

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NOS INSTITUTOS FEDERAIS: PERFIL DA OFERTA

THE TEACHING FORMATION OF THE FEDERAL INSTITUTES: PROFILE OF OFFER

Fernanda Bartoly Gonçalves de Lima*

Resumo: Este trabalho apresenta uma análise sobre a oferta de formação de professores pelos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, relacionando este fenômeno ao contexto sócio-histórico educacional, e, em especial, das instituições federais de educação profissional. Para essa análise, é realizado o levantamento de cursos de formação de professores, que estão sendo oferecidos pelos Institutos Federais. A partir desses dados, se demonstra o perfil da oferta de formação docente realizada por esses institutos, e se realiza uma discussão sobre o que esse perfil de oferta representa. O levantamento dos cursos foi realizado no Sistema e-MEC, o sítio eletrônico oficial do Ministério da Educação. A partir dos dados se realiza uma discussão dialética, entendida a partir do materialismo-histórico, a fim de se aprofundar o que os fatos revelam quando considerado em sua totalidade e historicidade. A pesquisa mostra que os cursos oferecidos são, em sua maioria, voltados para a formação inicial do professor, e no período noturno. A região com maior oferta é a região nordeste. Além disso, é percebido que a primazia da oferta é para a formação de professores para a educação básica, especialmente em física, química, biologia e matemática. Já a formação de professores para a educação profissional é ofertada de forma inexpressiva. Lembrando que os Institutos Federais resguardam características que os divergem de outras instituições que visam formar professores, estes se apresentam como um novo *locus* para a formação de professores. Além disso, um *locus* em expansão.

Palavras-chave: Formação de professores; Institutos Federais; Oferta de cursos.

Abstract: *This paper presents an analysis of the offer of teacher formation by the Federal Institutes of Education, Science and Technology, relating this phenomenon to the social and historical educational background, and in particular, the federal institutions of professional education. For this analysis, is conducted a survey of courses of teacher formation, being offered by the Federal Institutes. From these data, it is demonstrated the offer's profile of teacher formation conducted by these institutes, and conducts a discussion about what this offer's profile represents. The survey of the courses was conducted in the e-MEC system, the official electronic site of the Ministry of Education. From the data is held a dialectic discussion, understood from the historical-materialism in order to deepen what the facts reveal when considered in its entirety and historicity. Research shows that the courses offered are mostly geared toward initial teacher formation, and at nighttime. The region with the highest offer is the northeast region. Moreover, it is perceived that the primacy of the offer is for the formation of teachers for basic education, especially in physics, chemistry, biology and mathematics. And that teacher formation for professional education is offered so inexpressive. Recalling that the Federal Institutes enshrine characteristics that make it differ from other institutions aimed at teacher's formation, these are presented as a new locus for teacher formation. Furthermore, a locus that is expanding.*

Keywords: *Teacher formation; Federal Institutes; Courses offering.*

* Mestre em Educação pelo programa de pós-graduação em Educação da Universidade de Brasília e professora do Instituto Federal de Brasília, *Campus* Brasília. Possui graduação em Licenciatura Plena em Educação Física pela Universidade Federal do Rio de Janeiro, e é especialista em Psicopedagogia, pela Universidade Católica de Brasília.

Introdução

Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, também chamados apenas de Institutos Federais (IF), foram criados pela Lei nº 11.892 de 2008. Especializados na oferta de educação profissional e tecnológica, são considerados como instituições de educação superior, básica e profissional. Sendo assim, dentre seus objetivos, os IF devem oferecer educação profissional, educação básica integrada ao ensino profissional e educação superior, sendo, nesta última, onde se insere a função de formar professores.

A criação dos Institutos Federais, acompanhada por sua expansão pelo território brasileiro, faz parte das políticas de expansão da educação superior, incluindo as políticas específicas voltadas para a formação de professores, iniciadas durante o governo do então presidente Lula. De forma a assegurar essa política, há, na Lei nº 11.892/2008, em seu art. 7º, a prerrogativa de que os Institutos Federais devem ofertar “[...] 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). Seguindo para o art. 8º da mesma lei, é exposto que todos os IF devem garantir o mínimo de 20% (vinte por cento) de suas vagas para cursos voltados para a formação de professores (BRASIL, 2008). Ou seja, esses cursos possuem uma normativa quantitativa e uma indicação para se voltarem a determinadas áreas do conhecimento – ciências da natureza, da matemática e para educação profissional – demonstrando que há um foco para as licenciaturas dentro dos IF.

