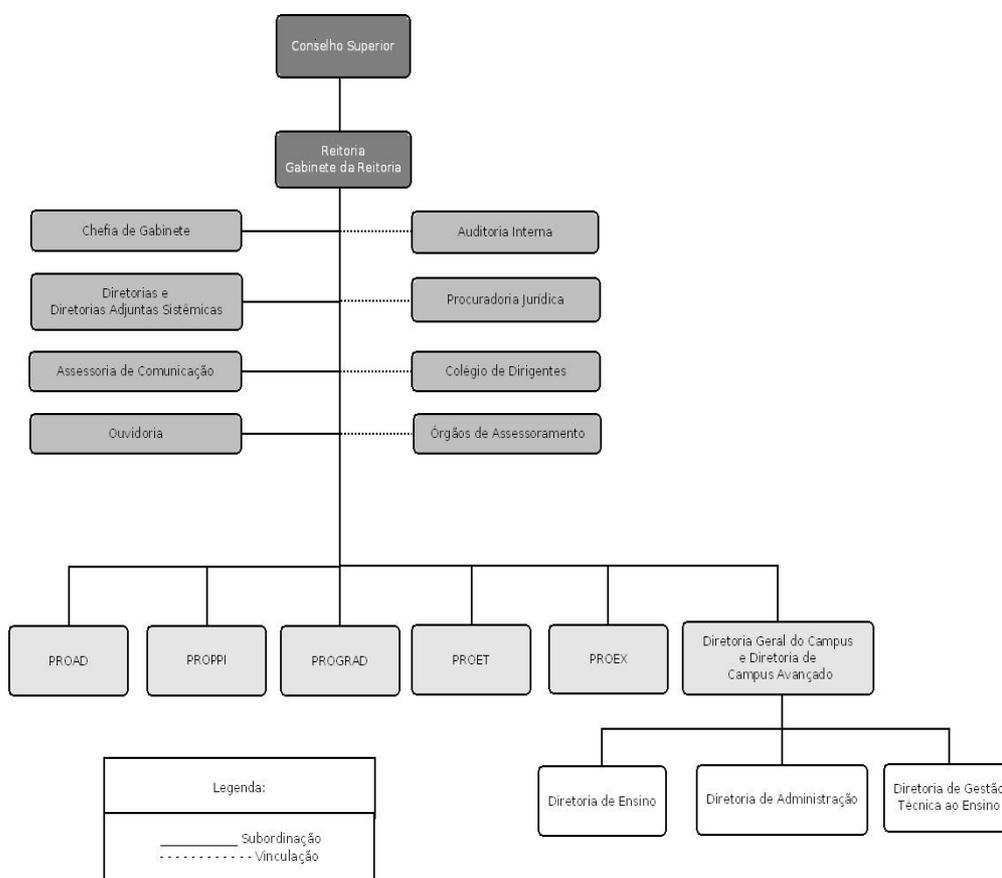
O IFRJ foi criado, então, mediante a transformação/integração de duas Instituições com características e histórias que diferem muito entre e si e, como será exposto mais adiante, essa diferença vai se refletir diretamente no cotidiano dos diferentes *campi* no que concerne à formação de professores.

Atualmente, o IFRJ possui 11 (onze) *Campi*, sendo eles: Rio de Janeiro; Realengo; Nilópolis; Duque de Caxias; Nilo Peçanha, localizado em Pinheiral; São Gonçalo; Paracambi; Volta Redonda; Mesquita; Arraial do Cabo e Engenheiro Paulo de Frontin. Também possui um *Campus* avançado na cidade de Resende, interior do Estado do Rio de Janeiro. Esses *campi* são originários maciçamente do antigo CEFET Química Nilópolis, uma vez que apenas o *Campus* Nilo Peçanha é originário da antiga escola vinculada. A maioria desses *Campi* tem “trajetória recente, e o modelo político-pedagógico que prevaleceu na formação desse Instituto foi o do CEFET Química/RJ, principalmente a partir da experiência das suas unidades mais antigas, Maracanã e Nilópolis” (SILVA, 2011, p. 111). O *Campus* Nilo Peçanha tem trajetória centenária voltada predominantemente para área agrícola, que é bem distinta, portanto, da trajetória do CEFET Química/RJ, além de localizar-se no município de Pinheiral, distante da região metropolitana do Rio de Janeiro (SILVA, 2011). Ainda, quanto aos *Campi* desse Instituto, o relatório de Gestão de 2013 indicou uma possível expansão no biênio 2013-2014. Segundo este documento deveria ser implantado seis novos *Campi*, que seriam assim localizados: três no Rio de Janeiro, a saber: um no Complexo do Alemão, um no Cidade de Deus e o último no Centro. Novos *Campi* também deveriam ser implantados em: Belford Roxo; São João do Meriti; Resende, Mesquita e Niterói. Os *campi* previstos para implantação se localizariam majoritariamente na região metropolitana do Rio de Janeiro. De acordo com o Relatório de Gestão do IFRJ de 2011 tal expansão da Rede de EPCT fazia do projeto político de educação profissional em curso no país caracterizado, sobretudo, pela implantação do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC)⁵. Esse programa tem como objetivo possibilitar a democratização do acesso a jovens e adultos à educação tecnológica e profissional, gratuita, sobretudo nas regiões de maior concentração de

⁵O Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec) foi criado pelo Governo Federal, em 2011, por meio da Lei 11.513/2011, com o objetivo de expandir, interiorizar e democratizar a oferta de cursos de educação profissional e tecnológica no país. Tem como objetivo ampliar as oportunidades educacionais e de formação profissional qualificada aos jovens, trabalhadores e beneficiários de programas de transferência de renda. Os cursos, financiados pelo Governo Federal, são ofertados de forma gratuita por instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e das redes estaduais, distritais e municipais de educação profissional e tecnológica. Também são ofertantes as instituições do Sistema S, como o SENAI, SENAT, SENAC e SENAR. (MEC, 2015b)

populações em situação de riscos sociais (IFRJ, 2011). A criação desses novos *campi* no Estado do Rio de Janeiro fazia parte da terceira fase de expansão da Rede Federal de Ensino que previa a implantação de 208 novas unidades de educação profissional até 2014, dando continuidade ao processo de consolidação da estrutura administrativa e pedagógica dos Institutos Federais (IFRJ, 2014). Contudo, apenas uma unidade avançada foi inaugurada no ano de 2015 na cidade de Resende.

Quanto aos documentos institucionais no relatório de Gestão de 2009 consta que a criação do IFRJ ocasionou “[...] o processo de revisão dos documentos norteadores da gestão e da missão do IFRJ” (IFRJ, 2009, p. 50). Nesse contexto, “foram criados o novo Estatuto, o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) para o quinquênio de 2009-2013 e o Projeto Pedagógico Institucional (PPI) [...]”. (IFRJ, 2009, p. 50). Dando continuidade a esse processo, no ano de 2010 foi constituído um “grupo de trabalho coordenado por dois representantes docentes, com a participação de um representante eleito em cada *campus*, para elaboração do Regimento Geral do Instituto” (IFRJ, 2011, p. 18). Esse regimento foi aprovado em agosto de 2011 (IFRJ, 2012). No ano de 2010 foi estabelecido o Conselho Superior cujas normas de funcionamento estão definidas no Regimento Interno e as atribuições e competências descritas no Estatuto do IFRJ. Devido às mudanças na instituição, novos cargos também foram criados, inclusive muitos cargos comissionados, antes inexistentes. Como o IFRJ atua nos vários níveis e modalidades de educação profissional, desde a qualificação inicial para o trabalho, passando pelo Ensino de Nível Médio, ensino de Graduação e Pós-Graduação *Lato e Stricto Sensu* foram criadas Pró-reitorias para cada área de atuação do Instituto, além das Diretorias Gerais de todos os *Campi* e de outros cargos de chefia. Abaixo apresentamos o organograma funcional atual do IFRJ.

Quadro 05: Representação Gráfica do Organograma funcional do IFRJ.

Fonte: Relatório de Gestão, ano Base 2012 (IFRJ, 2013, p.34)

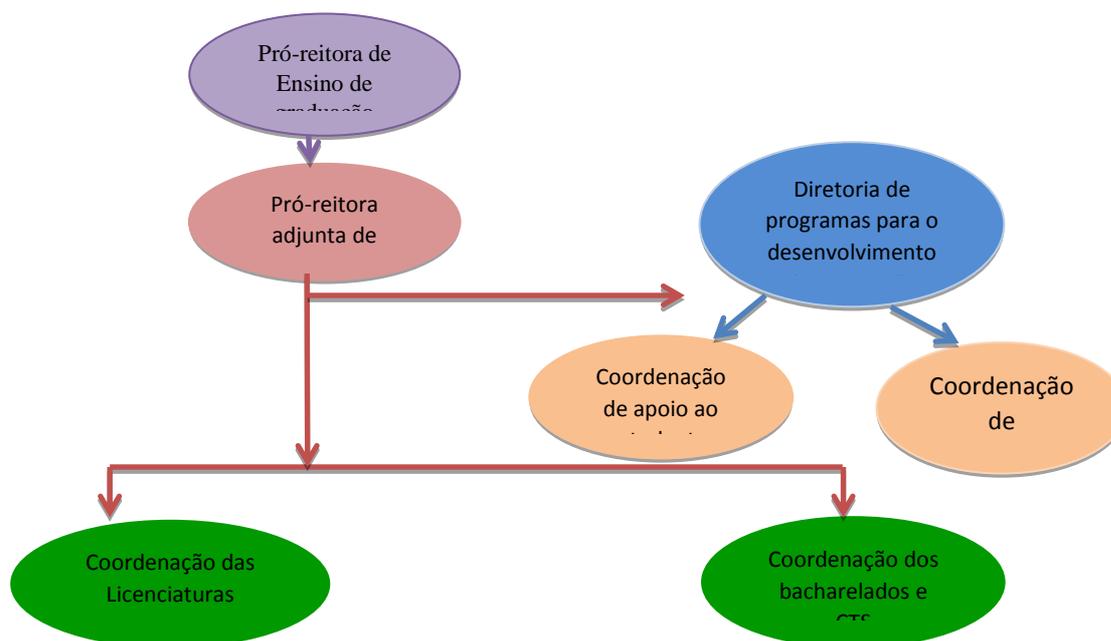
A organização e o acompanhamento dos cursos de graduação (licenciaturas, bacharelados e cursos superiores de tecnologia) são de competência da Pró-Reitoria de Ensino e Graduação (PROGRAD) e está subordinada diretamente a Reitoria da Instituição. Segundo o estatuto do IFRJ a PROGRAD é responsável por:

[...] planejar, desenvolver, acompanhar, supervisionar e avaliar as políticas para o ensino de graduação, homologadas pelo Conselho Superior do IFRJ, assim como tratar das questões relacionadas à implantação, ao acompanhamento e reconhecimento dos cursos de ensino de graduação, por meio de ações que visem à qualidade do ensino, ao acesso, a permanência e ao êxito dos estudantes, considerando-se a articulação com a pesquisa e a extensão, em consonância com as diretrizes emanadas pelo Ministério da Educação e as orientações recebidas do respectivo Conselho Acadêmico” [...] (IFRJ, 2009 b, p. 9).

As Licenciaturas estão ainda subordinadas hierarquicamente à Coordenação das Licenciaturas. Conforme o estabelecido no Regimento Geral do IFRJ, o organograma da PROGRAD é composto pelas seguintes níveis hierárquicos e funções:

- I - Pró-Reitoria de Ensino de Graduação;
- II - Pró-Reitoria Adjunta de Ensino de Graduação;
 - a) Coordenação das Licenciaturas
 - b) Coordenação dos Bacharelados e dos Cursos de Superiores de Tecnologia
- III - Diretoria de Programas para o Desenvolvimento da Graduação.
 - a) Coordenação de Apoio ao Estudante
 - b) Coordenação de Indicadores da Graduação (IFRJ, 2011)

Quadro 06: Representação Gráfica do Organograma da PROGRAD



Fonte: Relatório de Gestão, ano Base 2011 (IFRJ, 2012, p.58).

É válido ressaltar que, segundo o relatório de gestão referente ao ano de 2011, nem todas as funções previstas no organograma da PROGRAD estavam devidamente preenchidas. Naquele momento as atribuições das coordenações eram desempenhadas parcialmente pelos servidores lotados na Pró-reitoria. Dois anos após a transformação das instituições em Instituto Federal, e após a abertura de novos cursos, ainda havia deficiência de servidores para a coordenação dos programas de graduação, evidenciando assim dificuldade para o preenchimento total das funções. No relatório de 2013 não há referência se o quadro da PROGRAD foi completado.

Quanto aos cursos de graduação ofertados pelo IFRJ, constatamos que, no ano de 2013, a instituição ofereceu 16 (dezesesseis) cursos de graduação distribuídos em 6 (seis) *Campi*, dentre licenciaturas, bacharelados e cursos superiores de tecnologia (CST). Dos 16

curso ofertados 7 (sete) são licenciaturas, ou seja, 43% dos cursos oferecidos, logo, quase a metade dos cursos oferecidos pelo IFRJ é de licenciatura.

Como já destacado anteriormente, antes mesmo da transformação em Instituto Federal, o CEFET de Química/RJ já contava com as Licenciaturas em Química e Física (criadas em 2004) e Matemática (criada em 2006). Todas eram oferecidas na sede do CEFET, em Nilópolis. Essas licenciaturas foram criadas após o momento da primeira expansão ocorrida em 2003, que abriu caminho para a transformação dos CEFETs em Instituições de Educação Superior, ocorrida no ano de 2004, por força do Decreto 5.224 de 2004. No ano de 2008 a Instituição foi transformada em Instituto Federal e, em 2009, após a transformação em IF, foram criados os seguintes cursos: Licenciatura em Química, no *Campus* Duque de Caxias e Licenciatura em Matemática e em Física ofertadas no *Campus* Volta Redonda. No ano de 2011 passou a funcionar o curso de Licenciatura em Matemática no *Campus* de Paracambi. Atualmente o IFRJ conta com sete cursos de licenciatura distribuídos em quatro *campi*: Nilópolis (3), Duque de Caxias (1), Volta Redonda (2) e Paracambi (1).

É relevante para o nosso estudo a constatação de que as sete licenciaturas são oferecidas nos *Campi* originários das antigas UnED do CEFET Química/RJ e nenhuma licenciatura ou outro curso de graduação foi criado em Pinheiral, onde estava localizado o Colégio Agrícola Nilo Peçanha, agora denominado *Campus* Nilo Peçanha, que, conforme informado anteriormente, antes de se integrar ao IFRJ era uma Escola Vinculada à Universidade Federal Fluminense.

Quanto à criação das licenciaturas no ano de 2009, é válido salientar o registro feito no relatório de gestão daquele ano quanto à abertura de novos cursos: “destacam-se os esforços dos *Campi* para a aquisição dos equipamentos e insumos de laboratórios, bem como de móveis e demais materiais necessários ao alcance das condições de oferta previstos nos projetos pedagógicos dos cursos ofertados pelo IFRJ” (IFRJ, 2010, p 54.). Esse mesmo esforço é relatado no relatório de 2010, ano em que a Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD) realizou visitas técnicas com o intuito de verificar as instalações específicas e as necessidades dos cursos nos *campi* que abriram novas graduações, em seu relatório foi registrado que “os esforços dos *campi* para a aquisição dos equipamentos e insumos de laboratórios são notórios, apesar das dificuldades relatadas” (IFRJ, 2011, p 67). Os registros encontrados nos documentos internos do IFRJ evidenciam que os cursos de graduação de maneira geral (uma vez que os relatórios não especificam quais cursos) quando foram criados, não contavam ainda com infraestrutura completa para seu funcionamento. Destacamos que até os móveis ainda estavam em processo de aquisição.

A abertura de novos cursos de licenciatura após o ano de 2008 corrobora com a hipótese de que a Lei de criação dos Institutos, que institui a obrigatoriedade de oferta de licenciaturas nos IFs, foi a grande incentivadora para criação de tais cursos apesar de muitos Institutos não possuírem, naquele momento, a infraestrutura necessária para tal. Porém, mesmo os relatórios de gestão registrando as dificuldades enfrentadas no ano de 2009, no ano de 2010 havia o incentivo para que cada *Campus* do IFRJ “[...] avaliasse a possibilidade de ampliação da oferta de cursos de graduação, com base no estabelecido pela Lei de criação dos Institutos Federais, dando ênfase à criação de cursos de licenciatura” [...] (IFRJ, 2011, p.67.) (*Grifos nossos*). Porém, após o ano de 2009 apenas o *Campus* Paracambi implantou um novo curso de licenciatura, apesar do incentivo da Reitoria da Instituição.

Outro fator que julgamos necessário destacar é a revisão, no ano de 2011, do Regulamento do Ensino de Graduação do IFRJ. No que tange as Licenciaturas o Regulamento de Estágio Curricular Supervisionado dos Cursos de Licenciatura, também foi reformulado. Nesse mesmo ano ocorreu processo de reestruturação e flexibilização curricular dos Cursos de Licenciatura, que culminou com a revisão/atualização dos Projetos Pedagógicos dos sete cursos de Licenciatura existentes na Instituição. A revisão levou em conta as recomendações dos Relatórios do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) para o reconhecimento dos cursos ofertados no *Campus* Nilópolis. O processo resultou, segundo o relatório, “em maior adequação dos currículos às especificidades da região de oferta de cada curso, aproximando-os às características estruturais e das equipes atuantes em cada *Campus*” (IFRJ, 2012, p. 60). O relatório registra que as Diretrizes para a flexibilização da Estrutura Curricular dos Cursos de Licenciatura foram elaboradas por meio de um trabalho colaborativo conduzido pela PROGRAD, que integrou as contribuições dos Diretores de Ensino, Coordenadores e Docentes dos cursos de Licenciatura, e resultou na sistematização do documento que norteou todo o trabalho de revisão dos Projetos Pedagógicos e de Matrizes Curriculares dos Cursos colocadas em prática no ano de 2012. Como podemos observar houve uma intensa movimentação em torno da documentação que rege os cursos de licenciatura.

Quanto ao acesso aos cursos de graduação destacamos que, no ano de 2009, o próprio IFRJ realizou o processo seletivo para entrada nos cursos de graduação. A partir do ano de 2010, o IFRJ [...] “atendeu ao chamado do MEC ao assinar o Termo de Participação no Sistema de Seleção Unificada (Sisu), disponibilizando as vagas dos cursos de graduação por

meio desse sistema” (IFRJ, 2010, p. 65). O ENEM passou a ser então o único parâmetro para acesso às vagas ofertadas (IFRJ, 2010).

Segundo o relatório de 2010, a adesão da Instituição ao Sistema de Seleção Unificada do MEC significou “[...] um expressivo aumento na procura pelos cursos, refletido pelo número de candidatos inscritos por curso nas três edições realizadas até [aquele] momento (2010.1, 2010.2 e 2011.1), em especial quando comparados com os dados do processo seletivo IFRJ 2009 (Edital 52/2008)” (IFRJ, 2011, p. 78). Quanto ao número de vagas no ano de 2009 foram ofertadas 410 vagas para os cursos de licenciatura. O número de vagas disponibilizadas no ano de 2010 foi um pouco maior, chegando a 440, porém 20% das vagas oferecidas no ano de 2010 foram destinados ao PARFOR, assim como no ano de 2011.

O IFRJ aderiu ao PARFOR, em 2009, tendo como objetivo, segundo a própria instituição [...] “contribuir para a formação de professores em exercício na rede pública da educação básica, por meio da reserva de 20% das vagas nos cursos regulares de licenciatura” (IFRJ, 2010, p. 51). Além do PARFOR, O IFRJ participa de dois Programas de fomento às licenciaturas: o PIBID e o PRODOCÊNCIA. Segundo o relatório de gestão de 2009

Tais programas, voltados aos Cursos de Licenciatura, constituem-se em importantes políticas de permanência e êxito acadêmico, não apenas pelo expressivo número de bolsas de auxílio direcionadas aos licenciandos e docentes envolvidos, como também por propiciar a aplicação prática dos conceitos desenvolvidos durante os anos de formação à realidade das escolas públicas participantes. Nessa dinâmica, dá-se o encontro dos saberes, campo fértil para ações de cunho extensionista, bem como ao desenvolvimento de pesquisas e de novas metodologias de ensino e aprendizagem (IFRJ, 2010, p.57).

O relatório de 2009 do IFRJ destaca que há muitos problemas internos e externos à instituição a serem sanados relativos à porcentagem de alunos concluintes. Para o IFRJ, no que concerne às licenciaturas, “[...] o problema da valorização do professor, em termos de condições de trabalho e de remuneração da carreira, é um dos fatores que afeta a decisão do estudante em terminar o curso ou não” (IFRJ, 2010, p.63). Para reverter essa situação o IFRJ se apoiou nos Programas de fomento a licenciatura desenvolvidos pela CAPES, com a finalidade de propiciar “ao aluno experiências enriquecedoras, que o coloquem em contato com a realidade vivenciada no interior da escola, como ocorre nos programas de fomento à graduação do tipo PIBID e PRODOCÊNCIA, com a oferta de bolsas, que pode interferir na decisão desse estudante evadir ou não do curso” (IFRJ, 2010, p.63).

O PIBID/IFRJ foi implantado quando a instituição ainda fazia parte do CEFET Química/RJ, em 2007, quando o primeiro projeto submetido a Capes foi aprovado, contemplando unicamente os cursos de licenciatura oferecidos no *Campus* Nilópolis. O foco do Programa no IFRJ é o desenvolvimento de atividades experimentais de baixo custo na área de ciências (Física, Química e Matemática), fomentando a criação e a utilização de laboratórios didáticos interdisciplinares nas escolas públicas participantes. O desenvolvimento do programa, segundo o relatório de 2009, deu-se por meio de reuniões e visitas técnicas de sensibilização e mobilização para o estabelecimento de parcerias, bem como por reuniões periódicas dos grupos de licenciandos, professores-supervisores e coordenadores. Em 2009 o Programa foi ampliado para os cursos de licenciatura ofertados nos *Campi* Duque de Caxias (Química) e Volta Redonda (Matemática e Física). No relatório de 2010 encontramos a afirmativa de que “esses programas contribuem para a consolidação dos objetivos traçados nos projetos pedagógicos dos cursos de Licenciatura do IFRJ, e para o alcance do perfil do egresso” (IFRJ, 2011, p.71). Em 2011 dos sete cursos de licenciatura do IFRJ, seis deles desenvolviam um ou mais subprojetos no PIBID (IFRJ, 2012). Nos seis anos que se seguiram (2007 - 2013) segundo o relatório de 2013, o Programa foi contemplado em novos editais de seleção da CAPES, atingindo 09 (nove) subprojetos e, aproximadamente, cento e cinquenta bolsistas, com expansão para outros *Campi*, passando a atender seis cursos de licenciatura localizados em Duque de Caxias, Nilópolis e Volta Redonda (IFRJ, 2014). No final de 2013, o IFRJ submeteu um novo projeto à CAPES, obtendo aprovação plena para desenvolver no período 2014-2018, onze novos subprojetos, em 04 *campi* (ocorreu a inclusão do *campus* Paracambi), envolvendo vinte e uma escolas públicas de Educação Básica e cento e noventa e cinco bolsistas) (IFRJ, 2014).

O projeto desenvolvido no IFRJ vinculado ao PRODOCÊNCIA é intitulado Laboratório de Metodologias de Ensino de Ciências e Matemática (LABMET) foi aprovado antes de 2008, ainda como CEFET Química/RJ. Porém, as atividades do programa tiveram início apenas em setembro de 2009, quando o repasse dos recursos previstos para o projeto chegou à instituição, com data de término prevista para setembro de 2011. Esse projeto envolveu quatro docentes das disciplinas do eixo pedagógico das Licenciaturas. O Programa visava a

[...] implantação do LABMET, no *campus* Nilópolis, por meio de um trabalho interdisciplinar que tinha como objetivo promover a reflexão e a discussão sobre os processos de ensino e de aprendizagem, resultando na elaboração de atividades práticas. O LABMET se propôs, ainda a: elaborar projetos de ensino voltados à construção de experimentos de baixo custo para serem desenvolvidos como atividades complementares, em estágio supervisionado ou em trabalhos de

conclusão de curso (TCC); propor cursos de atualização e aperfeiçoamento para professores em exercício na rede pública de ensino fundamental e médio; produzir “kits” que possibilitem a criação ou o enriquecimento de um laboratório de ensino de Ciências e Matemática nas unidades escolares de atuação desses professores; e, divulgar relato das atividades desenvolvidas no programa por meio da organização de um livro (IFRJ, 2009, p 57).

Como podemos perceber a ênfase dada a esse projeto é o aperfeiçoamento de professores da rede pública, envolvendo para isso alunos de graduação em suas atividades complementares, estágios, ou elaboração do trabalho de conclusão de curso. Como previsto, o projeto finalizou em 2011 suas atividades com a realização do evento: “Encontro Fluminense de Licenciaturas em Ciências da Natureza e Matemática” e com a publicação de um livro intitulado “Os desafios da formação docente no Ensino de Ciências e Matemática” (IFRJ, 2012).

Em todos os relatórios analisados encontramos ênfase na grande contribuição desses Programas para a “consolidação dos objetivos traçados nos projetos pedagógicos dos cursos de Licenciatura do IFRJ e para o alcance do perfil do egresso” (IFRJ, 2010). Logo, a CAPES pode ser vista como um ponto de suporte das licenciaturas em funcionamento nesse Instituto.

CAPÍTULO V

PESQUISA DE CAMPO: AS LICENCIATURAS DO IFRJ PELAS VOZES DOS PROFESSORES E COORDENADORES

O presente capítulo detém-se na apresentação e discussão dos resultados alcançados. Analisaremos as sete categorias identificadas cotejando com os referenciais teóricos e com as legislações pertinentes.

5.2.1 A formação acadêmica dos professores das disciplinas pedagógicas e dos coordenadores das licenciaturas.

Conhecer o perfil de formação acadêmica dos professores que são responsáveis pelas disciplinas da área pedagógica e dos coordenadores foi um dos objetivos dessa pesquisa, na perspectiva de revelar informações sobre a própria licenciatura, uma vez que esses atores atuam de maneira decisiva na constituição e na realização dos cursos. Dessa maneira, nesse item buscamos apresentar o perfil acadêmico desses professores e dos coordenadores.

Durante o processo de análise dos Relatórios de Gestão e durante a realização das entrevistas com os coordenadores dos cursos obtivemos a informação que em 2011 o Projeto Pedagógico dos Cursos de Licenciatura foi reestruturado, e em consequência ocorreu a reestruturação da Matriz Curricular dos Cursos. Após essa reestruturação, a matriz curricular de todos os cursos de licenciatura ofertados pelo IFRJ passou a ofertar as mesmas disciplinas obrigatórias e adotaram os mesmos fluxos acadêmicos. Segundo o Coordenador Y: “a ideia era ter um curso muito parecido dentro do IFRJ. Porque se o aluno sair daqui e for para outro *campus* do IFRJ, ele não sofrerá uma adaptação”. Desde então, a Matriz Curricular está dividida em cinco núcleos, a saber: núcleo das disciplinas específicas; núcleo das disciplinas de educação; núcleos das disciplinas de ensino; núcleo das disciplinas de comunicação e o componente curricular Estágio Supervisionado. Além desses núcleos os cursos contam, ainda, com as disciplinas optativas, que se subdividem nesses núcleos. Além disso, o discente necessita cumprir a carga horária obrigatória em Atividades Complementares. Lima e Pimenta reconhecem a docência como um campo de conhecimento específico, que se configuram em quatro grandes conjuntos:

1. Conteúdos das diversas áreas do saber e do ensino, isso é, das ciências humanas, naturais, da cultura e das artes;
2. Conteúdos didático-pedagógicos (diretamente relacionados ao campo da prática profissional);
3. Conteúdos relacionados a saberes pedagógicos mais amplos (do campo teórico da prática educacional);
4. Conteúdos ligados à explicitação do sentido da existência humana (individual, sensibilidade pessoal e social) (LIMA; PIMENTA, 2004, p. 90).

Podemos, então, associar as áreas criadas na matriz curricular do IFRJ com a proposição das autoras, na qual a área de conhecimentos específicos pode ser associada aos “Conteúdos das diversas áreas do saber e do ensino”, a área de conhecimentos relativos à educação pode ser associada aos “Conteúdos relacionados a saberes pedagógicos mais amplos”, a área de ensino pode ser associada aos “Conteúdos didáticos- pedagógicos”. Não sendo contemplado somente o conjunto de conteúdos “ligados à explicitação do sentido da existência humana”, uma vez que a matriz curricular do IFRJ não propõe uma área voltada especificamente para esses conteúdos. Dessa maneira, a reforma realizada no ano de 2011 caminhou para a formulação de uma matriz curricular que atende diferentes ângulos da formação de professores, que foi ao encontro, também, de uma “formação de professores não mais baseada na racionalidade técnica [...]”. (LIMA; PIMENTA, 2004, p. 90).

A seguir se encontra a tabela que apresenta o conjunto de disciplinas que identificamos como disciplinas pedagógicas. Elas englobam as disciplinas da área de educação, ensino e o estágio supervisionado. Por disciplinas pedagógicas entendemos aquelas voltadas para o estudo, a análise, a pesquisa e a atuação do professor em sala de aula, além daquelas disciplinas que se preocupam com os saberes pedagógicos mais amplos, ou em estudar a educação de maneira mais aprofundada, abrangendo conceitos filosóficos, sociológicos, antropológicos, psicológicos, entre outros.

Tabela 09: Apresentação das áreas das disciplinas, disciplinas, carga horária e período que cada disciplina é oferecida.

Área	Nome da Disciplina	Carga Horária	Período
Educação	Contemporaneidade, subjetividade e práticas escolares.	54 horas	1ºPeríodo
	Sociedade, cultura e educação.	54 horas	1ºPeríodo
	História, políticas, legislação da educação.	54 horas	2ºPeríodo
	Didática	54 horas	3ºPeríodo
	Física/Química/Matemática em sala de aula I	54 horas	4ºPeríodo
	Metodologia do ensino de Física/Química/Matemática.	54 horas	4ºPeríodo
Ensino	Física/Química/Matemática em sala de aula II.	54 horas	5ºPeríodo
	Física/Química/Matemática em sala de aula III.	54 horas	6 Período
	Pesquisa no Ensino de Física/Química/Matemática.	54 horas	6ºPeríodo
	Física/Química/Matemática em sala de aula IV.	54 horas	7ºPeríodo
Estágio Supervisionado	Estágio Supervisionado I	135 horas	5ºPeríodo
	Estágio Supervisionado II	135 horas	6ºPeríodo
	Estágio Supervisionado III	135 horas	7ºPeríodo
Total:		945 horas	

Fonte: Elaboração própria a partir de dados do *site* institucional do IFRJ (2015).

Como observamos no quadro apresentado encontramos treze disciplinas que se encaixam no que definimos como disciplinas pedagógicas, em três áreas diferentes. Essas disciplinas totalizam 945 horas dedicadas ao estudo da educação, da prática de ensino e de estágio supervisionado. O total de horas dos cursos gira em torno de 3.253 horas no máximo (adotado no curso de Licenciatura em Química no *Campus* de Duque de Caxias) e no mínimo 3.064 horas (adotado no curso de Licenciatura em Física no *Campus* de Nilópolis).

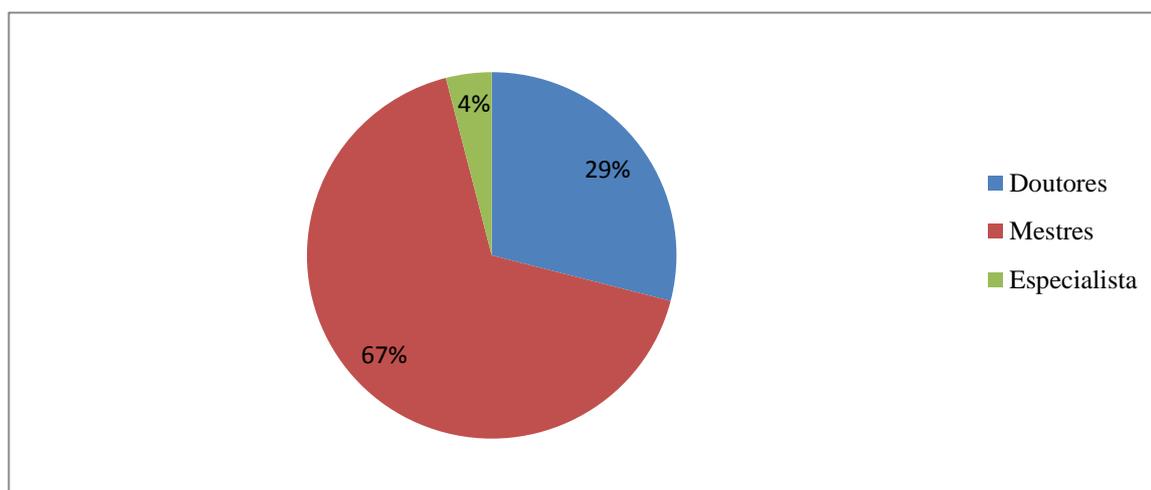
Os professores que atuam nas disciplinas pedagógicas das licenciaturas não são lotados em um único curso, atuam em todas as licenciaturas conforme a necessidade de cada curso e em disciplinas diferentes também. Dessa maneira, a cada semestre alterações podem ocorrer na atuação dos professores. Esses professores podem atuar na oferta das disciplinas

específicas e das disciplinas de comunicação e informação, isso ocorre devido à formação acadêmica de cada um, como mostraremos adiante.

Quando interrogamos aos coordenadores quais eram os professores que atuavam com disciplinas cujo objetivo é o estudo da educação, a fim de solicitar que esses professores respondessem os questionários todos os coordenadores indicaram apenas os professores que atuavam no núcleo de educação, não apontando os professores que atuavam no núcleo de Ensino e Estágio Supervisionado. Tal atitude pode sugerir que as disciplinas da área de ensino e o estágio não estão sendo encarados como disciplinas voltadas para o estudo da educação.

Realizamos o levantamento das disciplinas e como elas são organizadas com o intuito de selecionarmos os professores que responderiam o questionário e analisarmos a formação desse professor, uma vez que consideramos que um corpo docente qualificado é essencial para formar professores de maneira sólida. Entendemos que um Projeto Político Pedagógico bem embasado e uma concepção de matriz curricular bem elaborada são de grande importância, contudo não são suficientes para a oferta de um curso de formação de professores comprometido, é necessário ainda um corpo docente qualificado e uma infraestrutura de qualidade. Porém, apenas a alta especialização dos professores também não é suficiente. É necessário um corpo docente contenha especialistas na área de educação ou áreas afins. Que estudem e pesquisem o fenômeno da educação em seus diferentes aspectos. A seguir apresentamos um gráfico que revela a formação acadêmica dos professores que atuam nas disciplinas pedagógicas.

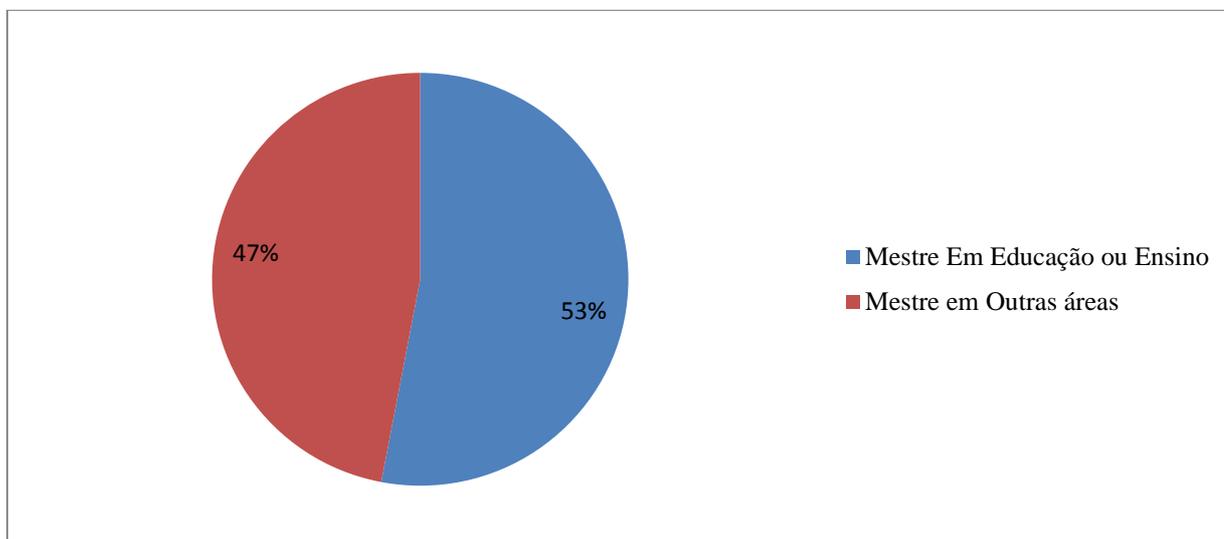
Gráfico 03: Formação acadêmica do corpo docente que atua nas disciplinas pedagógicas do IFRJ em 2015.



Fonte: Elaboração própria a partir de dados do *site* institucional do IFRJ (2015).

Observamos que a formação acadêmica dos professores que lecionam as disciplinas pedagógicas é elevada. Sendo que mais de 60% possuem grau de mestre e quase 30% possuem grau de doutor. Contudo, quando refinamos esses dados notamos que dos 67% dos professores, que atuam nas disciplinas pedagógicas que possuem grau de mestre, 53% concluíram o mestrado na área de educação ou de ensino e 47% concluíram o mestrado em outras áreas, podemos citar: química orgânica, física nuclear, ciência e tecnologia de polímeros. Abaixo apresentamos o gráfico que refina as informações anteriores, especificando a área de formação dos professores com grau de mestre.

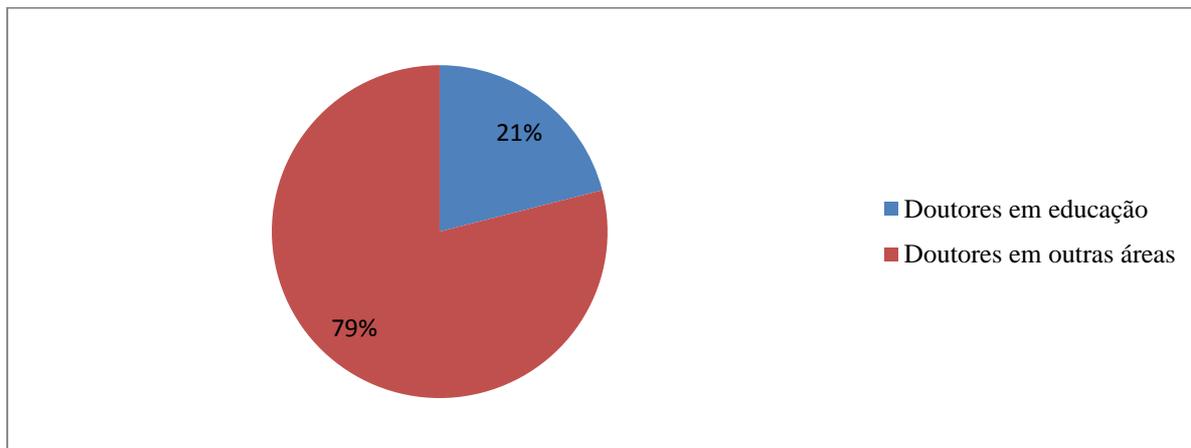
Gráfico 04: Apresentação da área de formação dos professores com grau de mestre dos professores das disciplinas pedagógicas do IFRJ em 2015.



Fonte: Elaboração própria a partir de dados do *site* institucional do IFRJ (2015).

No que concerne aos professores com grau de doutor encontramos uma discrepância ainda maior. Do total de professores com grau de doutor, apenas 21% se doutoraram na área de educação, sendo então que 79% dos doutores fizeram cursos de doutorado em outras áreas. No gráfico abaixo apresentamos essas informações.

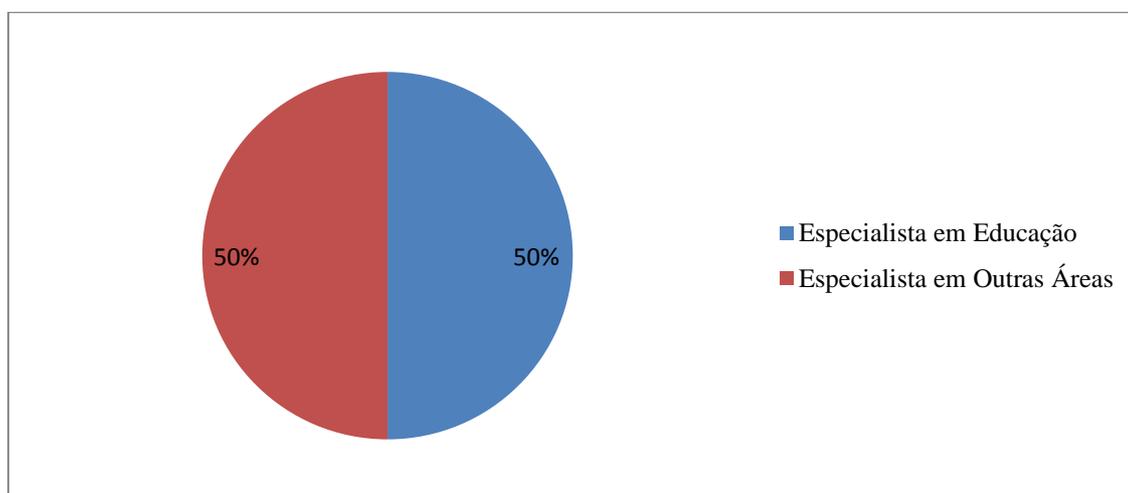
Gráfico 05: Apresentação da formação dos professores com grau de doutor que atuam nas disciplinas pedagógicas do IFRJ em 2015.



Fonte: Elaboração própria a partir de dados do *site* institucional do IFRJ (2015).

Quanto aos professores especialistas, encontramos apenas 4% de professores com este grau de formação, sendo que 50% destes se formaram na área de educação e 50% em outra área. Abaixo apresentamos os dados desse grau de formação.

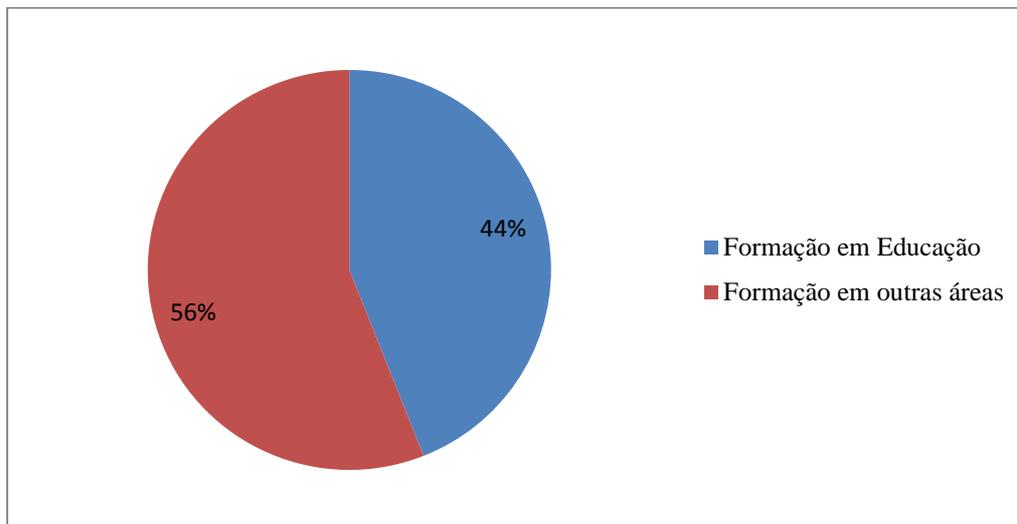
Gráfico 06: Apresentação da formação dos professores com grau de especialista que atuam nas disciplinas pedagógicas do IFRJ em 2015.



Fonte: Elaboração própria a partir de dados do *site* institucional do IFRJ (2015).