Os IF constituem uma rede, a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica (RFEPT), que inclui:

- I - Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia - Institutos Federais;
- II - Universidade Tecnológica Federal do Paraná - UTFPR;
- III - Centros Federais de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca - CEFET-RJ e de Minas Gerais - CEFET-MG;
- IV - Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais (BRASIL, 2008, art. 1º.).

No entanto, desses integrantes, os IF são aqueles que estão presentes em todo o território nacional - atualmente todos os estados brasileiros possuem, no mínimo, um Instituto Federal. No total, há 38 (trinta e oito) Institutos, cada um com seus diversos *campi*. Desta forma, há, por todo o Brasil, instituições federais tecnológicas que devem oferecer 20% (vinte por cento) de suas vagas para cursos de licenciatura. Essa normativa representa uma possibilidade de expansão dos cursos de licenciatura oferecidos por instituições de educação profissional, técnica e tecnológica.

Para além de conclusões aparentemente simples, cursos de licenciaturas oferecidos nos Institutos Federais significam uma formação de professores em instituições especializadas na oferta de educação profissional e tecnológica (BRASIL, 2008, art.

2º). Nesse sentido, vale ressaltar que os Institutos Federais constituem uma organização de ensino com certas particularidades: possuem um histórico específico relacionado à educação profissional; têm uma variedade de níveis dos cursos ofertados; e realizam seu vínculo com o Ministério da Educação (MEC) por meio da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC), que traz para os IF uma missão com a profissionalização do país em seu aspecto técnico e tecnológico. Portanto, as licenciaturas oferecidas pelos Institutos revelam um *locus* diferente daquelas oferecidas por outras instituições de educação superior.

Sendo assim, abre-se espaço para questionamentos a respeito dos movimentos políticos que inter cruzam a vinculação da formação docente a uma instituição especializada em educação profissional e tecnológica. De forma a compreender melhor o que esse fenômeno representa, para além de sua aparência, a presente pesquisa busca responder a seguinte pergunta: Com quais cursos os Institutos Federais atuam na formação de professores? Assim, a pesquisa objetiva identificar o perfil de atuação dos IF em relação à formação de professores, e, a partir daí, tecer considerações por meio de uma discussão dialética, entendida a partir do materialismo-histórico, a fim de se aprofundar o que os fatos revelam quando considerado em sua totalidade e historicidade.

Como explica Kosik (1976, p. 31) “cada objeto percebido, observado ou elaborado pelo homem é parte de um todo, e precisamente este todo não percebido explicitamente é a luz que ilumina e revela o objeto singular, observado em sua singularidade e no seu significado”. Portanto, compreender o objeto deste estudo, significa ir além das aparências desse fenômeno, e considerar a totalidade em que este se encontra. Pois este fato significa e é significado de um contexto histórico, político e econômico.

Portanto, para averiguar os cursos de formação de professores que estariam sendo oferecidos pelos Institutos Federais, foi verificado, em cada curso, o turno, a modalidade, e a data de criação deste, para que o curso fosse classificado como criado antes/depois de a instituição ter se tornado um Instituto Federal.

Desta forma, durante os meses de janeiro e fevereiro do ano de 2012, foi feito um levantamento de quais e quantos cursos de formação de professores estariam sendo oferecidos pelos Institutos Federais. Para a pesquisa, foi utilizado o Sistema e-MEC¹, o sítio eletrônico oficial do Ministério da Educação, em que há um cadastro dos cursos superiores oferecidos no Brasil por qualquer instituição de educação superior, incluindo os IF. O sistema e-MEC foi escolhido por se tratar de um sistema eletrônico único e oficial do governo brasileiro (BRASIL, 2007).

Busca e seleção dos dados

A busca, realizada pelo sistema e-MEC, teve início pelo nome dos diferentes Institutos Federais, na ordem como eles estão dispostos na lei 11.892/2008

¹ Disponível em <<http://emec.mec.gov.br/>> Acesso em 28 de fevereiro de 2012.

(BRASIL, 2008, art. 5º). Ao se encontrar o Instituto Federal a ser analisado, se verificava todos os cursos listados como sendo oferecidos, de forma a averiguar se o curso era considerado uma licenciatura. Destaca-se que os cursos caracterizados como programas especiais de formação pedagógica, também eram considerados como uma licenciatura no sistema e-MEC.

Se um curso se enquadrasse como uma licenciatura, se verificava quantos campi o ofereciam, se a modalidade era presencial ou à distância, e a data de início do funcionamento do curso. Desta forma, foram montados vários quadros, um para cada Instituto Federal, com as informações destacadas.

Com a visualização desses quadros, foi possível sistematizar as informações a partir dos cursos encontrados. Assim, se contabilizou quantos cursos havia, quantos eram presenciais e quantos eram à distância. Para cada curso listado, se analisou em quantos IF havia a oferta deste, e em quantos *campi*. Além disso, se considerou quantas ofertas deste curso havia em cada região do país, em qual turno, e qual a data da criação – antes ou depois da lei 11.892/2008. A partir desta sistematização se montaram os quadros expostos na presente pesquisa.

Assim, todos os 38 Institutos Federais foram analisados em seus cursos para a formação de professores. Além disso, foi realizada uma revisão bibliográfica que trata sobre os IF e sobre a formação de professores em instituições federais de educação profissional e tecnológica, de forma a trazer embasamento teórico para a presente discussão.

A formação de professores em instituições federais tecnológicas

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. No entanto, sete anos depois, esta formação nos CEFET retorna “para as disciplinas científicas e tecnológicas do Ensino Médio e da Educação Profissional” (BRASIL, 2000, Art. 1º). Em 2008, com a transformação dos CEFET em IF, essa prerrogativa para a formação de professores continua para a educação básica e profissional, com o foco para as ciências da natureza e da matemática e para a educação profissional.

Em 1981, o CEFET-MG inicia a oferta dos chamados Esquemas I e II para a formação de professores de disciplinas específicas (ALVES, 2001). Este modelo de formação parte da Portaria Ministerial nº 432 (BRASIL, 1971), que dispõe sobre a formação de professores de disciplinas especializadas do ensino de 2º grau nas três

áreas da economia (primária, secundária e terciária), originando as licenciaturas de formação especial.

Os chamados Cursos Emergenciais Esquema I e Esquema II traziam suas peculiaridades: o primeiro trazia o objetivo de possibilitar a formação pedagógica aos portadores de diploma de nível superior; o segundo trazia essa mesma formação do Esquema I aos portadores de diploma de técnico, além de acrescentar as disciplinas de conteúdo técnico específico. Ou seja, no Esquema I, permite-se que qualquer profissional formado com graduação de nível superior possa obter sua formação pedagógica, cursando as disciplinas pedagógicas, exigidas para as licenciaturas. Ele passa a ter autorização para lecionar no ensino de 2º grau. Já no Esquema II, qualquer profissional formado em nível médio técnico que curse, além das disciplinas pedagógicas, disciplinas de conteúdos específicos relativos à área de seu diploma de segundo grau, passa a fazer jus aos direitos dos licenciados.

Simão (2004) explica que a carência de professores para lecionarem no campo da educação profissional, principalmente na denominada área secundária (indústria), auxiliou na justificativa para a implantação dos Esquemas I e II. No entanto essa ação resultava numa formação empobrecida. A Portaria nº 432/71 foi revogada em 1997, com a vigência da Resolução CNE/CP nº 02/97, que regulamenta a oferta dos 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 (BRASIL, 1997a). Assim, a proposta de se formar professores em cursos emergenciais, para aqueles que possuem formação em nível superior em qualquer área, é mantida.

Durante os anos de 1990, conforme outras Escolas Técnicas Federais foram se transformando em CEFET, a prerrogativa para ministrar cursos de formação de professores se expandia. Desde 1997 (BRASIL, 1997, Art. 8º), os CEFET já possuíam autonomia para "a criação de cursos e ampliação de vagas nos níveis básico, técnico e tecnológico da Educação Profissional". Mas em 2000, por meio do Decreto nº 3.462, 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. A partir disso, essas instituições passaram a implantar cursos de licenciatura, porém, de acordo com Bonfim (2003), em condições diferentes das universidades, porque não tinham quadros suficientes, preparados para o ensino superior, nem a respectiva carreira.