Consideramos alta a percentagem de professores que atuam nas disciplinas pedagógicas com formação em área diversa da educação ou de ensino. Abaixo apresentamos uma visão geral da área de formação desses professores, incluindo especialistas, mestres e doutores.

Gráfico 07: Apresentação da área de formação dos professores que atuam nas disciplinas pedagógicas do IFRJ em 2015: visão geral.



Fonte: Elaboração própria a partir de dados do *site* institucional do IFRJ (2015).

Mesmo com 56% dos professores que atuam nas disciplinas pedagógicas formados em áreas diversas da educação a professora B acredita que

Nós [professores do IFRJ] formamos professores, professores mesmo. Não conteúdistas. Nós formamos professores para atuar na educação básica, diferente do que ocorre nas universidades. Se formos comparar conteúdos nossos alunos perdem para os alunos das universidades, mas as universidades não formam professores mesmo.

Essa fala evidencia a defesa de um do modelo de formação de professores que vem atravessando toda história de formação de professores e que foi sistematizado por Saviani (2009). O autor afirma que perpassam pela história da formação de professores dois modelos, que são:

- a. Modelo de conteúdos culturais-cognitivos: para este modelo, a formação de professores se esgota na cultura geral e no domínio específico dos conteúdos da área de conhecimento correspondente à disciplina que [o professor] irá lecionar.
- b. Modelo pedagógico-didático: contrapondo-se ao anterior, este modelo considera que a formação de professores propriamente dita só se contempla com o efetivo preparo pedagógico-didático (p. 148-149).

A professora B se refere claramente a um desses modelos, o modelo pedagógico-didático. Afirma que no IFRJ o modelo de formação de professores segue esse viés, em contraposição ao modelo de conteúdos culturais-cognitivos. Esse modelo, ainda segundo ela, é o que as universidades adotam. Saviani (2009) afirma que o primeiro modelo sempre foi adotado nos Cursos Normais e o segundo modelo nas universidades. O que corrobora com a afirmação da professora. Poderíamos supor, então que o IFRJ tende a privilegiar o

Modelo pedagógico-didático. Contudo, encontramos falas que se contrapõem a essa perspectiva, como demonstraremos mais adiante.

Percebemos o que o corpo docente não tem uma unidade na perspectiva no que diz respeito ao encaminhamento da formação de professores adotada no IFRJ. Isso pode ser explicado pela trajetória da implantação de formação de professores no IFRJ, que se iniciou quando essa instituição ainda era CEFET, através, sobretudo, de cursos aligeirados. Ou das origens dos cursos de professores, uma vez que como mostraremos na categoria “Concepção de Cursos” a maioria dos cursos de licenciatura implantados foi escolhida levando em conta principalmente os recursos humanos e laboratórios já existentes na Instituição.

Outra fala reveladora é da professora C, quando solicitamos que ela respondesse o questionário, ela diz: “Não seria válido para sua dissertação, pois estou oferecendo uma disciplina na licenciatura por acaso. Apenas para preencher um buraco nesse semestre”. A respeito da atuação dos professores nos cursos de licenciatura, na questão número treze do questionário indagamos aos professores se eles ministravam as disciplinas pedagógicas por escolha ou para atender a uma necessidade específica do IFRJ, no caso da professora C, que se recusou a responder o questionário, fica evidente que está ministrando uma disciplina na licenciatura para atender a uma necessidade específica do IFRJ. De todos os professores que responderam aos questionários apenas dois informaram que foi por escolha própria, todos os outros responderam que sua atuação naquelas disciplinas era também ou completamente voltada para atender uma necessidade específica do IFRJ. A professora B assim respondeu essa questão

Para atender as necessidades do IF. Como eu sou a única no *campus* com formação em pedagogia fiquei com um número exacerbado de disciplinas, o que gera um desgaste enorme nos estudos. Não gostaria de lecionar, por exemplo, ‘contemporaneidade, subjetividades e práticas escolares’ pois tem um viés (pode ser visto na ementa) em psicologia e creio que um profissional desta área seria muito mais interessante para lecionar.

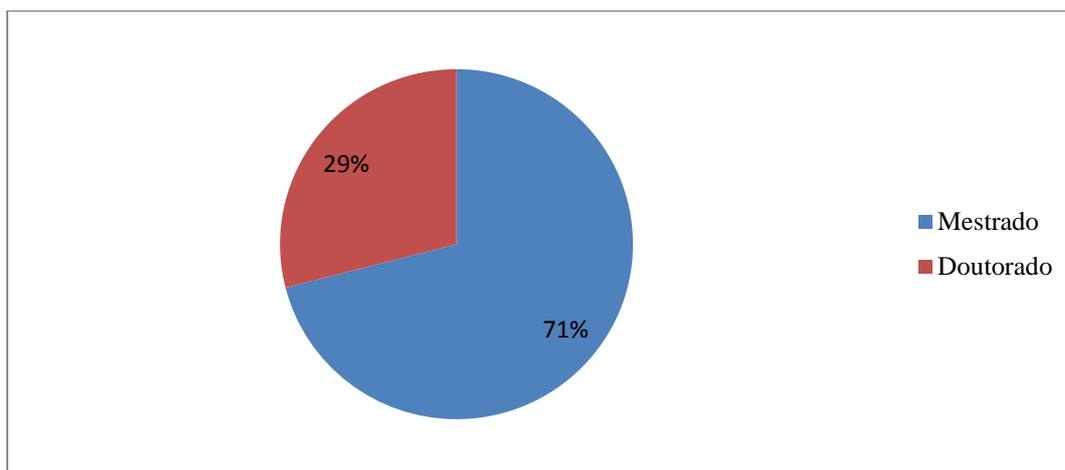
O professor X se posicionou da seguinte maneira: “Para atender uma necessidade do IF, pois há carência de professor na área”. Essa é outra evidência da falta de consolidação de um núcleo na área de educação no IFRJ, uma vez que não são muitos os professores com formação específica na área de educação que, conforme já demonstramos, perfazem apenas 44%. Talvez a formação acadêmica dos professores que ministram as disciplinas pedagógicas colabore para explicar as posições explicitadas por esses professores. As dificuldades acima apresentadas podem ocasionar sobrecarga para os professores com

formação em educação, ou a falta de interesse de alguns professores que lecionam tais disciplinas, acreditando ser um mero “quebra-galho”, conforme evidenciado pela fala de um deles.

Quanto a essa questão um professor formado na área de educação se posicionou da seguinte maneira, quando foi indagado se havia algum aspecto que não tinha sido abordado no questionário: “uma questão interessante é a posição de um professor de humanas como docente em uma licenciatura da área técnica. Em certo sentido, as disciplinas que abrangem a área de formação pedagógica são colocadas em segundo plano”.

Quanto a formação dos coordenadores todos são licenciados na área de sua atuação, ou seja, o coordenador da licenciatura em física, por exemplo, é licenciado em física. Quanto à pós-graduação, a formação dos coordenadores assim se apresenta:

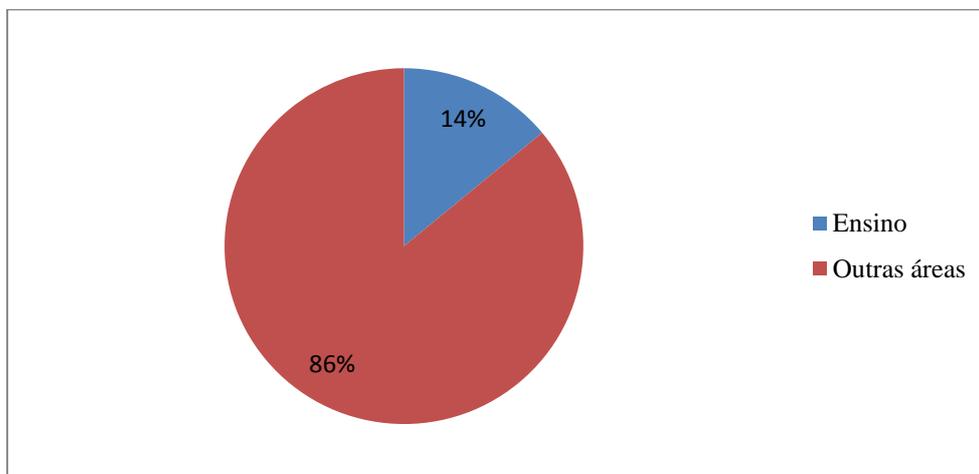
Gráfico 08: Formação dos coordenadores dos cursos de Licenciatura do IFRJ em 2015.



Fonte: Elaboração própria a partir de dados do *site* institucional do IFRJ (2015).

Como podemos perceber, a maioria deles apresenta formação em nível de mestrado. Contudo, após refinarmos os dados, constatamos que apenas 14% dos coordenadores realizaram curso de pós-graduação na área de Ensino, o que equivale a um coordenador somente, todos os outros se formaram em outras áreas. Incluindo mestres e doutores.

Gráfico 09: Apresentação da área de formação dos coordenadores das licenciaturas do IFRJ em 2015.



Fonte: Elaboração própria a partir de dados do *site* institucional do IFRJ (2015).

O que ocorre com a formação acadêmica dos professores, também ocorre com a formação acadêmica dos coordenadores. Todos esses profissionais possuem alto grau de formação, porém fora da área de educação ou de ensino. Pudemos, então, constatar que a formação pedagógica é ministrada em sua maioria por professores que não possuem formação na área de educação e nem em áreas afins e que, em alguns casos, esses professores denominam sua atuação como *provisória*. O mesmo fenômeno acontece com os coordenadores.

5.2.Regime de trabalho dos docentes das disciplinaspedagógicas do IFRJ e dos coordenadores das licenciaturas: ensino, pesquisa e extensão e verticalização do trabalho docente

O regime de trabalho e o tempo de dedicação dos professores ao ensino, à pesquisa e à extensão é outro fator que pode influenciar na condição de oferta da formação de professores. Acreditamos que um curso de formação de professores não deve abranger ou primar apenas pelo ensino, mas também pela pesquisa e extensão. Assim, se há pesquisa, haverá possibilidade de realizar projetos de extensão, com o intuito de divulgar para a comunidade na qual a instituição está inserida o que a instituição tem produzido e pensado a respeito da formação de professores. Nessa ocasião a comunidade poderá comunicar quais são suas necessidades e o que há de avanço na sua prática, formando assim uma via de mão dupla, na qual comunidade e a instituição de ensino superior trocam experiências.

Nesse sentido destacamos que uma das finalidades dos IFs é desenvolver pesquisas, assim como extensão, conforme está disposto nos incisos VII e VIII do artigo 6º da Lei 11.892 de 2008, que assim aponta “Os Institutos Federais têm por finalidades [...]VII - desenvolver programas de extensão e de divulgação científica e tecnológica” e de “VIII - realizar e estimular a pesquisa aplicada, a produção cultural, o empreendedorismo, o cooperativismo e o desenvolvimento científico e tecnológico” (BRASIL, 2008). Mas, como isso está acontecendo nos cursos de licenciatura dos IFs é outro dado que buscamos no presente estudo. A fim de coletarmos informações para análise do regime de trabalho dos professores, estudamos a regulamentação da carga horária dos docentes do IFRJ, encontramos a divisão de horas que devem ser dedicadas ao ensino, à pesquisa e à extensão. A regulamentação da carga horária docente foi realizada através da Resolução do IFRJ nº 48 de 26 de setembro de 2014 (Anexo B). A integralização da carga horária docente, a partir dessa Resolução, fica submetida à realização de um Plano de Trabalho Docente. Esse Plano de trabalho docente consiste na “relação de atividades do docente, com as respectivas cargas horárias semanais de trabalho, de modo a completar o quantitativo de horas definidas no seu regime de trabalho.” (IFRJ, 2014, p. 02).

Ainda de acordo com essa Resolução o plano de trabalho deverá priorizar as atividades de ensino, adequando as demais atividades com essa prioridade (IFRJ, 2014). Na mesma legislação consta, ainda, que os docentes deverão cumprir 50% de sua carga horária semanal em atividades de ensino, obedecendo aos seguintes limites máximos e mínimos de atuação em sala de aula: para professores de dedicação parcial (20 horas semanais) no mínimo 06 horas e no máximo 10 horas e, para professores de tempo integral (40 horas semanais, de dedicação exclusiva ou não) no mínimo 08 horas e no máximo 15 horas.

Quando se trata de professores exercendo função de gestão, incluindo neste quesito a função de coordenador, assim são estabelecidas as horas para atuar em atividades de ensino: no mínimo 03 horas e no máximo 09 horas de atividades em sala de aula. Porém, há exceções, pois as cargas horárias estabelecidas legalmente poderão ser reduzidas caso os professores estejam envolvidos em projetos de pesquisa ou extensão. Nesses casos as cargas horárias voltadas para o ensino serão de no máximo 12 horas de ensino em aula, contudo, deve-se respeitar o estabelecido no artigo 9º da referida Resolução, ou seja, de priorizar as atividades de ensino. O artigo 14º finalmente estabelece que: “Além das atividades de ensino, planejamento, avaliação e estudo, o docente complementar a sua carga horária semanal restante escolhendo entre atividades de pesquisa e extensão, conforme tabela I” (IFRJ, 2014) (Anexo B).

Constata-se, então, que apesar da pesquisa e da extensão serem finalidades dos Institutos Federais, no IFRJ fica clara a priorização do ensino como atividade dos docentes. Todos os coordenadores entrevistados relataram que professores atuam mais tempo em sala de aula e que a carga horária para pesquisa e extensão não são cobradas com rigor, porque há mais necessidade do professor em sala de aula, do que nas demais atividades. Quanto às horas dedicadas às aulas assim o coordenador W se posiciona:

Existe professor com carga horária alta [...]. Na minha conta e da antiga coordenadora, era para gente ter um tempo de 18 horas semanais e a gente não consegue manter isso. Vai pra 22, 24 [horas]. O máximo de aula que a gente pode dar é de 24 tempos. E tem professores já com essa carga horária. O que é ruim porque você perde em pesquisa, em extensão, em orientação de aluno para trabalho de conclusão de curso. Ou seja, para várias outras atividades que você deveria desenvolver, mas não consegue desenvolver porque está em sala de aula.

A fala do coordenador W nos revela a excessiva carga horária cumprida pelos professores e o próprio descumprimento e, até, desconhecimento da legislação que rege a Instituição. Um professor com dedicação exclusiva pode atuar no máximo 15 horas em atividades de ensino em sala de aula, sobrando ainda 5 horas que o professor poderia utilizar para orientações de trabalhos de conclusão de curso, orientação de estágio, entre outros, o que comporia às 20 horas semanais em atividades de ensino, que equivale a 50% de sua carga horária total de 40 horas semanais de trabalho. As outras 20 horas o professor poderia desenvolver atividades de pesquisa ou de extensão. Contudo, o que acontece é uma excessiva atividade do professor em sala de aula, o que prejudica o desenvolvimento de outras atividades, uma vez que o tempo dedicado às aulas não se resume apenas ao tempo de sala de aula. É preciso levar em consideração também o tempo de planejamento das aulas, elaboração e correção de testes e provas, preenchimento de diários de classe, etc. Visto que

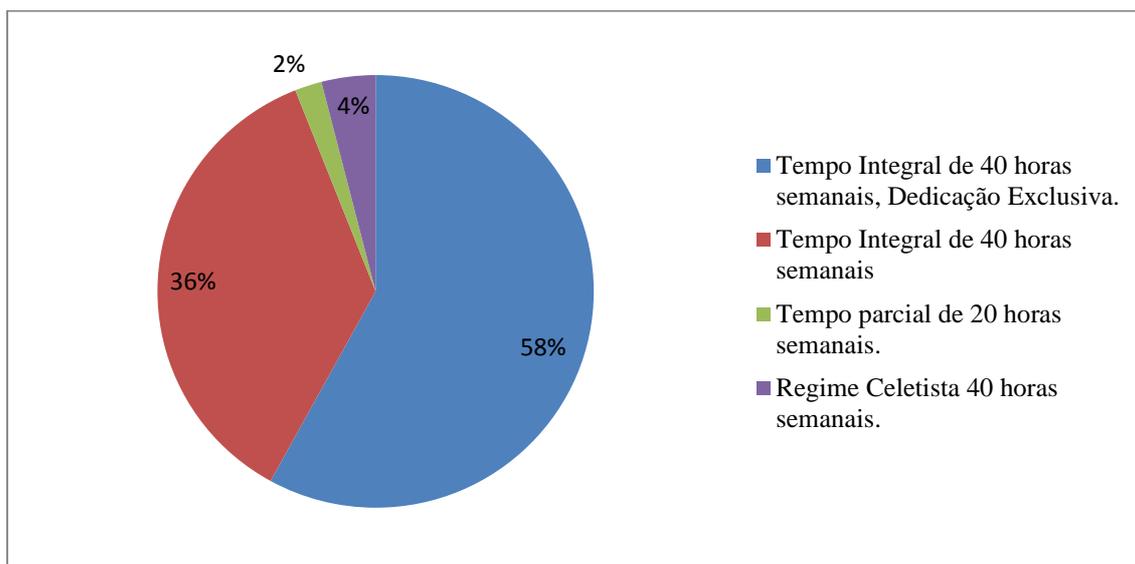
[...] os docentes das antigas instituições que deram origem aos Institutos Federais foram conduzidos da categoria de “docentes de ensino médio” para a categoria de “docentes da educação básica, técnica e tecnológica”, sendo obrigados a atuar em praticamente todos os níveis e modalidades de ensino possíveis no Brasil: ensino fundamental, ensino médio, ensino técnico, ensino superior de graduação e de pós-graduação. Como se não bastasse, além da modalidade de ensino regular, estes profissionais ainda têm que atuar em diversas outras modalidades, tais como: programas de formação inicial e continuada dos mais variados tipos; educação de pessoas jovens e adultas; educação à distância; extensão rural [...] (SOUZA, 2015, p. 73).

Percebemos, então, que além da ênfase no ensino, na atuação do professor nos IFs, há, também, uma precarização do trabalho deste profissional. Pois, ele deverá atender a diferentes níveis e modalidades de ensino. Além disso, “esta nova realidade, ao mesmo tempo em que

conferiu status diferenciado para estes docentes, [...] também lhe impôs uma rotina laboral pragmática, polivalente, competitiva, precipuamente condicionada pelas demandas imediatas do mercado [...]”. (SOUZA, 2015, p. 73).

No Gráfico a seguir, apresentaremos o regime de trabalho dos professores das disciplinas pedagógicas do IFRJ.

Gráfico 10: Regime de trabalho dos professores que atuam nas disciplinas pedagógicas no IFRJ em 2015.



Fonte: Elaboração própria a partir de dados do *site* institucional do IFRJ (2015).

Como podemos perceber, o regime de trabalho dos professores é maciçamente estatutário, de dedicação exclusiva (DE 40h), seguido do regime de trabalho efetivo de 40 horas. Apenas 2% dos professores trabalham em regime de tempo parcial e 4% em regime celetista, como professores substitutos.

Apesar do relato de muitas horas dedicadas apenas ao ensino quando perguntamos aos coordenadores a respeito da verticalização do trabalho docente⁶, todos os coordenadores entrevistados encontram vantagens na verticalização do trabalho docente, contudo, a maioria, faz ressalvas, como podemos constatar na fala do Coordenador X:

Positivo! Muito! Eu particularmente gosto de trabalhar em todos os níveis. Acho que isso me torna um bom professor. Só que onera para o outro lado, porque a gente tem uma carga horária um pouco maior e diminui um pouco a pesquisa. O que a gente

⁶ Entendemos por Verticalização do trabalho docente a atuação do professor nos dois níveis da educação brasileira (Educação Básica e Ensino Superior) e em diferentes modalidades (Educação Profissional e Educação de Jovens e Adultos, por exemplo).

tem feito? Tem que separar dentro da equipe quais professores estão pesquisando e precisando dessa carga horária de menos aula pra resolver as outras coisas.

O Coordenador Y, se posiciona da seguinte maneira:

Bem, olhando para o fato de que nós atuamos num curso de licenciatura, eu acho bastante positivo porque é uma maneira da gente está sempre em contato... Não ter essa fragmentação é não perder o contato do que acontece no ensino médio. A gente consegue acompanhar o que acontece nos dois níveis. Mas acaba acarretando uma responsabilidade e uma carga de trabalho maior porque a gente tem mecanismos diferentes para graduação e para o Ensino Médio. Então o professor que atua nos dois níveis acaba sendo sobrecarregado por essas questões. É o fato de a gente não ter um corpo docente disponível com mais professores, está todo mundo com a carga horária quase que no limite, acho que acaba atrapalhando. Vista por esse ângulo acaba atrapalhando um pouco. Mas eu acho que enriquece. Acho que dentro de um curso de licenciatura a verticalização é enriquecedora sim. É a minha opinião. [sic]

Percebemos que os coordenadores encaram de maneira positiva a verticalização, o coordenador Y encara de uma maneira positiva, principalmente por atuar em um curso de Licenciatura. A verticalização para ele proporciona um contato constante com a Educação Básica, o que é uma vantagem. Como podemos perceber além da própria Instituição privilegiar a atuação dos professores em sala de aula, a estrutura organizacional da Instituição leva os professores atuarem cada vez mais em sala de aula, o que na opinião dos coordenadores não é um problema, e sim uma característica da própria Instituição. E como atuam mais em sala de aula, o fato de a pesquisa estar em segundo plano se tornou uma consequência da característica da Instituição. Porém, “uma formação docente diferenciada [...] deve-se voltar também para a pesquisa e a reflexão sobre o próprio trabalho” (MANCEBO, 2013, p. 09).

Quanto às atividades de extensão, essas nem foram citadas, são lembradas apenas quando questionamos se atividades desse gênero ocorrem. Em relação às atividades de extensão, o Coordenador K relatou que:

Na pesquisa sempre temos pelo menos um ou dois alunos da graduação fazendo pesquisa aqui. Tem mais alunos do técnico fazendo pesquisa. Bolsa da Instituição, bolsa da CNPq. E extensão tem um ou outro professor daqui do *campus* que acaba chamando alunos da graduação também. Mas não são muitos não. De extensão deve ter no máximo 5 a 7 projetos. Pesquisa, tirando PET e PIBID, pelo menos uns três ou quatro professores. Pouca gente.

O Coordenador W é mais enfático em seu relato:

Sim. Conseguimos, mas não numa taxa igual a que você teria numa universidade. Até porque o corpo docente que você tem nos institutos é bem diferente... Quer

dizer, não é bem diferente, como a gente costuma chamar num tom de brincadeira, são pessoas híbridas. São pessoas que estão mais acostumadas a dar aulas e acaba trazendo um corpo docente diferente. Você até tem uma parte do corpo docente que realmente tem aquela formação canônica, acadêmica que pesquisa, escreve artigos. Mas no instituto, pelo menos na minha concepção, o objetivo dele não é esse. Não é simplesmente escrever artigos e orientar aluno. O papel social do instituto é bem diferenciado. Eu acho que o papel do instituto é formar mão de obra, seja ela técnica, licenciatura, engenharia. É criar mão de obra de boa qualidade. Agora a pesquisa e a extensão dá pra ser feita? Dá! Existem dentro do instituto vários projetos de pesquisa e nós temos editais iguaizinhos das universidades. Só que você tem... A taxa de produção é diferente. Porque o nosso professor tem que dar 18 tempos no mínimo. E no máximo ele dá 24 tempos. Um professor de universidade pública dá 8 tempos de aulas. Quando dá! Só que nós aqui não temos a obrigação de escrever dois artigos por ano. E eles têm. Para ter bolsa do CNPq. É outro universo. Mas nós conseguimos fazer, na medida do possível.

Dessa maneira, apesar do SETEC defender que os Institutos Federais não tem como espectro primordial o fator econômico, como ocorria nas Escolas de Aprendizes Artífices que em sua gênese tinha o objetivo de dar uma profissão aos “desvalidos da sorte” num movimento de conter a população pobre (SETEC, 2010), ainda encontramos profissionais defendendo que “o papel social” dos Institutos Federais é formar “mão de obra de boa qualidade” e que, para isso, não é imprescindível a pesquisa e a extensão, somente o ensino. Percebemos então que impacto da lógica do capital ainda está presente na Instituição. Mézáros (2008, p. 35) a respeito desse tema afirma que “O impacto da incorrigível lógica do capital sobre a educação tem sido grande ao longo do desenvolvimento do sistema. Apenas as modalidades de imposição dos imperativos estruturais do capital são hoje diferentes”. Essas diferenças são provenientes, é claro, das mudanças ocorridas ao longo da história, como demonstrado no capítulo I do presente trabalho, logo “as instituições tiveram que ser adaptadas no decorrer do tempo, de acordo com as determinações reprodutivas em mutação do sistema do capital” (MÉSZÁROS, 2008, p. 42). Parece que é exatamente isso que está acontecendo com os Institutos Federais. O Coordenador Y, a respeito desse questionamento, é mais direto:

Não [não realizamos pesquisa nem extensão]. Porque além da licenciatura em física os professores tem que dar aula em outros cursos. E acaba sobrecarregando os professores. Nós estamos com déficit de três professores que não foram concursados ainda devido ao contingenciamento de recursos federal. A verdade tem que ser dita.

Dessa maneira podemos sugerir que a formação de professores no IFRJ, pode apesar de percebermos uma mudança de conceitos e concepções em parte do corpo docente e dos coordenadores, estar privilegiando uma formação que ignora a íntima relação dos problemas cotidianos da educação com o todo, constituído e constituinte da realidade (SILVA, 2012).

Percebemos então que os coordenadores expressam de maneira diferente a atuação da Instituição quanto se referem à pesquisa e à extensão. O único quesito que se torna unânime é a sobrecarga no número de horas dedicadas às aulas pelos professores, o que inevitavelmente inviabiliza a dedicação dos professores a projetos de pesquisa e extensão. Tais constatações corroboram com as reflexões de Souza (2015, p. 73) quando ele afirma que “os docentes dos Institutos Federais veem-se cada vez mais distantes da possibilidade de refletirem sobre sua própria prática docente. São essas mudanças que determinaram uma rotina laboral flexibilizada, intensificada e desgastante, o que a caracteriza como trabalho precário”.

Poucos professores registraram a questão da sobrecarga e horas em sala de aula, esse pode ser outro indício que os docentes do IFRJ encaram tal sobrecarga na atuação em sala de aula como uma característica da própria instituição.

5.3. Processo de escolha dos cursos de licenciatura: motivações e participação.

Indagamos aos coordenadores como se deu o processo de escolha dos cursos de licenciatura. Segundo o coordenador K, ele não participou dessa decisão:

A decisão tomada pela direção de colocar um curso de licenciatura em química no *campus*, eu não participei desse processo. Porque eu cheguei basicamente quase na abertura do curso. Então, isso foi decidido pela Reitoria de acordo com a nova legislação de [que] pelo menos 20% dos alunos tem que está no curso de licenciatura no IFRJ e por conta disso nesse mesmo ano abriram licenciatura em química aqui e física e a matemática em outro *campus* para poder equalizar esse número de vagas que estavam sendo disponibilizadas para o público em geral. A legislação diz que mais de 50% das vagas tem que ser disponibilizadas para cursos técnicos e 20% das vagas tem que ser destinadas para as licenciaturas. E o IFRJ só tinha três licenciaturas, em Nilópolis: química, física e matemática. E essa conta ainda não fechava. Aí para fechar essa conta e aumentar o número de vagas para licenciatura abriram mais três licenciaturas. E na hora da escolha foi feito o seguinte, foi baseada na característica de cada *campus*. Aqui você tinha um universo de professores que eram muito voltados para a química por causa do curso técnico em química, aí escolheu licenciatura em química. E lá no *campus* W você tinha uma leva de professores voltados mais para área de eletrônica, de mecânica por isso surgiu a ideia de colocar matemática e física lá de acordo com o corpo docente de cada *campus* [...] Houve já um burburinho de sair uma sociologia lá em São Gonçalo, mas até hoje não foi implementado porque parece que tinha apenas dois ou três professores de sociologia lá.

Pelo depoimento deste coordenador fica evidente a preocupação em atender à determinação legal dos 20%. Além disso, fica claro que a escolha dos cursos levou em consideração, principalmente, os recursos humanos disponíveis. O depoimento do coordenador Y, corrobora a fala do coordenador K, e traz à tona outro aspecto não abordado pelo coordenador K, que é a questão da infraestrutura. Assim ele se posicionou:

Em 2009 o diretor geral, o professor A, chamou eu e o professor B, que somos os dois professores pioneiros no *campus*. Quando nós chegamos aqui não tinha nada. E aí ele nos chamou para conversar e falou da possibilidade de a gente implementar o curso de matemática visto que era uma recomendação do MEC que 20% das vagas deveriam ser destinadas a cursos de licenciatura. Como na época a estrutura ainda era bastante precária. Não havia a existência de nenhum laboratório, o curso mais viável seria o curso de matemática por não exigir uma sofisticação em relação a laboratório. [...] A escolha de ter sido matemática surgiu pela possibilidade de abrir o curso de matemática e não ter uma exigência de ter um laboratório com uma estrutura bem sólida, aparelhos, microscópios. Toda aquela parte de vidraria para um curso de química.

Logo, os três fatores preponderantes para a escolha dos cursos de licenciatura implantados no IFRJ foram: em primeiro lugar, a legislação que exige que, no mínimo, 20% das vagas sejam destinadas às licenciaturas; em segundo lugar os recursos humanos disponíveis; e em terceiro, a infraestrutura disponível.

Também questionamos se a comunidade local foi ouvida durante esse processo de escolha dos cursos. O Coordenador Y se posicionou da seguinte maneira:

Como eu falei anteriormente, para ser bastante sincero, para ter o curso de licenciatura foi mesmo por conta da exigência legislativa... De ter virado de CEFET química para IFRJ e com isso a legislação exigia que a gente disponibilizasse 20% das vagas para curso de licenciatura como cumprimento da lei. E aí a gente acabou recebendo a ideia e fomos tocando o projeto para frente. Então, o levantamento que a gente fez foi através das bases de dados disponíveis nos órgãos governamentais. Tipo IBGE, Secretária de Educação. Tivemos algum contato também com a Secretária Municipal e a gente buscou esses dados já disponíveis na base de dados. Nada assim que tenha sido feito corpo a corpo com a comunidade local não.

Pelo depoimento desse coordenador a pesquisa foi feita apenas junto aos órgãos governamentais e a dados estatísticos, a comunidade local não foi consultada, nos referimos aqui às escolas, ao entorno, e à população em geral.

De todos os professores que responderam o questionário apenas um já fazia parte do quadro docente quando as licenciaturas foram implantadas. Todos os outros passaram a fazer parte do quadro docente após a implantação das licenciaturas, por isso não puderam se posicionar quanto à escolha dos cursos, contudo quando questionamos se eles aprovavam a implantação de licenciaturas no IFRJ obtivemos as seguintes respostas. Apenas um professor se posicionou contra, e assim justificou sua resposta: “A história tecnicista da Instituição tende a distorcer a formação do professor, confundindo com mini bacharelado”.

A posição desse professor é bem diferente daquilo que é defendido em todos os Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPC) de Licenciatura, pelo menos no que está explicitado nos documentos. Nos PPCs há uma defesa clara no que tange a concepção dos cursos de

Licenciatura do IFRJ, e segundo os PPCs o balizamento dos cursos de licenciatura ofertados pelo IFRJ é a docência. Assim encontramos a defesa dessa posição em um destes documentos:

Com o objetivo de priorizar o verdadeiro sentido da Licenciatura: a docência, o foco do curso está na formação do professor, privilegiando os fundamentos e teorias de compreensão da realidade educacional para além da área específica da química, visando o combate à fragilidade e simplificação e fragmentação de tal formação. [...] Desde o início, efetivamente, pretendemos formar professores de Química. (IFRJ, 2015, p. 20)

Esse encaminhamento é encontrado em todos os PPCs analisados, contrariando a fala do professor. Todos os outros professores se posicionam a favor dessa implantação, repetindo mais ou menos o mesmo discurso dos documentos. A justificativa mais recorrente foi a falta de professores de física, matemática e química para atuar na Educação Básica e a interiorização da Educação Superior. Ilustrando essas posições elegemos as seguintes falas: “O objetivo do IF é ofertar cursos nos locais que fogem dos grandes centros urbanos” (PROFESSOR T); e a fala do professor H que aprova a implantação, pois “Existe uma grande demanda de professores em todo o país e as universidades não são suficientes para fornecer os quadros necessários”.

Depois dessa primeira fase de implantação de licenciaturas, que foi realizada para o cumprimento do previsto na legislação, nos interessou saber se havia a possibilidade de abertura de novos cursos de licenciatura no IFRJ. O Coordenador X assim se posiciona:

Não sei se você já sabe, mas uma das leis dos institutos tem que ter 20% das vagas pra licenciatura e o restante para curso técnico tecnológico. A gente já atende essa especificação de 20%. Eu não sei hoje quais seriam os cursos que poderiam ser implantados. O que se tenta fazer hoje é pegar o corpo docente que se tem e montar um curso mais próximo desse corpo docente. Por isso se pensou aqui em montar uma engenharia elétrica. Porque engenharia elétrica? Você tem os professores de matemática, os professores de física e os professores da automação. Que dão aula para o técnico de automação e trabalham com eletricidade e vão formar o curso de engenharia elétrica. Então eu acho que montar uma licenciatura aqui eu não sei qual é a perspectiva. Porque montar uma nova licenciatura provavelmente teria que contratar um corpo docente todo novo. É lógico que vai aproveitar alguns professores, mas não são muitos a se aproveitar.

Novamente a abertura de novos cursos perpassa a questão do aproveitamento dos recursos humanos disponíveis e do atendimento da legislação. Nesse momento como a Instituição já cumpre o previsto na legislação, não se faz necessário abrir outros cursos de licenciatura, o que demandaria a contratação de novos professores. Ficou claro que a abertura de novos cursos deverá estar condicionada ao aproveitamento do corpo docente já existente.

No entanto, o coordenador X apontou outra dificuldade, que é a falta de infraestrutura. Segundo ele a abertura de novos cursos não é viável, uma vez que:

Aqui a gente tem problema com estrutura física. A gente não tem sala. As salas hoje para os cursos que nós temos são poucas. A gente passa necessidade de sala. Então não tem como abrir outro curso de licenciatura aqui. Só se for horário matutino, mas horário noturno não dá. Só que eu acho que fazer matutino não funciona.

Percebemos então que hoje não faz parte dos projetos do IFRJ a abertura de novos cursos, principalmente de licenciatura, sendo que os motivos vão desde a falta de infraestrutura nos *campi* dessa Instituição, até a necessidade de contratação de novos professores para compor o corpo docente desses cursos. A questão do corpo docente, na época de abertura de novos cursos de licenciatura, quando houve a transformação do CEFET-Química em IFRJ foi sanada abrindo cursos de acordo com o quadro docente existente, que na ocasião atendia os cursos técnicos. Porém, como já demonstramos no capítulo anterior, na época de abertura desses cursos, em 2009, foi registrado no relatório de gestão de 2010 e 2011 as dificuldades de adquirir até a mobília adequada para os cursos implantados naquele ano. Porém era necessário atender a legislação, com a obrigatoriedade de 20% das vagas. Agora, como a legislação já foi atendida, a abertura de licenciaturas não se faz mais necessária.

5.4. Elaboração do PPP dos Cursos: processo de elaboração, participantes e concepção dos cursos.

Quanto à elaboração do Projeto Político Pedagógico dos Cursos o Coordenador X assim relatou:

Na verdade recebemos de Nilópolis o primeiro PPP. Nós chamamos de PPC, Projeto Pedagógico de Curso. Foi recebido de outro *campus*. Quando eu cheguei aqui já tinha. Na verdade tinha e não tinha. Nós tínhamos um documento para ter uma baliza, “vai seguir esse caminho”. E em 2011, final de 2011, em setembro a gente conseguiu terminar de escrever. A gente já tinha a ideia do curso e a gente foi tocando o curso dessa forma e em 2011 chegou finalmente aqui, mas ele foi baseado no curso do outro *campus*.

Como percebemos não houve uma elaboração do Projeto Político do Curso, e sim uma transposição de um documento elaborado em um *campus* para outro *campus*. Dessa maneira, podemos supor que não houve um pensar a respeito do curso, uma reflexão coletiva que deveria ser realizada no momento da construção do Projeto Político do Curso, englobando a comunidade da Instituição, ou seja, técnicos administrativos, professores, alunos e os

representantes da população do entorno. A respeito da função do Projeto Político Pedagógico Veiga (1998, p. 11-12) assevera que:

O projeto busca um rumo, uma direção. É uma ação intencional, com um sentido explícito, com um compromisso definido coletivamente. Por isso, todo projeto pedagógico da escola é, também, um projeto político por estar intimamente articulado ao compromisso sociopolítico com os interesses reais e coletivos da população majoritária. É político no sentido de compromisso com a formação do cidadão para um tipo de sociedade.

Logo, os cursos implantados em 2009 no IFRJ foram concebidos, porém não contavam ainda com um caminho explícito a seguir, esse caminho foi sendo construído ao longo do próprio caminhar, não foi uma ação intencional com sentido determinado, uma vez que não houve uma construção coletiva do Projeto Político do Curso, apenas a transposição de um documento. Implantar um curso a partir de um documento elaborado para outro curso, documento este que deve se constituir no cerne da organização da estrutura curricular é, de certo modo, dificultar o pleno funcionamento desse curso. Pois, como afirma Veiga (1998, p. 12) “projeto político-pedagógico busca a organização do trabalho pedagógico da escola na sua globalidade”.

Os coordenadores K e Y corroboram a fala do coordenador X. No relato do coordenador Y o PPC do *campus* no qual ele atua assim foi elaborado:

Essa elaboração a gente... Como diz o ditado “nada se cria, tudo se copia”, a gente sempre pega alguma coisa como parâmetro, como referencial. Então nós usamos... Nosso referencial foram os cursos de... No primeiro momento foi o curso de outro *campus*, o mais antigo. No segundo momento nosso referencial foram os cursos de física e de matemática de um *campus* que tinha passado por processo de reconhecimento mais próximo. Mas assim, a gente usou como parâmetro, mas precisa de muita coisa a ser inserida no projeto que refletem a peculiaridade do nosso *campus*.

O coordenador K relata o mesmo processo, corroborando a fala dos coordenadores anteriores.

O que foi feito? Foi pego o PPC do *campus* X e foi implementado aqui. Direto! Como um espelho. Mesma matriz. Tudo igualzinho. O que foi modificado foi aquela parte inicial que você coloca o corpo docente, o histórico. Mas realmente o PPC é igualzinho. Em 2009 pouquíssimas mudanças foram feitas. Começamos a mudar realmente mesmo no começo de 2010 até o final de 2011. Porque ia ter o reconhecimento de curso.

Logo, esses *campi* perderam a oportunidade de imprimir suas próprias características nos cursos que estavam sendo criados, assim como não registraram as necessidades e as

características da comunidade do entorno e da comunidade da própria Instituição. Ainda segundo Veiga (1998) essa seria uma das principais possibilidades quando se constrói o Projeto Político do Curso, além disso, essa construção “passa pela relativa autonomia da escola, de sua capacidade de delinear sua própria identidade. Isto significa resgatar a escola como espaço público, lugar de debate, do diálogo, fundado na reflexão coletiva [...]” (VEIGA, 1998, p.12).

O processo de construção do Projeto Político do Curso dos cursos criados após 2009 se iniciou efetivamente em 2010 e foi finalizado em 2011, como relatado pelo coordenador K. Também encontramos registro desse processo no relatório de gestão de 2011. A respeito desse processo o Coordenador K afirmou que:

No finalzinho de 2010 até o finalzinho de 2011 a gente fez essa grande mudança no PPC. Só foi uma mudança grande no sentido que até a matriz curricular foi mudada. Então durante o período de 2010, começo de 2011, até o segundo semestre de 2011 tivemos varias reuniões entre os Núcleos Docentes Estruturante dos dois *campi*, D e E. Até para ver o que ia ficar e o que ia modificar.

O Coordenador X também registra esse processo “O primeiro PPC nosso foi feito em 2011. Ai eu fiz parte do Núcleo Docente Estruturante como suplente da coordenação. [...]. Porque nosso curso é bem novo. Começou em 2009”.

O processo de elaboração do Projeto Político do Curso dos cursos (PPC) de graduação deve ser realizado pelo Núcleo Docente Estruturante (NDE), que é definido pela Resolução nº 01 de 2010 do Conselho Nacional de Ensino Superior. Assim essa resolução define o NDE, em seu artigo 1º: “O Núcleo Docente Estruturante (NDE) de um curso de graduação constitui-se de um grupo de docentes, com atribuições acadêmicas de acompanhamento, atuante no processo de concepção, consolidação e contínua atualização do projeto pedagógico do curso”. Segundo a fala do coordenador K, o NDE dos cursos criados em 2009 no IFRJ foi constituído em 2010. Corroborando com essa afirmação encontramos registrado no PPC do curso de Licenciatura em Física de Volta Redonda a constituição do NDE no final do ano de 2010. Contudo, encontramos registro dessa constituição apenas no Relatório de Gestão de 2011. Ainda segundo o relatório de Gestão de 2011 “O processo de reestruturação e flexibilização curricular dos Cursos de Licenciatura foi uma das ações de destaque [...] em 2011, que culminou com a revisão/atualização dos Projetos Pedagógicos dos sete cursos de Licenciatura [...] em funcionamento”. (IFRJ, 2012, p.59). Dessa maneira, o NDE foi constituído com a

finalidade de reelaboração do Projeto Pedagógico dos Cursos. De acordo com o coordenador K, no *campus* no qual atua, o NDE foi composto da seguinte maneira:

[...] Esse grupo foi estabelecido proporcionalmente de acordo com as cargas horárias das áreas principais do curso. Então por conta disso, nós definimos seis professores. Hoje nosso núcleo está com mais. Nosso núcleo está com sete. Na época eram seis professores. [...] de acordo com a proporcionalidade que tinha cada área, porque de acordo com a matriz, se você dividisse a carga horária com o conjunto todo, mais da metade da parte era de química. Então por isso colocamos três. Ai tinha essa parte generalista de pedagogia que na proporção dava um. Ai, você tinha partes da matemática porque tinha cinco matérias de matemática naquela época e tinha outra matéria de biologia. Ai, ficou aquela situação “vai o físico ou o pessoal da biologia?”. Ninguém da física veio na reunião e acabou ficando a bióloga nessa parte de biologia. Mas posso dizer com clareza que em pouquíssimos momentos houve discordância entre o grupo

O coordenador W também relata a constituição do NDE do seu *campus*, que segue a mesma lógica do coordenador K. Ou seja, de acordo com a carga horária de cada “Núcleo de disciplinas” um determinado número de professores era chamado para participar do NDE. Logo, sempre as áreas específicas foram privilegiadas em detrimento da área de educação ou de ensino, uma vez que as disciplinas específicas de cada curso detêm sempre um número maior de professores. Assim o coordenador W descreve a constituição do NDE: “Bem, todos os cursos tem o chamado NDE, que é o Núcleo Docente estruturante. Que são de 7 a 10 professores de varias áreas. Não são só professores da física. [...] Então esse NDE é formado atualmente por sete professores e cada um de uma área diferente”.

O Regimento Geral do IFRJ institui em seu artigo 149 como deve ser a constituição do NDE, assim ele define essa constituição:

Art. 149. A constituição do NDE dos cursos de graduação deve atender, no mínimo, aos seguintes critérios:
 I - ser constituído por um mínimo de 5 professores pertencentes ao corpo docente do curso;
 II - ter pelo menos 60% de seus membros com titulação acadêmica obtida em programas de pós-graduação *stricto sensu*;
 III - ter todos os membros em regime de trabalho de tempo parcial ou integral, sendo pelo menos 20% em tempo integral;

Tal constituição é exatamente a mesma estabelecida pela Resolução do Conselho Nacional de Ensino Superior e, em nenhum momento, o Regimento estabelece a proporcionalidade entre as áreas das disciplinas. Seria pertinente a participação ativa dos especialistas da educação, uma vez que poderiam contribuir de maneira significativa na elaboração desse documento, porém, devido à proporcionalidade estabelecida pelos

coordenadores, a “área de educação”, por contar com um número mais reduzido de professores, tem representação menor no NDE.