Segundo a mesma autora, a formação de professores nos CEFET nos anos 2000 era pautada por uma racionalidade hegemônica de fazer mais com menos e rapidamente, resultando na criação das licenciaturas sem quadro docente específico, com exigência de rapidez na implantação, por uma pressão do Ministério da Educação (MEC); sem acervo bibliográfico específico, laboratórios específicos, além do descumprimento, por parte do MEC, do compromisso de apoiar técnica e financeiramente a implantação. O resultado disso foi o financiamento de vários cursos com duração e carga horária reduzida em relação às licenciaturas tradicionais, pouca articulação com as redes estaduais/municipais, com o MEC e com as universidades, reduzida cultura de atuação na educação superior e sua

inexistência no campo da formação de professores, dificuldades na integração entre ensino, pesquisa e extensão, e, em vários casos, as licenciaturas se tornaram corpo estranho dentro dos próprios CEFET. Essas constatações respaldam Gatti e Barreto (2009), quando estas discutem que, no momento que a formação em nível superior se torna obrigatória para o exercício docente, se encontra um cenário em que a qualidade do ensino superior também está posta em questão.

Vale salientar que, a partir de 2003, houve, nos CEFET, uma ampliação do número de cursos, do quadro docente, uma melhoria da infraestrutura, ampliação da duração dos cursos, alguns bons resultados nas avaliações de reconhecimento e do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE), porém nenhuma articulação entre as instituições no sentido de buscar uma identidade para as licenciaturas da RFEPT (BOMFIM, 2003). Ainda, em busca desta identidade, ocorre a criação dos Institutos Federais, sendo estabelecida, então, uma nova institucionalidade para a educação profissional e tecnológica.

Para os IF, dentre outros objetivos estabelecidos no artigo 7º da Lei nº 11.892/2008, estes têm a função de oferecer cursos de licenciatura, bem como programas especiais de formação pedagógica, com vistas à formação de professores para a educação básica, sobretudo nas áreas de ciências e matemática, e para a educação profissional, conforme estabelece a alínea *b*, do inciso VI. O art. 8º da referida Lei também estabelece que os Institutos devam garantir o mínimo de 20% (vinte por cento) de vagas para atender tais objetivos.

Como explicam Sousa e Beraldo (2009), o histórico das instituições que hoje compõem os IF revela que estes têm atuado, tradicionalmente, na formação profissional, especialmente no setor técnico-industrial e agropecuário. A oferta de cursos de licenciatura é uma tarefa recente para o quadro de docente de tais instituições, e requer domínio teórico e metodológico do campo da educação. Indicam, ainda, que esta situação cria um desafio para realizar a articulação de projetos educacionais de ensino médio e ensino superior ofertando diversos cursos: técnicos para alunos em idade regular, técnicos para jovens e adultos, tecnológicos, engenharias, licenciaturas, especializações *lato sensu* e *stricto sensu*. Alves (2009) alerta que, historicamente, os CEFET se destacaram pela oferta de curso de formação técnica, cursos que teoricamente exigem uma estrutura organizacional distinta dos cursos superiores de licenciatura.

Ciavatta (2006), levantando hipóteses sobre os CEFET terem se tornado instituições de ensino superior, e assim estarem oferecendo formação docente, supõe que este fato estaria subjacente a necessidade de professores para as disciplinas profissionais, não atendidas suficientemente pelas universidades. Mas a autora problematiza que, se a oferta dos CEFET se pautar pela lógica do mercado, esses professores estarão sendo lesados, pois assim esses não teriam o direito a uma formação condizente com a lógica da educação e da humanização daqueles jovens e adultos que lhes serão confiados.

Nesse mesmo caminho, de indagar o motivo que leva essa formação docente para as instituições tecnológicas, encontram-se explicações que se relacionam à escassez

de professores (SANTOS, 2004; SILVA, 2006; MOURA; SILVA, 2007; PIRES; SOARES, 2008; TEIXEIRA, 2008; PIRES; FRANCO, 2008; SOUSA; BERALDO, 2009; FRANCO; PIRES, 2009a; ALVES, 2009; SOARES; PIRES, 2010; BRIGNONI; PIRES, 2010; LIMA; SILVA, 2011).