Uma das finalidades do PPP é definir o currículo do curso. Assim os coordenadores se posicionaram quanto à concepção dos cursos. O Coordenador Y, afirmou que:

A estrutura curricular dele é diferente da tradicional, de 3+1. A gente tem uma estrutura diferente porque os alunos já têm contato com as disciplinas pedagógicas desde o início do curso. Então não tem aquela coisa de fazer todas as disciplinas técnicas e depois lá no finalzinho fazer as pedagógicas como normalmente seria num curso de uma universidade de maior porte.

O Coordenador X, assim se posicionou:

Eu acho que a gente está seguindo um caminho muito positivo que é a formação de professores de matemática. Vou te mostrar por que. Aqui nós fugimos do 3+1. As universidades fazem o 3+1. Olha o nosso fluxograma, primeiro período entra pré-cálculo, geometria, matemática e ele já estudando contemporaneidade, subjetividade e práticas escolares. Sociedade, cultura e educação. Ai entra com disciplina de português. Ai vai para o segundo e já tem matemática, história, política e legislação da educação. Produção de textos acadêmicos. Ai aqui tem matemática, mas tem libras e didática no terceiro período. Então ele vai acompanhando. Quando ele chega ao quarto período ele vai está estudando metodologia da matemática. Isso aqui já é dado por um professor de matemática que vai apresentar técnicas de matemática. Observa que para ele passar para essa disciplina aqui ele tem que tem passado por uns pré-requisitos. Daí ele vai para matemática de sala de aula I. O que é essa matemática de sala de aula I? Essa matemática de sala de aula, o professor ensino de matemática que é professor de matemática com formação em ensino [...] Então, ele vai fazendo as disciplinas. As pedagógicas estão bem distribuídas no curso para ele não ficar só na matemática.

Os dois coordenadores citados demonstraram total desconhecimento das estruturas curriculares dos cursos de licenciatura das universidades que, com raríssimas exceções já abandonaram há muitos anos a estrutura do chamado 3+1. Atualmente essa organização curricular é, inclusive, ilegal.

No entanto, este discurso se mantém nos PPCs dos cursos do IFRJ que apresentam como objetivo se distanciar do desenho tradicional do currículo de formação de professores (3+1). O PPC do curso de Licenciatura em Matemática de Paracambi expressa esse viés claramente:

A partir deste princípio, objetiva-se trilhar novos caminhos que se distanciem do modelo tradicional, conhecido como “3+1”, modelo este pautado pela formação na qual disciplinas pedagógicas ficam restringidas ao final do curso, prejudicando o aprofundamento teórico com a prática pedagógica. Atualmente, tem sido promovido por políticas públicas nacionais um novo formato de formação onde o futuro docente tem a possibilidade de ter, desde o início do curso, contato com disciplinas pedagógicas, possibilitando uma contribuição mútua e natural entre as disciplinas específicas e pedagógicas. (IFRJ, 2015, p. 25).

Como se pode perceber, há uma clara comparação, nos documentos dos cursos de licenciatura do IFRJ, com os cursos oferecidos pelas universidades. Pelas falas percebemos, conforme já destacado, que os coordenadores dos cursos acreditam que as universidades ainda adotam o tradicional “esquema 3+1”, contudo a esse respeito Saviani (2009, p. 150) esclarece:

[...] o modelo pedagógico-didático conseguiu abrir espaços no nível de organização dos currículos formativos tornando-se, pela via legal e também por iniciativas autônomas de algumas universidades que ampliam os requisitos legais, um componente obrigatório na formação dos professores secundários. Mas essa obrigatoriedade legal reveste-se, com frequência, de um formalismo que esvazia o sentido real desses componentes formativos. Isso pode ser observado na organização dos cursos de licenciatura desde o chamado esquema 3+1 das décadas de 1940 e 1950, nos bacharelados complementados pelas disciplinas pedagógicas a cargo dos departamentos de Pedagogia das faculdades de Filosofia, Ciências e Letras na década de 1960, as quais passaram na reforma que entrou em vigor na década de 1970, para a alçada das faculdades de Educação. Diante das considerações apresentadas, reforça-se em nós a convicção de que o problema dos cursos de Licenciatura – isto é, o problema da formação dos professores das quatro últimas séries do ensino fundamental e do ensino médio – não será resolvido sem o concurso das Faculdades de Educação; mas também não será resolvido apenas por elas nem mesmo pela justaposição, aos atuais currículos dos cursos de bacharelado, de um currículo pedagógico-didático organizado e operado pelas faculdades de Educação.

Já há algum tempo existe um movimento crescente de superação da organização curricular tradicional, tanto na legislação que rege os cursos de licenciatura em nível nacional, quanto na iniciativa das próprias universidades que vêm desenvolvendo pesquisas a esse respeito. Contudo, sabemos que muitas vezes essas modificações, principalmente em instituições privadas e não universitárias, não conseguiram ainda passar do formalismo. Porém, como o próprio autor adverte a adoção de uma nova organização curricular, sozinha, não resolverá o problema da formação dos professores.

Quanto ao IFRJ, apesar da tentativa de superação da perspectiva tradicional do currículo na formação de professores, ainda encontramos docentes que encararam as disciplinas pedagógicas e os estágios supervisionados como um formalismo, como demonstraremos no próximo item.

5.5. Estágio supervisionado

Consideramos o Estágio supervisionado uma etapa da formação de professores de extrema importância, visto que é nesse momento que os futuros professores têm a

possibilidade de “compreenderem a complexidade das práticas institucionais” (PIMENTA; LIMA, 2004, p. 43). É nesse momento, que podemos superar a dicotomia entre prática e teoria, principalmente se a estrutura assegurar um “momento para a reflexão e análise das práticas institucionais e das ações dos professores à luz dos fundamentos teóricos das disciplinas e das experiências de seus profissionais” (PIMENTA; LIMA, 2004, p.57). Diferentemente do que é defendido por Pimenta e Lima (2004) é anunciado pela professora K, que nos indagou quando solicitamos que ela respondesse o questionário: “Mas estágio é uma disciplina da área pedagógica? Eu apenas gerencio o cumprimento do estágio. Recebo aqueles formulários, encaminho aluno para escola”. Tal fala foi registrada no nosso caderno de campo. O que denota não apenas que a professora encara o estágio como um formalismo somente, mas também que a lógica tecnicista ainda se encontra presente na Instituição.

O Coordenador X, assim relata as atividades do estágio supervisionado: “É dividido estágio I, estágio II e estágio III. Essas professoras (D, F e R) que acompanham os alunos através de relatórios, de presença, de visita à escola também.”.

Em nenhum momento há a indicação do estágio como momento de reflexão da prática. Nas duas falas fica evidenciado que o estágio pode estar sendo encarado apenas como mais uma etapa burocrática a ser cumprida, na qual o aluno deve estar presente, compor os relatórios e estar na escola. Pimenta e Lima (2004, p. 101) advertem que “os professores das demais disciplinas [que não possuem formação em educação] nem sempre são preparados ou não se comprometem com essa atividade”. As falas corroboram com a afirmativa anterior, pois a professora K, uma das responsáveis pelo estágio, por exemplo, é especialista na área de física.

Outra questão que podemos levantar está relacionada ao espaço que o estágio é inserido no currículo do curso. No IFRJ, assim como em outras instituições, o estágio é uma atividade desenvolvida no final do curso. No IFRJ o estágio se inicia no quinto período e se encerra no sétimo. Isso pode dificultar a articulação do estágio curricular com as demais disciplinas de educação e ensino. O ideal seria se iniciar antes e permear todo o curso. Além disso, o estágio deve ser considerado como um momento de reflexão e não apenas de prática.

Temos consciência que o estágio não é, em si só, uma preparação completa para o magistério, porém, pode se tornar um espaço no qual “professor, alunos, comunidade escolar e universidade trabalhem questões básicas de alicerce, a saber: o sentido da profissão, o que é ser professor na sociedade em que vivemos, como ser professor, a escola concreta, [...] entre outras” (PIMENTA; LIMA, 2004, p.100).

Finalmente a fala do Coordenador Y, corroboracom as reflexões feitas até o momento. Mais uma vez, não encontramos registro do estágio como um momento de reflexão ou como construção da identidade docente. Assim ele descreveu a atividade do estágio

O estágio supervisionado é dividido em estágio supervisionado I, II e III. O estágio supervisionado I é aquele mais observacional. Que o aluno mais observa, anota [...] E no segundo momento ele já participa, de repente já contribui. E no terceiro período ele já dá uma aula, registra isso, faz um relatório sobre essa aula, faz um plano de aula, já faz parte mesmo do processo. [...] A professora I. Como ela está sobrecarregada eu sempre divido com ela. Eu sempre pego um dos estágios para não deixar ela com todos os estágios. No momento ela está com os estágios I e II e eu estou só com o III.

A professora a qual o coordenador se refere é uma docente que tem formação em educação. Assim essa professora se posicionou em relação à sua atuação nas disciplinas: “[Minha atuação] É de total importância, visto que é um curso de licenciatura, logo forma professores e tais disciplinas tem como foco a discussão da educação, escola, práticas escolares...” (PROFESSORA Z). A posição da Professora Z é bem diferente da posição da professora K que não é especialista em educação e do coordenador Y, que não possui formação *stricto sensu* em educação. Nessa perspectiva as disciplinas ministradas, incluindo aí o estágio supervisionado, têm como foco a troca, o debate, comprovando a importância da formação pedagógica na compreensão do trabalho docente.

5.6. Evasão

Como já havíamos analisado os relatórios de gestão do IFRJ, antes de aplicarmos os instrumentos de coleta de dados, e nele encontramos registro do índice elevado de evasão nos cursos de licenciaturas, indagamos aos coordenadores a que eles atribuíam essa elevada evasão. Como respostas, obtivemos diferentes causas.

Coordenador W, assim se posicionou:

Como te falei, esse é um problema difícil. Por quê? Porque tem muitos componentes e que você conhece bem que não depende só da UFRJ, da UFF ou do IFRJ. Que é: a carreira não é atrativa. Isso é muito problemático! Sei lá, são tantas variantes. São tantas coisas contra que fica difícil você falar a favor de ser professor [...] A gente tenta, mas é um desafio muito grande. É um desafio enorme! Eu vejo alunos... Vamos pegar aqui um universo de 20 alunos que chegam ao quinto período, você tem aí a probabilidade de formar cinco. Os outros 15 vão sair. Para fazer outra coisa. É estarrecedor às vezes, não desmerecendo as outras profissões, mas você encontra alunos que foram alunos do IF trabalhando em açougue, posto de gasolina, lojas. Então o cara deixou de ser professor para ser camelô, para ser outra coisa. Deixa de ter uma profissão de nível superior. Ele abandona o curso no quinto, no quarto período e vai trabalhar. Você pode falar assim “mas às vezes esse cara não tinha perfil, não tinha vocação”. Ele conseguiu chegar ao quinto período! Já estudou

muitas disciplinas. Não sei. Acredito que tenha um componente social muito grande. Socioeconômico. O desprestígio pesa muito. Infelizmente ainda pesa muito.

Nesse caso o coordenador W confere a evasão dos cursos de licenciaturas do IFRJ à questão da valorização social da profissão. Analisando a fala do professor à luz das reflexões de Mézaros (2008) temos a certeza que o problema de evasão das licenciaturas, não apenas no IFRJ, mas em toda instituição de Educação Superior, vai além das condições institucionais: é na verdade um problema socioeconômico. Logo, políticas públicas focais para suprir a falta de professores na Educação Básica não resolverá o problema, uma vez que “uma reforma significativa na educação é inconcebível sem a correspondente transformação no quadro social no qual as práticas educacionais da sociedade devem as suas vitais e historicamente importantes funções de mudança” (MÉSZAROS, 2008, p. 25). Dessa maneira a fala do coordenado W faz todo o sentido, pois reconhece que a evasão não é um problema simples de se resolver, uma vez que os discentes se evadem do curso para buscar o essencial à continuidade de sua vida: a sobrevivência. Em resumo, não há tempo para se tornar professor.

Para o coordenador K “são muitos fatores. A gente ainda não conseguiu amarrar muito bem essa questão toda não”. Para o coordenado Y “A evasão no *campus* é fruto das greves e da localização do *campus*”.

Como percebemos não há uma unanimidade para justificar a evasão dos cursos de licenciatura do IFRJ. Alguns ainda não entendem direito porque ela ocorre e, outros, colocam a culpa nas greves. Se esse fosse o principal fator, atingiria a todos os cursos, e não somente as licenciaturas. É importa ressaltarmos, porém, que a evasão nos cursos de licenciatura é um fenômeno que atinge todas as instituições, e não somente os cursos dos Institutos Federais.

Contudo, os programas da CAPES, que estão presentes em todos os *campi* do IFRJ podem se constituir em importante aliado para diminuir a evasão dos cursos de licenciatura do IFRJ. O coordenador W assim se posicionou:

O Programa PIBID, para nós, diminuiu muito a evasão. Para você ter uma ideia antes do PIBID e antes do SISU, nós tínhamos um vestibular para oito pessoas. Oito! Entravam três. Não se formava nenhum. A primeira pessoa que se formou aqui, foi final de 2013, começo de 2014. Porque ela entrou em 2009. Ela era da primeira turma. Na turma dela tinha quatro pessoas. Uma se formou. O resto abandonou. Então de quatro, você formou uma, 75% abandonaram. Depois de SISU e PIBID, que é o programa de iniciação a docência, que paga uma bolsa de 400 reais para os alunos, nós conseguimos manter bastantes alunos, em termos de... bastante não! Acredito que a evasão tenha caído para 50%. [...]. Então, o PIBID ajudou muito. Atualmente a gente está mudando. O curso era tarde e noite e agora vai passar a ser só noturno. Pois nós também temos o aluno que precisa trabalhar. Como você bem sabe, o perfil socioeconômico da maioria das licenciaturas sãoas

pessoas da classe D e E. Então precisam trabalhar. O PIBID, devido às várias inflações ao longo dos anos, não teve a bolsa corrigida, e está se tornando insignificante ao nível de despesas que você tem [sic].

Logo, a introdução do PIBID afetou consideravelmente a permanência dos alunos de licenciatura. O fato foi corroborado pelo coordenador X, de outro *campus*:

O PIBID, por exemplo, é um projeto que mantém muito o aluno aqui. Porque a gente tem dificuldades que às vezes o aluno é carente. Tem aluno com dificuldades de se manter. Então o PIBID já dá uma bolsa de 400 reais. Na monitoria às vezes ele consegue uma bolsa de 400 reais, também. Então acaba auxiliando, mantendo ele aqui.

Percebemos, pelas falas, que as bolsas ofertadas pela CAPES nos cursos de licenciatura do IFRJ constituem um meio de sobrevivência do discente.

Outra ação implantada no IFRJ, com o intuito de diminuir a evasão, foi a reestruturação curricular, a esse respeito o Coordenador W, quanto ao currículo adotado, assim se posiciona “Não é uma grade tradicional. Justamente pra tentar pegar esse cara que não tem condições e dar-lhe condições, ao longo do processo, de ter condições de e não se evadir. Essa é uma [maneira de diminuir a evasão] [sic].Reforçando essa posição, o Coordenador X afirmou que:

A gente está tentando hoje o nivelamento. Que é um curso para tentar trazer o aluno para o conhecimento que ele precisaria ter para estar começando a estudar. [Tem ainda a] Monitoria e os projetos. E a gente quer fazer essa mudança para evitar a evasão. Que a gente sabe é que se conseguirmos remover a retenção, o aluno consegue se promover ao longo do curso, mas por mérito dele. Não quero desclassificar o mérito dele. A gente quer facilitar o caminho dele, diluir o conhecimento dele ao longo do curso para que ele consiga fazer mais devagar, mas chegar ao fim. E não acontecer o que acontece. Tem aluno que está fazendo cálculo I há seis semestres, desde que entrou. Tem aluno que está aqui e não se formou desde 2009.

Com essa ação a instituição procura minimizar a deficiência que os estudantes trouxeram do Ensino Médio, a fim de criar condições para que esse estudante consiga apreender os conhecimentos necessários para se tornar um professor. Voltamos novamente a Mészáros (2008) e na afirmativa de que uma reforma na educação requer uma transformação no quadro social. Nesse sentido, as causas da evasão apontadas pelos coordenadores não poderão ser resolvidas definitivamente por nenhuma ação da Instituição, pois, são problemas socioeconômicos.

5.7. Infraestrutura: biblioteca e laboratórios.

Quando questionados a respeito da infraestrutura, todos os coordenadores são unânimes em dizer que o IFRJ oferece uma boa estrutura para o desenvolvimento dos cursos, principalmente quando nos referimos à disponibilidade de livros específicos da área de educação. O coordenador K afirma que: “Aqui, a questão de livros no *campus* foi o ponto mais fácil de ser resolvido. Então não tenho nada a reclamar dessa questão de livros. Corroborando com essa posição o Coordenador W afirma “Na nossa biblioteca existe mais livros que alunos. Esse problema nunca existiu. Nosso problema é ao contrário. É mais livros que alunos”.

Quanto a laboratórios, apesar de existirem, não são tão completos e nem estão disponíveis apenas para os cursos de licenciaturas. O Coordenador K afirmou que:

Em 2011 ou 2012 nós criamos uma sala, que é a sala 6. Essa sala 6 foi feita para o ensino de química. Só que ela está sendo explorada por várias atividades curriculares. Ela não pertence apenas ao ensino de química. Infelizmente como essa escola tem pouco espaço físico, ela é reutilizada à noite como sala de aula. A gente queria ter fechado essa sala para ser só de ensino de química. Lá tem um armário onde colocamos livros paradidáticos. Livros mais voltados para o ensino de química que os alunos podem consultar...

Nos outros *campi* também encontramos condições parecidas. Assim relata o Coordenador X

Laboratório de informática nós temos. Pedagógico tem um que a gente usa, mas não temos laboratório de matemática. Esta é uma deficiência do curso e foi encontrada até pelo MEC, na visita que nós tivemos do MEC. Eu estou na briga com a direção, estou tentando conseguir um espaço para ter um laboratório de matemática que isso a gente não tem. A gente usa o laboratório de informática, tem laboratório para física, tem laboratório pedagógico que é da própria direção que a gente usa, mas não é nosso. E tem alguma coisa que é de iniciação científica, lá dentro que a gente pode utilizar. Não tem outro espaço que a gente possa estar desenvolvendo os nossos experimentos, os nossos laboratórios. Isso é uma falha do curso. Não temos esse espaço.

Quanto à questão de disponibilidade de livros específicos da área de educação a posição dos professores diverge da posição dos coordenadores. Quando perguntamos aos professores se há livros específicos para a área, três professores responderam que não. Quando questionei como eles contornam essa falta de livros, assim eles se posicionaram: “Ofereço opções de livros que estejam disponíveis gratuitamente na internet” (PROFESSOR G). O Professor H afirma: “Utilizo livros próprios”. O Professor F registra que “Falta uma biblioteca com maior conteúdo humanístico, além do básico, para aprofundamento dos

alunos”. Contudo não relata qual é sua ação para suprir a deficiência levantada por ele. Quanto aos laboratórios apenas um professor registra a falta deles. O Professor P se posiciona da seguinte maneira “Faltam laboratórios de informática, recursos multimídias...”.

As falas nos transmitiram a impressão que os livros existentes na biblioteca estão mais voltados para a área específica do curso (física, química, matemática, etc.) do que para a didática própria das disciplinas. Quando um professor admite que faltam livros “com conteúdo humanístico” fornece pistas de que podem faltar exemplares, por exemplo, de filosofia e filosofia da educação, sociologia geral e da educação, assim como psicologia geral e da educação, só para citar alguns. São leituras importantes para desenvolver a reflexão a respeito da formação docente e do papel do professor na sociedade, que podem estar sendo desconsideradas nas licenciaturas do IFRJ.

CONCLUSÕES

O objetivo desta pesquisa foi descrever a implantação dos cursos de licenciatura no contexto da educação profissional, após a criação dos Institutos Federais, sobretudo para identificar características e concepções dos cursos criados no processo da expansão dessa Instituição. Elegemos o Estado do Rio de Janeiro que conta com dois Institutos Federais, para realizar a pesquisa: o Instituto Federal Fluminense (IFF) e o Instituto Federal do Rio de Janeiro (IFRJ). Vale ressaltar aqui que os dois IFs do Rio de Janeiro foram criados principalmente a partir de CEFETs já consolidados, que tinham atingido, em 2004, a categoria de instituições de educação superior e já ofereciam cursos de licenciatura. Essa não é a realidade de todos os 38 Institutos Federais existentes no Brasil, portanto, os dados aqui apresentados não podem ser generalizados a todas as Instituições da Rede Federal, estando restrito às especificidades das Instituições pesquisadas e ao fato do Estado do Rio de Janeiro ser um dos que oferecem melhores condições de educação no Brasil e contar com grande número de professores formados em nível de pós-graduação. No entanto, ressaltamos a importância do presente estudo até pelas condições que poderíamos denominar de “mais privilegiadas” da amostra. As dificuldades encontradas nos IFs pesquisados podem ser ainda maiores em outras regiões do país e o que foi considerado nestas instituições como favorável (citando o exemplo da alta formação dos docentes), pode não ser a realidade das regiões que são financeiramente menos favorecidas.

Destacamos que ao longo do nosso estudo desenvolvemos pesquisa documental nos dois Institutos mencionados – IFF e IFRJ. No entanto, por razões operacionais deliberamos por desenvolver a pesquisa de campo somente no segundo.

Constatamos que foram oferecidos, até o final de 2015, 08 cursos de licenciatura no IFF e 07 cursos de licenciatura no IFRJ. Destes, 03 são de matemática; 02 de física e 02 de química. Percebemos um aumento de 57% nos cursos de licenciatura a partir do ano da criação dos IFs (2008) no IFRJ. A partir dos dados analisados na pesquisa de campo, no IFRJ, podemos resumir que o aumento das licenciaturas ocorreu, prioritariamente, para cumprir a letra da Lei nº11.892. de 29 de dezembro de 2008, que estabelece que os Institutos Federais devem oferecer no mínimo 20% de suas vagas para a Formação de Professores. Para alcançar o estabelecido pela Lei o IFRJ criou quatro novos cursos. Os cursos foram escolhidos a partir do quadro docente e da infraestrutura já existentes. Contudo, ainda assim, o IFRJ registrou em mais de um de seus Relatórios de Gestão as dificuldades encontradas pelos *campi* em colocar em funcionamento tais cursos. Porém, nos documentos pesquisados e nas falas dos

entrevistados ficou evidente que, a partir do ano de 2009, a principal preocupação era o cumprimento da legislação.

É interessante ressaltar que no final de 2015, depois de cumprido o percentual estabelecido pela legislação, os coordenadores de curso declararam que não havia mais necessidade/interesse pela abertura de novos cursos de licenciatura, passando a ideia de que o número atual desses cursos deve ficar estagnado, uma vez que a determinação legal já foi cumprida. Podemos inferir, com isso, que oferecer cursos de licenciatura não é a vocação natural do Instituto Federal, que somente se voltou para a formação docente por imposição legal, mas não a incorporou como uma de suas atribuições mais importantes.

Também observamos que as licenciaturas foram criadas apenas nos *campi* originários do antigo CEFET tanto no IFF como no IFRJ, que contaram em suas composições com Escolas Vinculadas à Universidade Federal Fluminense, ainda não foi implantado qualquer curso de licenciatura nos *campi* delas provenientes. É válido ressaltar aqui a diferença entre as duas instituições que compuseram os IFs do Rio de Janeiro. Diferentemente dos CEFETs, as Escolas Vinculadas nunca puderam oferecer cursos superiores, uma vez que essa era uma atribuição exclusiva das universidades. Até mesmo a Escolas Vinculadas que optaram por não aderir aos Institutos Federais ainda não obtiveram o aval legal para este oferecimento.

Outra peculiaridade é que, apesar de alguns cursos terem sido criados em Unidades descentralizadas do antigo CEFET, já existentes antes da adesão ao IF, nessas unidades encontramos a maioria das falas dos entrevistados que apontavam a falta de recursos para a continuação dos cursos de licenciatura. Logo, temos condições distintas de oferta dos cursos de licenciatura mesmo em *campi* oriundos da mesma Instituição. Nesse contexto, tanto a infraestrutura quanto o quadro de professores pode influenciar na maneira com a qual esses *campi* estão enfrentando a formação de professores.

Constatamos que os cursos criados foram os mesmos cursos já existentes no *campus* de Nilópolis, que já ofertava os cursos de Licenciatura em Química, Física e Matemáticas e apenas esses cursos foram abertos em outros *campi*, mas seguindo a mesma estrutura organizacional e curricular, ou seja, o Projeto Pedagógico dos Cursos de Nilópolis foram reutilizados em todos os outros *campi* do IFRJ. Como já assinalamos, para abertura dos novos cursos foram aproveitados o corpo docente assim como a infraestrutura de laboratórios. A pesquisa demonstrou que o *campus* mais antigo do CEFET (Nilópolis) foi o modelo seguido pelos outros *campi* para a abertura dos cursos de licenciatura em todo o IFRJ.

Quanto a formação dos profissionais que ministram as disciplinas pedagógicas pudemos constatar que, os docentes, em sua maioria, contam com alto nível de qualificação,

sendo que mais de 95% possuem titulação de mestrado ou doutorado, majoritariamente realizados em cursos de universidade federais. Não podemos deixar de registrar e estimar essa alta titulação, contudo mais da metade desses profissionais, 56%, não possuem formação *stricto sensu* na área de educação ou ensino, o que a nosso ver pode dificultar o desenvolvimento de uma discussão que possibilite a reflexão mais profunda a respeito dos aspectos pedagógicos dos cursos.

Em relação ao Estágio Supervisionado, constatamos que é visto muito mais como uma formalidade legal a ser cumprida, do que como uma etapa indispensável da formação. Para que essa visão fosse superada, seria necessário, primeiramente, que esse Estágio Supervisionado fosse ministrado por professores formados na área de educação, que pudessem ter uma postura mais crítica e valorativa desse componente curricular, uma vez que é um momento importante da formação e não deve ser negligenciado.

Um ponto positivo são os esforços tanto dos coordenadores, quanto dos Núcleos Docentes Estruturantes em propor e apresentar novos Projetos Pedagógicos para os Cursos de Licenciatura defendendo a docência como eixo principal. As novas propostas podem deixar para trás a visão de licenciaturas como “mini bacharelados” e a adoção de um currículo que possibilite o contato do discente, desde o início de sua graduação, com disciplinas da área de educação. Contudo, ainda encontramos nas falas de alguns professores a perspectiva tecnicista da educação, que imperava nas décadas de 1970 a 1990. Também reconhecemos nos depoimentos de vários professores e coordenadores, que a função social da instituição deveria ser formar mão de obra qualificada, tanto em nível técnico como superior, para atender ao mercado. Consideramos que isso se deve à herança do viés econômico que vem perpassando as instituições que integraram os IFs, ao longo do tempo. No entanto, acreditamos que o IFRJ ainda se encontra em processo de definição dos seus cursos de licenciatura e vem avançando na direção de uma formação docente mais crítica. Porém, para que isso realmente se efetive, é necessário ainda que novos professores, com formação em educação ou ensino, venham a ser contratados e que esses novos professores sejam em número suficiente para que a distribuição de carga horária de ensino não os impeça de desenvolver pesquisa e extensão que, acreditamos, poderá contribuir significativamente para uma nova visão de formação docente e do papel do professor na sociedade.

Os projetos de pesquisa e de extensão desenvolvidos pelos docentes dos cursos de licenciatura não se constituem em prioridade no interior da Instituição. Os cursos ficam centrados, sobretudo, no ensino, o que acaba dificultando o desenvolvimento de uma cultura de pesquisa e extensão no IFRJ. A grande carga horária do próprio ensino é destinada às

atividades em sala de aula, sem considerar o tempo destinado ao planejamento, avaliação, correção de provas, etc. Apesar de os professores estarem sobrecarregados, percebemos que tanto eles como os coordenadores encaram que essa é uma característica da instituição e, conseqüentemente, nada poderá ser feito para mudar o estabelecido.

A evasão, outra categoria de nossa análise, é um problema enfrentado por todas as instituições que ministram licenciatura, mas no IFRJ ela se torna muito significativa e preocupante. Os Programas de fomento da CAPES têm contribuído para reduzir um pouco esse quadro, mas ainda são insuficientes. Percebemos que a evasão no IFRJ está muito mais vinculada a problemas socioeconômicos dos alunos do que propriamente à infraestrutura da instituição. Em relação a essa infraestrutura, apesar de os coordenadores não terem mencionado nenhum problema, alguns professores registraram a falta de livros voltados para a área de educação e o número reduzido de laboratórios.

Como proposta do Ministério da Educação via Secretaria de Educação Técnica e Tecnológica (SETEC), a implantação dos cursos de licenciatura nos IFs faz parte da política pública que, segundo discurso oficial, visa suprir a falta de professores. Inegavelmente há falta de professores no mercado, mas essa falta não está condicionada somente ao número de cursos de licenciatura e, sim, à falta de valorização do profissional da educação. Os poucos atrativos sociais e financeiros afasta os mais qualificados dos cursos de formação docente que, por sua vez, estão mais fracos a cada dia. Isso faz com que os alunos se desinteressem, estudem menos e acabem se evadindo de um curso que lhes proporcionará pouco retorno social e financeiro. A nova legislação sobre os currículos dos cursos de licenciatura em todas as instituições educacionais brasileiras, aprovada em 2015, que foi objeto de análise nesta Dissertação, promete trazer avanços significativos, se realmente for implantada, na prática. Os cursos, inclusive os ministrados nos Institutos Federais dispõem de dois anos para se adaptar às novas regras.

Consideramos importante que novas pesquisas sejam realizadas com o objetivo de acompanhar as mudanças propostas para os cursos de licenciatura, principalmente nos Institutos Federais, em decorrência da pouca tradição na área. Esperamos que esta Dissertação possa contribuir com esses novos estudos. No entanto, conforme já destacado anteriormente, uma legislação sozinha não tem o poder de mudar muita coisa. Ela é somente mais um componente da grande reforma social necessária para tornar a profissão docente mais respeitada no país e mais atrativa para os alunos. Temos, ainda, um longo caminho a percorrer!

REFERÊNCIAS

AGUIAR, M. A. da S. *et al.* Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia no Brasil: Disputas de Projetos no Campo da Formação do Profissional da Educação. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 27, n. 96, p. 819-842, out. 2006.

ANDERSON, P. Balanço do neoliberalismo. *In*: SADER, E. (Org.). **Pós-neoliberalismo as políticas sociais e o estado democrático**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto-Portugal: Porto Editora, 1994.

BRASIL. Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968. Fixou normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 29 Nov. 1968. Seção 1. p. 10369.

_____. 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 Executivo, Brasília, DF, 04 Jul. 1978. Seção 1. p. 10.233.

_____. Decreto nº 87.310 de 21 de junho de 1982. Regulamenta a Lei nº 6.545 de 30 de junho de 1978, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 26 Jun. 1982. Seção 1. p. 11.496.

_____. Constituição da República Federativa do Brasil de 05 de outubro de 1988. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 05 Out. 1988. Seção 1, p. 1,

_____. Lei nº 8.948 de 08 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 Executivo, Brasília, DF, 09 Dez. 1996. Seção 1, p. 18882.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 23 Dez. 1996. Seção 1, p. 27833.

_____. Decreto nº 2.207, de 15 de abril de 1997. Regulamenta, para o Sistema Federal de Ensino, as disposições contidas nos art. 19, 20, 45, 46 e par. 1, 52, par. Único, 54 e 88 da lei 9394, de 20/12/1996, e da outras providencias. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 16 Abr. 1997. Seção 1, p. 7534.

_____. Resolução CNE/CEB nº 02, de 16 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. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/RCNE_CEB02_97.pdf>. Acessado em 27 de Out. de 2015, 1997 a.

_____. Decreto nº 2.306, de 19 de Agosto de 1997. Regulamenta, para o Sistema Federal de Ensino, as disposições contidas no art. 10 da Medida Provisória nº 1.477, de 8 de agosto de 1997 e nos arts. 16, 19, 20, 45, 46 e § 1º, 52, parágrafo único, 54 e 88 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 20 Ago. 1997 b. Seção 1, p. 17991.

_____. Resolução CNE/CP nº 1, de 30 de setembro de 1999. Dispõe sobre os Institutos Superiores de Educação, considerados os Art. 62 e 63 da Lei 9.394/96 e o Art. 9º, § 2º, alíneas "c" e "h" da Lei 4.024/61, com a redação dada pela Lei 9.131/95. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/p95.pdf>>. Acessado em 27 de Out. de 2015.

_____. Resolução CNE/CP nº1, 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**, Poder Executivo, Brasília, DF, 9 de abr. de 2002, Seção 1, p. 31,

_____. Resolução CNE/CP nº 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. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 4 de mar. de 2002 a. Seção 1, p. 9.

_____. Decreto nº 5.225, de 01 de outubro de 2004. Altera dispositivos do Decreto nº 3.860, de 9 de julho de 2001, que dispõe sobre a organização do ensino superior e a avaliação de cursos e instituições, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 04 Out. 2004. Seção 1, p. 5.

_____. Lei 11.180, de 23 de setembro de 2005. Institui o Projeto Escola de Fábrica, autoriza a concessão de bolsas de permanência a estudantes beneficiários do Programa Universidade para Todos – PROUNI, institui o Programa de Educação Tutorial – PET, altera a Lei nº 5.537, de 21 de novembro de 1968, e a Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 26 Set. 2005. Seção 1, p. 1.

_____. Decreto nº 5.773, de 9 de maio de 2006. 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, 10 Mai. 2006. Seção 1, p. 6,

_____. 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 nºs 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 Executivo, Brasília, DF, 12 Jul. 2007, Seção 1, p. 5.

_____. Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Legislativo, Brasília, DF, 30 de dez. de 2008. Seção 1 p. 1.

_____. Resolução nº 1, de 11 de fevereiro de 2009 Estabelece Diretrizes Operacionais para a implantação do Programa Emergencial de Segunda Licenciatura para Professores em exercício na Educação Básica Pública a ser coordenado pelo MEC em regime de colaboração com os sistemas de ensino e realizado por instituições públicas de Educação Superior. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Legislativo, Brasília, DF, 12 de fevereiro de 2009. Seção 1, p. 16.

_____. Resolução da Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior. CONAES nº 1 de 17 de junho de 2010. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6885-resolucao1-2010-conae&category_slug=outubro-2010-pdf&Itemid=30192> Acessado em 10 de janeiro de 2016.

_____. Lei nº 12.667, 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, 26 junho de 2012. Seção 1. p. 2.

_____. Resolução nº 3, de 7 de dezembro de 2012. Altera a redação do art. 1º da Resolução CNE/CP nº 1, de 11 de fevereiro de 2009, que estabelece Diretrizes Operacionais para a implantação do Programa Emergencial de Segunda Licenciatura para Professores em exercício na Educação Básica Pública a ser coordenado pelo MEC. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Legislativo, Brasília, DF, 10 de dezembro de 2012 a. Seção 1. p. 10.

_____. Resolução nº 2, de 1º 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**, Poder Legislativo, Brasília, DF, 02 de julho de 2015. Seção 1, p. 8.

BRZEZINSKI, I. **Pedagogia, pedagogos e formação de professores. Busca e movimento**. Campinas, SP: Editora Papirus, 1996.

_____. Políticas contemporâneas de formação de professores para os anos iniciais do ensino fundamental. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 29, n. 105, p. 1139-1166, set/dez. 2008.

_____. **Anfope em movimento 2008-2010**. Brasília, DF: Liber Livro, 2011.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. **Relatório de Gestão PARFOR**. Brasília, 2013. 110p Disponível em <<http://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/1892014-relatorio-PARFOR.pdf>> Acessado em 20 de novembro de 2015.

_____. **Uma síntese sobre Programas de Formação de Professores da Educação Básica.** Brasília, 2014. 13p Disponível em:< <http://www.observatoriodopne.org.br/uploads/program/file/131/documento-programa.pdf>> Acessado em 20 de novembro de 2015.

_____. **Programa de Apoio a Laboratórios Interdisciplinares de Formação de Educadores - Life.** Brasília, 2014. Disponível em <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/life>> Acessado em 07 de fevereiro de 2015, 2014b.

_____. **PIBID – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência.** Brasília, 2014. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid>> Acessado em 20 de novembro de 2016.

CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DE CAMPOS. **Projeto de implantação do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense: plano de desenvolvimento institucional integrado (2008-2012).** Campos dos Goytacazes, RJ: Essentia, 2007.

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativos, quantitativos e mistos.** Porto Alegre: Artemed, 2010.

DENZIN, N.; LINCOLN, Y. S. *et al.* **O planejamento da pesquisa qualitativa: teoria e abordagens.** Porto Alegre: Artmed & Bookman, 2006.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa.** Porto Alegre, Bookman, 2004.

FRANCO, M. S. D. P.; MOROSINI, M. C. Marcos Regulatórios e arquiteturas acadêmicas na expansão da educação superior brasileira: movimentos indutores. **Revista Educação em Questão**, Natal, RN, Vol. 42, n 28, p. 175-198, jan./abr., 2012.

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

FRIEDMAN M.; FRIEDMAN R. **Liberdade de escolher. O novo liberalismo econômico.** Rio de Janeiro: Editora Record, 1981.

GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de pesquisa Social.** 4 ed. São Paulo: Atlas, 2012.

GOMES, R. **Análise e interpretação de dados de pesquisa qualitativa.** In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). Pesquisa Social. Teoria, Método e Criatividade. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2010.

HARVEY, D. **A condição pós-moderna. Uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural.** São Paulo: Edições Loyola, 2008.

HELENE, O. **Ensino à distância não é uma solução, e sim outro problema a ser superado.** ISSN 1983-697X. 25 de maio de 2012. Disponível em <http://www.correiocidadania.com.br/index.php?option=com_content&view=article&id=7163:manchete220512&catid=34:manchete> Acessado em 21 de novembro de 2015.

HOBSBAWM, E. J. **Era dos Extremos: o breve século XX: 1914-1991.** São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

HÜBNER, M. M. **Guia para a elaboração de monografias e projetos de dissertação de mestrado e doutorado**. São Paulo: Pioneira, 2004.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA FLUMINENSE. **Relatório de gestão do exercício de 2010**. Campos dos Goytacazes, março de 2011. 114p Disponível em: <<http://portal.iff.edu.br/institucional/planejamento/arquivos/RELATORIO%20DE%20GESTaO%202011%20IF%20FLUMINENSE%20-%20VERSaO%20FINAL.pdf/view>> acessado em 09 de Fevereiro de 2015

_____. **Relatório de gestão do exercício de 2011**. Campos dos Goytacazes, março de 2012. 118p Disponível em: <<http://portal.iff.edu.br/institucional/planejamento/arquivos/Resolucao%20N.04-2014.pdf/view>> Acessado em 09 de Fevereiro de 2015

_____. **Relatório de gestão do exercício de 2013**. Campos dos Goytacazes, março de 2014. Disponível em: <<http://portal.iff.edu.br/institucional/planejamento/arquivos/Resolucao%20N.04-2014.pdf/view>> Acessado em 09 de Fevereiro de 2015

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO DE JANEIRO. **Relatório de gestão do exercício de 2009**. 369p Rio de Janeiro, março de 2010. Disponível em <http://www.ifrj.edu.br/webfm_send/489> acessado em 09 de Fevereiro de 2015.

_____. **Relatório de gestão do exercício de 2010**. Rio de Janeiro, março de 2011. 579p Disponível em: <http://ifrj.edu.br/sites/default/files/webfm/images/SITE%20INSTITUCIONAL%20_RECIBO%20TCU%2BRG2013IFRJ.pdf> acessado em 09 de Fevereiro de 2015

_____. **Relatório de gestão do exercício de 2011**. Rio de Janeiro, março de 2012. 495p Disponível em: <http://ifrj.edu.br/sites/default/files/webfm/images/SITE%20INSTITUCIONAL%20_RECIBO%20TCU%2BRG2013IFRJ.pdf> acessado em 09 de Fevereiro de 2015

_____. **Relatório de gestão do exercício de 2013**. Rio de Janeiro, março de 2014. 313p Disponível em: <http://ifrj.edu.br/sites/default/files/webfm/images/SITE%20INSTITUCIONAL%20_RECIBO%20TCU%2BRG2013IFRJ.pdf> acessado em 09 de Fevereiro de 2015

_____. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Química**. Duque de Caxias, RJ, 2015. 78p. Disponível em <http://www.ifrj.edu.br/sites/default/files/webfm/images/PPC_LQ_campus%20Duque%20de%20Caxias_2015_1.pdf> acessado em 09 de Fevereiro de 2015.

LEHER, R. **Grandes grupos econômicos estão ditando a formação dos jovens brasileiros**. Brasil de Fato. São Paulo. 12 jul. de 2015. Entrevista concedida a Luiz Felipe Abulquerque. Disponível em <<http://brasildefato.com.br/node/32359>> Acessado em 26 de out. 2015.

LIBÂNIO, J. C.; OLIVEIRA, J. F. de; TOSCHI, M. S. **Educação Escolar: políticas, estrutura e organização**, São Paulo, SP: Cortez, 2003.

LIMA, F. B. G. de. **A formação de professores nos institutos federais de educação, ciência e tecnologia: um estudo da concepção política**. 2012. 282f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2012.

_____. A formação de professores nos institutos federais: perfil de oferta. **Revista Eixo**, Brasília, v. 2, n1, p.83-105, jan./jun. 2013.

LINHARES, C.; SILVA W. C. da S. **Formação de Professores travessia crítica de um labirinto legal**. Brasília, DF: Plano Editora, 2003.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **PRONATEC. Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e ao Emprego**. Disponível em: <<http://pronatec.mec.gov.br/institucional-90037/o-que-e-o-pronatec>> Acessado em 20 de novembro de 2015.

_____. **Base Nacional Comum Curricular**. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>> Acessado em 20 de novembro de 2015a

_____. **PET**. Brasília, 2015 Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12223&Itemid=481> Acessado em 07 de fevereiro de 2015b.

MACEDO, J. M. de. **A mundialização do capital e seus reflexos nas políticas de formação de professores no período de 1990-2010**. 2011. 2v. 494f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal Fluminense, RJ, 2011.

MANCIBO, D. Educação superior no Brasil: expansão e tendências (1995-2014). **37ª Reunião Nacional da ANPEd**, Florianópolis, Out. de 2015. Disponível em: <<http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT11-3726.pdf>>. Acessado em 12 de set. de 2015.

_____. **Formação de professores e políticas educacionais: iniciando o debate**. In: Damasceno, Allan e Otranto, Celia (Orgs.). Políticas Educacionais e Formação de Professores. Seropédica, RJ: Editora da UFRRJ, 2013.

MAUÉS, O. C. Reformas Internacionais da Educação e Formação de Professores. **Caderno de Pesquisa**. São Paulo, n. 118, p. 89-117, mar. de 2003.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2008.

NEVES, L. M. W. **Educação e Política no Brasil de Hoje**. 4ª Ed. São Paulo: Cortez, 2005.

OBSERVATÓRIO DO PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Formação de Professores**, 2013. Disponível em: <<http://www.observatoriodopne.org.br/sobre-observatorio>> Acessado em 18 de jan. de 2016.

OTRANTO, C. R. Criação e implementação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – IFs. **Revista RETTA**, Seropédica, RJ, Vol. I, n. 01, p. 89 -108, jan./jun. 2010.

_____. **A Política de Educação Profissional do Governo Lula: Novos Caminhos da Educação Superior**. 34ª Reunião Anual da ANPEd. Natal, 2011. Disponível em <<http://34reuniao.anped.org.br/images/trabalhos/GT11/GT11-315%20int.pdf>> Acessado em 21 de fev. de 2015.

_____. Reforma da Educação Profissional no Brasil: marcos regulatórios e desafios. **Revista Educação em Questão**, Natal, v.42, n.28, p. 199-226, jan./abr. 2012.

_____. A Reforma da Educação Profissional e seus reflexos na Educação Superior. **Revista Temas em Educação**, João Pessoa, v.22, n.2, p. 122-135, jul.-dez. 2013.

_____. C. R.; AQUINO, I. J. S.; PAIVA, L. D. C. **Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: caracterização, expansão e criação dos cursos de licenciatura**. In: MAUÉS, O. C.; SOUZA, J. dos S.; SEGENREICH, S. C. D. (Org.). *Expansão da Educação Superior: formação e trabalho docente*. 1ª ed. Belo Horizonte: Fino Traço Editora, 2015.

PAULA, L. A. L. de; RIOS, K. G. Decretos 2208/1997 e 5154/2004: os efeitos produzidos no instituto federal de educação, ciência e tecnologia Baiano-*Campus* Senhor do Bonfim. **Revista RETTA**, v. I, n1, p. 143-158, jan./jun. 2010.

PEREIRA, Luiz Carlos Bresser. Uma reforma gerencial da Administração Pública no Brasil. **Revista do Serviço Público**, ano 49, nº 1, p. 05-42, Jan-Mar 1998.

PESCUMA, D.; CASTILHO, A. P. F. de. **Projeto de pesquisa: o que é? Como fazer?** São Paulo: Olho d'água, 2008.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e Docência**. São Paulo: Editora Cortez, 2004.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. 3ª ed. São Paulo: Atlas, 2008.

RIO DE JANEIRO (Estado). Portaria 429, de 20 de agosto de 2009. Aprova o Estatuto do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense. Disponível em: <<http://200.143.198.110:8080/iff/institucional/conselho-superior/Estatuto%20IF%20Fluminense.pdf/view>> Acessado em 25 de janeiro de 2016.

RIO DE JANEIRO (Município). Resolução nº 48, de 26 de setembro de 2014. Aprova o Regulamento da Carga Horária Docente do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Estado do Rio de Janeiro. Disponível em: <http://www.ifrj.edu.br/webfm_send/8324> Acessado em 25 de Janeiro de 2016.

SANTOS, D. **Graduação tecnológica no Brasil. Crítica à expansão do ensino superior não universitário**. Curitiba: CVR, 2012.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, RJ, Vol. 14, n. 40, p. 143-155, jan./abr. 2009.

SEGENREICH, S. C. D. ProUni e UAB como estratégias de EAD na expansão do Ensino Superior. **Revista Pro-Posições**, Campinas, v. 20, n. 2, p. 205-222, maio/ago. 2009.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA/SETEC. **Um novo modelo de educação profissional e tecnológica. Diretrizes e concepções.** Brasília, 2010, 43 p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6691-if-concepcaoediretrizes&category_slug=setembro-2010-pdf&Itemid=30192> Acessado em 25 de janeiro de 2016.

SILVA JÚNIOR, J. dos R.; SGUISSARDI, V. **Novas faces da educação superior no Brasil: Reforma do Estado e Mudança na Produção.** Bragança Paulista: EDUSF, 1999.

SGUISSARDI, V.; SILVA JR. J. dos R. **Trabalho intensificado nas federais: pós-Graduação e produtividade acadêmica.** São Paulo: Xamã, 2009.

SGUISSARDI, W. **Estudo diagnóstico da política de expansão da (e acesso à) educação superior no Brasil.** Piracicaba, 2014 [s. n.].

SILVA, M. A. da. **Intervenções e consentimentos: a política educacional do Banco Mundial.** Campinas, SP: Autores Associados. SP: Fapesp, 2002.

SILVA, W. C. da. **Formação de professores para a educação básica na universidade e as políticas neoliberais.** In: LINHARES, C. F. S. (Org.). Formação continuada de professores: comunidade científica e poética – em busca de São Luís do Maranhão. Rio de Janeiro; DP&A, 2004.

SILVA JÚNIOR, J. dos R.; SILVA, E. P. **Carreira docente diante da atual configuração da pós-graduação: pragmatismo, intensificação e precarização do trabalho do professor.** In: MANCEBO, D., SILVA JÚNIOR, J. dos R.; OLIVEIRA, J. Reformas políticas: educação superior e pós-graduação no Brasil. Campinas: Átomo & Alínea, 2008.

SILVA, M. R. L.da. **Formação de professores nos IFETs: a política educacional e a literatura educacional recente.** In: CONGRESSO NORTE-NORDESTE DE PESQUISA E INOVAÇÃO, 2010, Maceió. Anais... Disponível em <<http://connepi.ifal.edu.br/ocs/index.php/connepi/CONNEPI2010/paper/viewFile/108/127>> Acesso em 29 de outubro de 2014. (a)

SILVA, T. M. A. da. **Experiências do proeja no campus Nilópolis do Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro.** 2011. 241f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares. Seropédica, RJ, 2011.

SILVA, K. A. C. P. C. da. **Políticas Públicas na Formação de Professores e a relação teoria e prática: um debate com Gramsci.** In: CUNHA, C. da; SOUSA, J. V. de; SILVA, M. A. Avaliação de políticas públicas de educação. Brasília: Liber livro, 2012.

SILVEIRA, Z. S. da. **Concepção de Educação Tecnológica no Brasil: Resultado de Um Processo Histórico.** In: Jornada do HISTEDBR, VII, Campo Grande, MS, 2007. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/jornada7/_GT1%20PDF/CONCEP%C7%C3O%20DE%20EDUCA%C7%C3O%20TECNOL%C3%93GICA%20NO%20BRASIL%20RESULTADO%20DE.pdf> Acessado em 21 de fev. de 2015

_____. **Concepção de educação tecnológica: das escolas técnicas industriais aos CEFETs.** ISSN: 1984-6290. Publicado em 23 de março de 2010. Disponível em <<http://www.educacaopublica.rj.gov.br/suavoz/0134.html>> Acessado em 21 de fev. de 2015.

SOARES, L. T. **Os custos sociais do ajuste neoliberal na América Latina.** São Paulo, SP: Cortez, 2009.

SOUZA, J. dos S. **Trabalho, educação e sindicalismo no Brasil: anos 90.** Campinas, SP: Autores Associados, 2002.

TEIXEIRA, A. **Ensino superior no Brasil: análise e interpretação de sua evolução até 1969.** Rio de Janeiro: Ed. da UFRJ, 2005.

TEIXEIRA, A. **A universidade de ontem e de hoje.** Rio de Janeiro: Ed. da UERJ, 1998.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: A pesquisa qualitativa em educação. O positivismo, a fenomenologia, o marxismo.** São Paulo, SP: Atlas, 2007.

VEIGA, I. P. (org.). **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível.** Campinas: Papyrus, 1998.

WANDERLEY, L. E. **O que é universidade.** São Paulo: Brasiliense, 1984.

Apêndices

APÊNDICE A

Questionário respondido pelos professores das Disciplinas Pedagógicas do IFRJ.

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos
e Demandas Populares (PPGEduc)

Orientanda: Iná Jana Souza de Aquino

Orientadora: Profa. Dra. Celia Regina Otranto

Questionário –Professores das Disciplinas Pedagógicas dos Institutos Federais

Questionário nº _____ (Não é necessário o preenchimento).

Olá, professor (a)!

Solicitamos a valiosa colaboração de vossa senhoria no sentido de preencher o questionário abaixo. Ele é um instrumento que faz parte de um projeto de pesquisa que tem como objetivo descrever as licenciaturas já implantadas ou em fase de implantação nos Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia do Estado do Rio de Janeiro. Garantimos que a sua identidade será preservada, assim como o Instituto Federal onde você leciona. Dessa forma, não pedimos qualquer identificação.

Esclarecemos que as perguntas estão escritas em letra maiúscula e as instruções estão entre parênteses. Complete e/ou responda aos comandos de cada um dos itens, conforme solicitado.

Desde já, agradecemos a sua colaboração da qual depende a realização de nossa Dissertação.

Parte I - Formação Acadêmica

1. EM QUAL MODALIDADE VOCÊ CURSOU O ENSINO MÉDIO?

() Ensino Médio Formação Geral.

() Ensino Médio Técnico.

2. VOCÊ CURSOU O ENSINO MÉDIO:

() Somente em escola pública.

() Maior parte em escola pública.

() Somente em escola particular.

() Maior parte em escola particular.

3. QUAL É SUA FORMAÇÃO EM NÍVEL SUPERIOR? (Escreva abaixo o curso de graduação que você cursou).

4. A INSTITUIÇÃO EM QUE VOCÊ SE FORMOU É:

() Pública

() Privada

5. QUAL É SUA FORMAÇÃO ACADÊMICA? (Se você realizou especialização, mestrado ou doutorado em área diferente da educação, marque a opção na qual não está escrito “educação” e especifique a área de sua formação na linha abaixo).

- | | |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> Especialização em educação Incompleta (Cursando) | <input type="checkbox"/> Especialização Incompleta (Cursando) |
| <input type="checkbox"/> Especialização em educação | <input type="checkbox"/> Especialização |
| <input type="checkbox"/> Mestrado em educação Incompleto (Cursando) | <input type="checkbox"/> Mestrado Incompleto (Cursando) |
| <input type="checkbox"/> Mestrado em educação | <input type="checkbox"/> Mestrado |
| <input type="checkbox"/> Doutorado em educação Incompleto (Cursando) | <input type="checkbox"/> Doutorado Incompleto (Cursando) |
| <input type="checkbox"/> Doutorado em educação | <input type="checkbox"/> Doutorado |
| | <input type="checkbox"/> Apenas graduação |

Especifique a área: _____

Parte II - Área de atuação

6. QUE TIPO DE VÍNCULO VOCÊ TEM COM A INSTITUIÇÃO:

- | | |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> Docente do quadro Efetivo | <input type="checkbox"/> Docente Substituto |
|--|---|

7. QUANDO COMEÇOU A TRABALHAR NO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA? (Escreva o ano abaixo).

8. MARQUE EM QUAL OU EM QUAIS SEGMENTOS VOCÊ ATUA NO INSTITUTO FEDERAL: (Nesse quesito você pode marcar mais de uma opção).

- | | |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> PROEJA | <input type="checkbox"/> Educação superior licenciaturas |
| <input type="checkbox"/> Cursos PRONATEC | <input type="checkbox"/> Pós-graduação lato sensu |
| <input type="checkbox"/> PRONERA | <input type="checkbox"/> Pós-graduação stricto sensu |
| <input type="checkbox"/> PARFOR | <input type="checkbox"/> Pós-graduação stricto sensu |
| <input type="checkbox"/> Ensino Médio | <input type="checkbox"/> Pós-graduação lato sensu |
| <input type="checkbox"/> Ensino Técnico | <input type="checkbox"/> Outros |
| <input type="checkbox"/> Educação superior Bacharelado | Especifique: |
| <input type="checkbox"/> Educação superior cursos CTS | |

9. VOCÊ LECIONA EM QUAL OU EM QUAIS CURSOS DE LICENCIATURA?
(Escreva abaixo).
10. ENUMERE AS DISCIPLINAS QUE LECIONA NESSAS LICENCIATURAS:
11. PARA VOCÊ, QUAL É A IMPORTÂNCIA DA(S) DISCIPLINA(S) QUE LECIONA PARA A FORMAÇÃO PROFISSIONAL DO DISCENTE?
12. QUAIS AS MAIORES DIFICULDADES ENFRENTADAS POR VOCÊ PARA LECIONAR ESSA DISCIPLINA OU ESSAS DISCIPLINAS?
- () Minha formação não é adequada;
 - () Falta motivação por parte dos alunos;
 - () Falta motivação por minha parte;
 - () Falta bibliografia específica na escola para elaboração das aulas;
 - () Falta bibliografia específica na escola para consulta dos alunos;
 - () Carência de equipamentos multimídia para ministrar as aulas;
 - () Condições inadequadas do ambiente físico;
 - () Falta de laboratórios pedagógico;
 - () Falta de laboratórios de informática;
 - () Desvalorização das licenciaturas na instituição;
 - () A Matriz Curricular não é adequada;
 - () Não tenho dificuldades;
 - () Alto índice de evasão.
 - () Outros. Especifique
13. A(S) DISCIPLINA(S) QUE VOCÊ LECIONA FOI ESCOLHIDA POR VOCÊ OU PARA ATENDER UMA NECESSIDADE ESPECÍFICA DO IF?
14. VOCÊ GOSTA DE LECIONAR ESSA(S) DISCIPLINA(S)?
() SIM () NÃO
- EM CASO NEGATIVO, QUAL A DISCIPLINA QUE GOSTARIA DE LECIONAR?
15. VOCÊ APROVA A IMPLEMENTAÇÃO DE LICENCIATURAS NOS INSTITUTOS FEDERAIS? () Sim () Não

JUSTIFIQUE:

16. VOCÊ OPINOU DURANTE O PROCESSO DE ESCOLHA DOS CURSOS DE LICENCIATURA?

- Sim, formalmente. Sim, informalmente. Não.
 Quando comecei a atuar no Instituto as Licenciaturas já tinham sido implementadas.

17. A COMUNIDADE EXTERNA OPINOU DURANTE O PROCESSO DE ESCOLHA DOS CURSOS DE LICENCIATURA?

- Sim, formalmente. Sim, informalmente. Não.
 Quando comecei a atuar no Instituto as Licenciaturas já tinham sido implementadas.

18. SUA INSTITUIÇÃO PROMOVEU ALGUM TIPO DE QUALIFICAÇÃO ESPECÍFICA PARA VOCÊ ATUAR NA LICENCIATURA?

- Sim, promoveu. Sim, mas insuficiente. Não, não promoveu.

19. VOCÊ RECEBE OU JÁ RECEBEU ALGUM TIPO DE ASSISTÊNCIA PEDAGÓGICA?

- Sim Não

20. A INSTITUIÇÃO REALIZA ALGUM TIPO DE REUNIÃO PEDAGÓGICA PARA PROFESSORES DAS LICENCIATURAS?

- Sim Não

Se você respondeu sim, qual é a regularidade dessa reunião?

21. QUANDO VOCÊ COMEÇOU A ATUAR NOS CURSOS DE LICENCIATURA?
(Escreva o ano baixo.).

22. VOCÊ PARTICIPA DE ALGUM PROGRAMA DE FOMENTO ÀS LICENCIATURAS (PIBID, PRODOCÊNCIA, PET, LIFE)?

- Sim Não

Se você respondeu sim, especifique em qual programa ou em quais programas você atua:

23. HÁ QUANTO TEMPO ATUA NESSE(S) PROGRAMA(S)?
24. PARA VOCÊ QUAL É A IMPORTÂNCIA DESSE(S) PROGRAMA(S) NA FORMAÇÃO PROFISSIONAL DO DISCENTE?

Parte III - Estrutura: laboratórios e biblioteca; Elaboração de documentos

25. VOCÊ POSSUI UMA ESTRUTURA ADEQUADA PARA A OFERTA DAS DISCIPLINAS?
- () Sim () Não

SE VOCÊ RESPONDEU **NÃO** NA QUESTÃO ANTERIOR, ESPECIFIQUE QUAL OU QUAIS MATERIAIS, LABORATÓRIOS OU RECURSOS FALTAM PARA A OFERTA DA DISCIPLINA OU DAS DISCIPLINAS.

26. VOCÊ POSSUI UM ACERVO DE LIVROS ADEQUADOS PARA A OFERTA DAS DISCIPLINAS? () Sim () Não

SE VOCÊ RESPONDEU **NÃO** NA QUESTÃO ANTERIOR, ESPECIFIQUE DE QUE MANEIRA VOCÊ SUPRI ESSA FALTA DE ACERVO.

27. VOCÊ PARTICIPOU DA ELABORAÇÃO DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DO CURSO OU DOS CURSOS QUE LECIONA?
- () Sim () Não

SE VOCÊ RESPONDEU **SIM** À QUESTÃO ANTERIOR, DESCREVA COMO SE DEU SUA PARTICIPAÇÃO E DÊ SUA OPINIÃO A RESPEITO DOS RESULTADOS OBTIDOS. SE VOCÊ RESPONDEU **NÃO** À QUESTÃO, ESPECIFIQUE POR QUAL MOTIVO VOCÊ NÃO PARTICIPOU.

28. VOCÊ PARTICIPOU DA ELABORAÇÃO DE MAIS ALGUM DOCUMENTO QUE REGULAMENTA OS CURSOS DE LICENCIATURA? (Como por exemplo, reestruturação curricular do curso, regulamento para estágio supervisionado entre outros).

() Sim

() Não

SE VOCÊ RESPONDEU **SIM**, ESPECIFIQUE NA ELABORAÇÃO DE QUAL OU DE QUAIS DOCUMENTOS VOCÊ PARTICIPOU. SE VOCÊ RESPONDEU **NÃO** À QUESTÃO, ESPECIFIQUE POR QUAL MOTIVO VOCÊ NÃO PARTICIPOU.

29. TEM ALGUMA QUESTÃO QUE NÃO FOI ABORDADA E VOCÊ GOSTARIA DE ABORDAR?

APÊNDICE B

Roteiro utilizado para realização de entrevistas com os coordenadores dos cursos de licenciatura do IFRJ.

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas

Populares (PPGEduc)

Orientanda: InáJana Souza de Aquino

Orientadora: Profa. Dra. Celia Regina Otranto

Olá coordenador (a),

Solicitamos a valiosa colaboração de vossa senhoria, no sentido de conceder essa entrevista. Ela é um instrumento que faz parte de um projeto de pesquisa que tem como objetivo conhecer um pouco mais das licenciaturas já implantadas nos Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia do Estado do Rio de Janeiro. Garantimos que a sua identidade será preservada, assim como o Instituto Federal onde você trabalha. Assim, não pedimos qualquer identificação.

Desde já agradecemos a sua colaboração, da qual depende a realização de nossa Dissertação, que realizamos no Programa de Pós-graduação em Educação da UFRRJ.

Roteiro de Entrevista – Coordenadores dos Cursos de Licenciatura

1. Criação do curso:

- a. Quais foram os imperativos para a criação dos cursos de Licenciatura?
- b. A instituição já previa a abertura de mais cursos de licenciatura, antes do processo de adesão a nova configuração institucional?
- c. Como foi a seleção desses cursos? Por que esses cursos e não outros?
- d. A instituição realizou um levantamento da demanda regional? Como foi realizado esse levantamento?
- e. O que mais foi levado em conta para a escolha desses cursos?
- f. A instituição já possui corpo docente para todas as disciplinas? Se não possui todos os professores especifique quais disciplinas ainda não possuem professores.
- g. Como serão ofertadas as disciplinas que ainda não contam com professores?

- h. Como se dá a contratação dos professores para as licenciaturas?
- i. O *campus* pretende abrir novos cursos de licenciaturas? Explique o motivo.

2. Elaboração de documentos

- a. Como foi elaborado o PPP?
- b. Quais são os profissionais envolvidos na elaboração do PPP?
- c. Os profissionais que foram responsáveis pela elaboração do PPP possuem experiência para elaboração do mesmo?
- d. Você participou da elaboração/revisão de outros documentos referentes aos cursos de licenciatura, tal como regulamento de estágio supervisionado, reestruturação da grade curricular (Se o entrevistado responder sim, perguntar como se deu sua participação e sua opinião a respeito dos resultados obtidos. Se o entrevistado responder não, perguntar o motivo dele não ter participado).

3. Currículo

- a. Explique como são as estruturas curriculares dos cursos de licenciatura.
- b. Quais são as disciplinas ofertadas na formação pedagógica?
- c. Como foi planejada a prática de ensino e o estágio supervisionado?
- d. Já foi estabelecido convênios para a realização de prática de ensino e estágios supervisionados?
- e. Como é o processo para que o aluno realize o estágio supervisionado e prática de ensino?

4. Estrutura laboratórios e biblioteca

- a. Os cursos possuem acervo literário específico da área de educação?
- b. Quantos livros esse acervo possui?
- c. Há laboratório de informática disponível para os alunos dos cursos de licenciatura?
- d. Há laboratórios voltados para práticas pedagógicas?
- e. Como os programas de fomento às licenciaturas, patrocinados pela CAPES, são implementados?

APÊNDICE C

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Questionário).

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (de acordo com as Normas da Resolução nº 466/12, do Conselho Nacional de Saúde).

Você está sendo convidado (a) para participar da Pesquisa **A formação de Professores nos institutos federais de educação: velhos caminhos ou novas possibilidades?** Você foi selecionado para responder um **questionário** e sua participação não é obrigatória. A qualquer momento você pode desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o(a) pesquisador (a) e nem com qualquer setor desta Instituição.

O objetivo deste estudo é **investigar as características da implementação dos cursos de Formação de Professores nos Institutos Federais, envolvendo questões ligadas: à legislação vigente, aos profissionais envolvidos e à infraestrutura oferecida para implementação desses cursos.**

Não há riscos relacionados com a sua participação nesta pesquisa.

As informações obtidas através dessa pesquisa serão confidenciais e asseguramos o sigilo sobre a sua participação. Sua colaboração é importante para conhecer **o perfil dos docentes que atuam nas disciplinas pedagógicas dos cursos de licenciatura.** Os dados serão divulgados de forma a não possibilitar sua identificação. Os resultados serão divulgados em apresentações ou publicações com fins científicos ou educativos.

Participar desta pesquisa **não** implicará nenhum custo para você, e, como voluntário, você também não receberá qualquer valor em dinheiro como compensação pela participação.

Você receberá uma cópia deste termo com o e-mail de contato dos professores que acompanharão a pesquisa para maiores esclarecimentos.

Assinatura do pesquisador

Instituição: Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

Nome do pesquisador: Iná Jana Souza de Aquino

Tel: (24) 999759905

e-mail: inajana.aquino@bol.com.br

Declaro que entendi os objetivos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar. _____ (Sujeito da pesquisa)

Data ____/____/____ _____ (assinatura do participante)

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (de acordo com as Normas da Resolução nº 466/12, do Conselho Nacional de Saúde).

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (entrevista)

Você está sendo convidado (a) para participar da Pesquisa **A formação de Professores nos institutos federais de educação: velhos caminhos ou novas possibilidades?** Você foi selecionado para responder uma **entrevista** e sua participação não é obrigatória. A qualquer momento você pode desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o(a) pesquisador (a) e nem com qualquer setor desta Instituição.

O objetivo deste estudo é **investigar as características da implementação dos cursos de Formação de Professores nos Institutos Federais, envolvendo questões ligadas: à legislação vigente, aos profissionais envolvidos e à infraestrutura oferecida para implementação desses cursos.**

Não há riscos relacionados com a sua participação nesta pesquisa.

As informações obtidas através dessa pesquisa serão confidenciais e asseguramos o sigilo sobre a sua participação. Sua colaboração é importante para conhecer **mais profundamente as licenciaturas dos Institutos Federais no que concerne à estrutura curricular, à estrutura física e aos documentos institucionais** Os dados serão divulgados de forma a não possibilitar sua identificação. Os resultados serão divulgados em apresentações ou publicações com fins científicos ou educativos.

Participar desta pesquisa **não** implicará nenhum custo para você, e, como voluntário, você também não receberá qualquer valor em dinheiro como compensação pela participação.

Você receberá uma cópia deste termo com o e-mail de contato dos professores que acompanharão a pesquisa para maiores esclarecimentos.

_____ (Assinatura do pesquisador)

Instituição: Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

Nome do pesquisador: Iná Jana Souza de Aquino

Tel: (24) 999759905 /e-mail: inajana.aquino@bol.com.br

Declaro que entendi os objetivos e benefícios de minha participação na pesquisa e

concordo em participar. _____ (Sujeito da pesquisa)

Data ____/____/____ _____ (assinatura do participante)

Anexos

Anexo A

Pareceres de aprovação da pesquisa dos Comitês de ética da UFRRJ e do IFRJ.



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
COMISSÃO DE ÉTICA NA PESQUISA DA UFRRJ / COMEP

Protocolo N° 647/2015

PARECER

O Projeto de Pesquisa intitulado “*A formação de professores nos institutos federais de educação: velhos caminhos ou novas possibilidades?*” sob a responsabilidade da Profa. Célia Regina Otranto, do Departamento de Teoria e Planejamento de Ensino, Instituto de Educação, processo 23083.005142/2015-06, atende os princípios éticos e está de acordo com a Resolução 466/12 que regulamenta os procedimentos de pesquisa envolvendo seres humanos.

UFRRJ, 09/10/2015.

A handwritten signature in black ink, reading 'Jairo Pinheiro da Silva'.

Prof. Dr. Jairo Pinheiro da Silva
Pró-Reitor Adjunto de Pesquisa e Pós-Graduação

Jairo Pinheiro da Silva
Pró-Reitor Adjunto de
Pesquisa e Pós-Graduação
Matr. SIAPE 1109555
UFRRJ

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP**DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

Título da Pesquisa: A formação de professores nos institutos federais de educação, ciência e tecnologia: velhos caminhos ou novas possibilidades? **Pesquisador:** Iná Jana Souza de Aquino
Área Temática:

Versão: 3

CAAE: 44609315.1.0000.5268

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO**PARECER Número****do Parecer:**

1.190.657

Apresentação do Projeto:

Trata-se de uma dissertação de mestrado na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. A pesquisa se propõe a estudar os cursos de licenciatura ofertados pelo IFRJ e pelo IFF. “O objetivo maior desta pesquisa será investigar as características da implementação dos cursos de Formação de Professores nos Institutos Federais, envolvendo questões ligadas: à legislação vigente, aos profissionais envolvidos e à infraestrutura oferecida para implementação desses cursos. O presente estudo pretende pesquisar, ainda, se a formação de professores nos Institutos Federais está levando em consideração o reconhecimento da importância acadêmica, social e educacional da formação de professores. (...) Para reconstruir parte da realidade em estudo, será utilizado como instrumento de coleta de dados: questionário, entrevistas e a pesquisa documental. (...) As entrevistas serão instrumentos voltados para os coordenadores das licenciaturas. Já os questionários serão voltados para os professores responsáveis pelas disciplinas pedagógicas dos cursos.”

Objetivo da Pesquisa:

“O presente estudo tem como objetivo central verificar se o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro e o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense possuem estruturas físicas e profissionais com formação geral e pedagógica adequada para a implementação de cursos de licenciaturas.”

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

O projeto indica como risco a possibilidade dos participantes “se recusarem a responder os questionários ou entrevistas por avaliarem que os instrumentos são invasivos.” Considerou-se, contudo, o risco mínimo, uma vez que muitas das questões propostas são de domínio público e os participantes são professores e, pro este motivo, pouco vulneráveis. Como benefício o projeto indica que “disponibilizaremos a comunidade acadêmica e a comunidade pesquisada: o delineamento e análise das Licenciaturas ofertadas pelos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia; a produção bibliográfica; o registro histórico das modificações ocorridas na atualidade; proposições para melhoria das políticas públicas analisadas.”

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa apresenta relevância acadêmica em sua área da pesquisa.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

O TCLE é claro, objetivo, com linguagem acessível aos sujeitos da pesquisa e explicita as garantias de informação, sigilo, anonimato, recusa inócua, desistência e acesso ao pesquisador (via e-mail).

Os termos de apresentação obrigatória foram todos anexados.

Recomendações:

Não há.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Aprovado

Considerações Finais a critério do CEP:**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	INA_PROJETO_DE_PESQUISA_2015.docx	22/02/2015 14:56:42		Aceito
Outros	DECLARAÇÃO_CUSTOS.pdf	27/04/2015 10:10:14		Aceito
Outros	VOLTA_REDONDA_IFRJ.pdf	27/04/2015 10:26:40		Aceito
Outros	TERMO_ORIENTADORA.pdf	27/04/2015 10:14:45		Aceito
Outros	DUQUE_CAXIAS_IFRJ.pdf	27/04/2015 10:18:41		Aceito

Outros	NILOPOLIS_IFRJ.pdf	27/04/2015		Aceito
--------	--------------------	------------	--	--------

Outros	NILOPOLIS_IFRJ.pdf	10:20:13		Aceito
Outros	RESUMO_DA_PESQUISA.pdf	27/04/2015 10:25:21		Aceito
Outros	NILOPOLIS_IFRJ_I.pdf	27/04/2015 10:25:51		Aceito
Outros	VOLTA_REDONDA_IFRJ_I.pdf	27/04/2015 10:27:21		Aceito
Outros	PARACAMBI_IFRJ.pdf	27/04/2015 10:29:09		Aceito
Outros	PARACAMBI_IFRJ_I.pdf	27/04/2015 10:30:04		Aceito
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_466663.pdf	27/04/2015 12:48:26		Aceito
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_466663.pdf	13/08/2015 16:09:30		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TERMO_LIVRE_CONSENTIMENTO.do cx	27/04/2015 10:48:34		Aceito
Outros	Resumo Currículo Lattes.docx	27/04/2015 10:49:26		Aceito
Outros	Autorização.pdf	27/04/2015 12:09:06		Aceito
Folha de Rosto	FOLHA_DE_ROSTO.pdf	27/04/2015 12:15:55		Aceito
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_466663.pdf	10/06/2015 20:59:08		Aceito
Outros	FOLHA_ROSTO_ASSINADA.pdf	13/08/2015 16:05:56		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	INA_PROJETO_DE_PESQUISA_2015_novo_cronograma.doc	19/08/2015 11:57:14	Phillip Wilhelm Keller	Aceito
Outros	QUESTIONARIO_VERSAO_FINAL.pdf	11/08/2015 21:13:53		Aceito
Outros	Roteiro de Entrevista.docx	11/08/2015 21:14:31		Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

RIO DE JANEIRO, 24 de Agosto de 2015

Assinado por:
Phillip Wilhelm Keller
(Coordenador)

ANEXO B

Resolução nº 48 de 26 de setembro de 2014. Aprova o Regulamento da Carga Horária Docente do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Estado do Rio de Janeiro



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO
RIO DE JANEIRO-IFRJ**

RESOLUÇÃO Nº 48 DE 26 DE SETEMBRO DE 2014.

O PRESIDENTE DO CONSELHO SUPERIOR E REITOR DO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO DE JANEIRO - IFRJ, nomeado pelo Decreto de 06 de maio de 2014, publicado no Diário Oficial da União, de 07 de maio de 2014, empossado no Ministério da Educação no dia 14 de maio de 2014, no uso de suas atribuições legais e regimentais e tendo em vista o deliberado em reunião do conselho superior, realizada em 26 de setembro de 2014,

R E S O L V E:

1 - Aprovar, na forma do Anexo a esta Resolução, o Regulamento da Carga Horária Docente, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro — IFRJ.

2 Esta resolução entra em vigor na data de sua assinatura.


ROBERTO DE ASSIS P
Presidente

Regulamentação da Carga Horária Docente

Anexo à Resolução Nº 48 de 26 de setembro de 2014.

Art. 1^o. O presente Regulamento normatiza o plano de trabalho dos docentes das carreiras do Magistério Superior e do Ensino Básico Técnico e Tecnológico do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro, com base na Lei 12.772 de 28 de dezembro de 2012 e no Decreto nº 5.773 de 2006.

Art. 2^o. A implementação do presente Regulamento far-se-á com base no Decreto nº 5.773 de 2006, Art 69 parágrafo único, que dispõe o regime de trabalho docente em tempo integral com a prestação de quarenta horas semanais de trabalho na mesma instituição, nele reservado o tempo de pelo menos vinte horas semanais para estudos, pesquisa, trabalhos de extensão, planejamento e avaliação. A utilização do Decreto nº 5.773 de 2006 é sustentada pelo Artigo 22. da Lei 12.772 de 28 de dezembro de 2012.

Parágrafo único: Para efeito de regulamentação da carga horária dos docentes em regime de trabalho de vinte horas semanais, considera-se que seja reservado o tempo de pelo menos dez horas semanais para estudos, pesquisa, trabalhos de extensão, planejamento e avaliação.

Art. 3^o. Os docentes do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro estão submetidos a um dos seguintes regimes de trabalho:

Tempo parcial de vinte horas semanais de trabalho;

Tempo integral de quarenta horas semanais de trabalho, em caráter excepcional, a ser aprovado pelo Conselho Superior;

Tempo integral de quarenta horas semanais de trabalho, com dedicação exclusiva (DE).

Art. 4^o. O regime de tempo integral, parcial e o de dedicação exclusiva correspondem ao desempenho de atividades previstas no respectivo Plano de Trabalho Docente, em até dois turnos diários consecutivos.

§ 1^o: Caso haja acordo entre a gestão do campus e o docente, poderão ser cumpridos dois turnos não consecutivos num mesmo dia.

Art. 5^o. O horário de expediente do docente deverá estar de acordo com os horários de funcionamento da Instituição.

Art. 6^o . Para efeito de integralização da carga horária docente e da elaboração dos respectivos planos de trabalho, ficam definidos os seguintes grupos de docentes:

Grupo I: Constituído pelos docentes em regime de trabalho de 20 horas;

Grupo II: Constituído pelos docentes em regime de trabalho de 40 horas e 40h com dedicação exclusiva;

GRUPO III: Constituído pelos docentes em exercício de função de gestão, como Coordenação de Curso ou Área e outras coordenações previstas no Estatuto e no Regimento Geral da instituição.

GRUPO IV: Constituído pelos docentes em exercício de cargos de Reitor, Pró-Reitores e

Diretores.

Art 7^o - Para efeito de carga horária será considerado a hora real de 60 minutos, ficando a duração de aula (hora/aula) a critério de cada Campus.

Art. 8^o . O Plano de Trabalho Docente consiste na relação das atividades do docente, com as respectivas cargas horárias semanais de trabalho, de modo a completar o quantitativo de horas definidas por seu regime de trabalho.

Art.9^o O Plano de Trabalho Docente deverá explicitar as atividades de ensino e as atividades de estudos, pesquisa, extensão, planejamento, avaliação (anexo I), bem como as atividades de coordenação e direção, estabelecendo o período estimado de duração semanal de cada uma delas no período letivo e a distribuição da carga horária entre as diversas atividades.

§ 1^o . O Plano de Trabalho Docente deverá ser proposto pelo docente no primeiro mês de cada ano letivo para a aprovação das Coordenações onde estiver lotado e homologação pela Diretoria de Ensino, podendo ser revisto a qualquer tempo;

§ 2^o. O Plano de Trabalho Docente deverá priorizar as atividades de ensino, desde que não se exceda o máximo previsto neste regulamento (ver Artigo 13), adequando-se as demais atividades a essa prioridade.

§ 3^o. Os critérios de aprovação do Plano de Trabalho Docente deverão ser definidos pelo Colegiado de Campus.

Art. 10 Da carga horária referente ao Regime de Trabalho docente, no mínimo 50% deverá ser cumprida na instituição. O restante da carga horária deverá respeitar a especificidade da atividade descrita no Plano de Trabalho, podendo, inclusive, ser exercida em ambientes externos.

§ 1º. O horário das atividades de ensino em aula será construído coletivamente, considerando os mapas de disponibilidade dos docentes, com a participação dos coordenadores, Diretoria de Ensino e representantes de área / disciplina, escolhidos pelos seus pares.

§ 2º. As atividades docentes externas autorizadas Institucionalmente deverão ser contabilizadas como tempo de permanência na instituição.

Art. 11. A cada período letivo, os docentes, com exceção dos docentes do grupo IV, deverão exercer atividades de ensino, atividades de estudo, planejamento e avaliação, e poderão exercer atividades de pesquisa e extensão, e atuar em cursos de todos os níveis e modalidades ofertados pela Instituição.

Art. 12. As atividades de ensino são aquelas de natureza teórico-prática, que envolvem diretamente a interação entre docente, aluno e objeto de estudo, desempenhadas em sala de aula, em ambientes tecnológicos, em ambientes virtuais de ensino-aprendizagem e em campo, previstas nos projetos pedagógicos dos cursos ou nos planos de cursos ministrados pela Instituição.

Parágrafo único: Para auxiliar na elaboração do Plano de Trabalho Docente, considerar as Atividades de Ensino listadas na Tabela I em anexo.

Art. 13. Os docentes deverão cumprir no máximo 50% da sua carga horária semanal em atividades de ensino.

Parágrafo único: Dessa carga horária destinada às atividades de ensino, a carga horária semanal dedicada à atividade de ensino em aula deverá obedecer aos seguintes limites mínimos e máximos:

I. GRUPO 1: Atividades de ensino em aula: (min/Max): 06h / 10h

II. GRUPO 2: Atividades de ensino em aula (min/max): 08h / 15h

III. GRUPO 3: Atividades de ensino em aula (min/max): 03h / 09 h

IV. GRUPO 4: Atividades de ensino em aula: facultativo

§ 1º.: Os docentes pertencentes aos grupos 1 e 2 atuarão no máximo em 08 turmas, observando-se os limites de carga horária de aulas estabelecidos no caput.

§ 2º.: Os professores do grupo 2 envolvidos em projetos de pesquisa e extensão aprovados institucionalmente poderão desenvolver no máximo 12 horas de atividade de ensino em aula, respeitando-se o S 22 do art. 9.

§ 3º.: Os professores do grupo 3 envolvidos em projetos de pesquisa e extensão aprovados institucionalmente poderão desenvolver no máximo 6 horas de atividade de ensino em aula, respeitando-se o S 22 do art. 9.

§ 4º.: Os professores responsáveis por ambientes tecnológicos poderão desenvolver no máximo 12 horas de atividade de ensino em aula, respeitando-se o §2º do art. 9.

Art. 14. Além das atividades de ensino, de planejamento, avaliação e estudo, o docente complementar a sua carga horária semanal restante escolhendo entre atividades de pesquisa e extensão, conforme a tabela I em anexo.

Art. 15. O processo de acompanhamento das atividades docentes será realizado pelas respectivas Coordenações de Curso ou Área em que o docente estiver vinculado e pelas Direções às quais ele estiver vinculado.

Parágrafo único. Caberá à Diretoria do Campus criar mecanismos e critérios para acompanhar e comprovar a execução do Plano de Trabalho Docente, para validá-lo ou propor alterações.

Art. 16. As atividades não remuneradas exercidas pelo docente em outras instituições, por meio de convênios, de programas interinstitucionais ou qualificação em programas de pós graduação, serão consideradas para integralização da carga horária docente.

Art. 17. As atividades que gerem remuneração complementar aos docentes não serão consideradas para efeito de integralização de sua carga horária, salvo em caso de bolsas de pesquisa e/ou de extensão cujos projetos tenham sido aprovados institucionalmente, bolsas de pós graduação, funções gratificadas e cargos de direção.

Art. 18. Para que as atividades descritas nos artigos 16 e 17 sejam contabilizadas em seu plano de trabalho, o docente deverá apresentar documentação comprobatória.

Parágrafo único: Para efeitos de contabilização da carga horária destinada às atividades citadas no caput desse artigo, serão considerados os mesmos valores destinados às atividades institucionais análogas.

Art. 19. Os critérios para aprovação de cursos de pós graduação, como qualificação para efeito de integralização do plano de trabalho docente deverão ser estabelecidos em regulamento próprio.

Parágrafo único: na inexistência do regulamento próprio, é garantido ao servidor o direito de contabilizar o curso de pós-graduação em sua carga horária, de acordo com a tabela I.

Art. 20. Os critérios de Afastamento Parcial e Total para Pós Graduações (Aperfeiçoamento, Especialização, Mestrado, Doutorado, Pós Doutorado) deverão ser aprovados em regulamento próprio.

Art. 21. O modelo obrigatório e unificado de Plano de Trabalho Docente, para preenchimento das atividades docentes, está disposto no anexo II deste regulamento.

Art. 22. Os casos omissos deverão ser solucionados junto ao Colegiado de Campus.

Art. 23. Esta Resolução entra em vigor a partir do segundo semestre letivo de 2014, revogadas as disposições em contrário.

Parágrafo único: No período compreendido entre o primeiro dia do segundo semestre letivo de 2014 e o último dia do segundo semestre letivo de 2015 esta Resolução estará em regime de implantação escalonada, devendo sofrer uma revisão ao final deste prazo.

Anexo I

Atividades de Ensino, Estudos, Pesquisa, Extensão, Planejamento e Avaliação

Grupos de Atividades	Atividades	Carga horária semanal / atividade
Ensino (no máximo 20h)	Aulas presencial e à distância	Ver art. 13, cap. IV, do Regulamento de Carga Horária Docente
	Atendimento ao aluno	45 min / turma
	Orientação presencial de TCC, dissertação de Mestrado, tese de Doutorado e relatório de pós-doc.	2 h/ aluno
	Co-orientação presencial de dissertação de Mestrado, tese de Doutorado e relatório de pós-doc.	1h/ aluno
	Orientação de estágio, quando a carga horária não for contabilizada como disciplina curricular	30 min / aluno
	Supervisão de estágio	30 min / aluno
Planejamento e avaliação institucional.	Responsabilidade por ambientes tecnológicos e laboratórios (inclusive supervisão e orientação de monitoria de laboratório)	6 h/ laboratório
	Responsabilidade por Unidades Educativas de produção e Biotérios (inclusive supervisão e orientação de monitoria de UEP)	8 h/ UEP ou Biotério
	Participação em Colegiado de Curso e reuniões institucionais regulares	1a 4 h, definida pelo campus
	Participação como membro de Comissão, Grupo de Trabalho, Núcleos Docentes Estruturantes ou Conselho Institucional	1a 4h/ comissão ou conselho, definidas Institucionalmente
	Avaliação de projetos institucionais de pesquisa e extensão	2 h / edital
	Atividades inerentes às funções do Grupo III do art. 60	20 h
	Planejamento de aulas e tempo de estudo	1 hora / hora de aula

Planejamento de estudo	Tempo de estudo para docentes inscritos em programas de pós-graduação <i>stricto sensu</i> .	Grupo I: 6 horas Grupo II e III: 10 horas
	Tempo de estudo para docentes inscritos em programas de pós-graduação <i>lato sensu</i> .	Grupo I: 4 horas Grupo II e III: 8 horas
	Tempo para participação em cursos de extensão e/ou atualização aprovados institucionalmente.	Grupo I: 1 hora Grupo II e III: 2 horas
	Produção sem remuneração extra salarial de material didático impresso ou digital (apostilas, livros, capítulos de livros, documentários e objetos de aprendizagem)	2 horas / produção
Pesquisa	Participação em Bancas Examinadoras de TCC, Pós-Graduação, Jornadas científicas e similares.	30 / banca TCC ou <i>lato sensu</i> 1h / banca <i>stricto sensu</i>
	Participação como: revisor interno e <i>ad hoc</i> de publicações.	30 min / revisão
	Elaboração de relatórios institucionais Internos ou para órgãos de fomento.	1 hora / relatório
	Orientação de alunos em Projeto e Pesquisa, vinculado a núcleo ou grupo de pesquisa, aprovado institucionalmente	2 horas / projeto
	Participação em Projeto e Pesquisa, vinculado a núcleo ou grupo de pesquisa, aprovado institucionalmente	10 horas
	Co-orientação em Projeto e Pesquisa	1 hora / projeto
	Produção sem remuneração extra salarial de material Impresso ou digital, didático, tecnológico, científico (apostilas artigos científicos, livros, capítulos de livros, documentários e objetos de aprendizagem).	2 horas / produção

	Desenvolvimentos de protótipos e desenvolvimento patentes.	2 horas / produção
--	--	--------------------

Extensão	Supervisão e orientação de monitoria acadêmica.	30 min/ monitor
	Participação em Bancas Examinadoras Institucionais de Estágio e concursos sem remuneração extra salarial.	30 min/ banca
	Visita técnica e/ou cultural	30 min/ visita
	Elaboração de relatórios institucionais ou para órgãos de fomento.	1 hora/relatórios.
	Participação em atividades de extensão regulares aprovadas institucionalmente (Ex.: NAPNE, espaço da ciência e/ou da cultura, atividade de atendimento ao público ou similares).	2 a 8 horas/ atividades, definido institucionalmente.
	Participação em projetos de extensão, homologado pela Direção competente.	10 horas
	Orientação de alunos em projeto de extensão.	2 horas / projeto
	Organização e promoção de eventos.	2 horas / evento.
	Participação em visitas de divulgação externa de cursos oferecidos e visitas de aproximação a empresas e instituições.	30 min/ visita
Produção sem remuneração extra salarial de material impresso ou digital, didático, tecnológico, científico (apostilas artigos científicos, livros, capítulos de livros, documentários e objetos de aprendizagem).	2 horas / produção	