Santos (2004) diz que um dos argumentos utilizados pelo Governo Federal para autorizar os CEFET a ministrarem cursos de Licenciaturas em Ciências da Natureza e Matemática é de que faltam muitos professores na rede escolar de ensino fundamental e médio e que as Universidades e Faculdades que os formam não dão conta de formarem o número necessário de docentes para atender esta rede. Teixeira (2008) indica que o curso de licenciatura em Física do CEFET-SP iniciou com o objetivo de ajudar a suprir a necessidade de professores de Física em São Paulo. De forma similar, Moura e Silva (2007, p. 33), sobre a licenciatura em Geografia do CEFET-RN, afirma que essa iniciativa decorre do *déficit* de professores, e que os CEFET foram convidados pelo MEC a participarem da formação docente, ampliando sua atuação para essa área, "já que essas instituições tinham pouca ou nenhuma oferta nesse nível educacional, pois a maioria dos cursos de graduação eram cursos Superiores de Tecnologia". Alves (2009) alega que no Piauí, além da UFPI e da UESPI, que oferecem as Licenciaturas de Matemática e Física, o CEFET-PI realizou em 2001 seu primeiro vestibular para essas disciplinas, visando contribuir para a diminuição da carência de profissionais. Sousa e Beraldo (2009) apontam que a escassez de professores na área de ciências da natureza impeliu a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica a ofertar cursos de licenciaturas nessas áreas, o que explica a iniciativa de transformar escolas agrotécnicas, técnicas e CEFET em Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia, destinando 20% (vinte por cento) das vagas para cursos de formação de professores.

De forma mais abrangente, Lima e Silva (2011, p. 12) realizam uma análise das produções de eventos da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, que buscam discutir as licenciaturas nos IF, e observam que "a iniciativa para as criações de cursos de Licenciaturas decorrem da preocupação em suprir uma escassez de professores, tanto para a educação profissional como para a educação básica". Nesse sentido, Alves (2009, p. 127) afirma que "um dos aspectos de implantação dos cursos foi o fato de o MEC solicitar dessas instituições soluções imediatas, para contribuir com a diminuição do déficit de professores das áreas exatas na Educação Básica". Logo, houve e há uma expectativa de que, com o aumento de cursos de licenciatura nos CEFET/IF, ocorra um aumento do número de professores, de forma a remediar uma necessidade de docentes para a educação básica e profissional.

No entanto, a escassez de professores não é um problema recente. Santos (2004) recorda que, o argumento de que a formação de professores deve considerar sempre a urgência de docentes, vem sendo utilizado desde a Lei nº 4.024 (BRASIL, 1961, Art. 58º), quando admite o exercício do magistério por aqueles que concluísem o normal ginasial (quatro séries) ou o normal colegial (três séries), assegurando igual direito para o ingresso no magistério oficial ou particular a qualquer uma dessas formações. Gatti e Barreto (2009) esclarecem que em meados

do século XX começa um processo de expansão da escolarização básica no país, e que isto ocorre porque esta foi, durante séculos, apanágio das elites. Portanto, até esse período, era muito pequena a oferta de escolas públicas diante do crescimento populacional brasileiro. Devido a pressões populares, os investimentos públicos no ensino fundamental começam a crescer e a demanda por professores também aumenta. O vazio docente ocasionado por essa expansão causa algumas medidas emergenciais: expansão das escolas normais em nível médio, cursos rápidos de suprimento formativo de docentes, complementação de formações de origens diversas, autorizações especiais para exercício do magistério a não licenciados, admissão de professores leigos, dentre outras medidas (GATTI; BARRETTO, 2009). Portanto, como aponta Freitas (2007, p. 1207):

A "escassez" de professores para a educação básica, apontada pelo relatório do CNE, apresentado em sua reunião de julho de 2007, não pode, portanto, ser caracterizada como um problema conjuntural e nem mesmo exclusivamente emergencial. Ao contrário, é estrutural, um problema crônico, produzido historicamente pela retirada da responsabilidade do Estado pela manutenção da educação pública de qualidade e da formação de seus educadores.

Desta forma, a escassez de professores encontra outros problemas que não são resolvidos apenas com o aumento do número de cursos de formação de professores. Nesse sentido, alguns dos trabalhos que trazem a necessidade de suprir o *déficit* docente, focam na questão da evasão de alunos dos cursos de licenciatura oferecidos pelos CEFET/IF, especificamente nas licenciaturas em Física (SANTOS, 2004; PANTALEO JUNIOR; TAKEUCHI, TEIXEIRA, 2005; TEIXEIRA, 2008; BORGES JÚNIOR; SOUZA, 2007; SOARES; PIRES, 2010; GOMES; MOURA, 2008); em Física e em Matemática (ALVES, 2009); em Geografia (MOURA; SILVA, 2007), e um artigo que faz uma análise geral dos problemas decorrentes da evasão dos cursos de formação de professores de instituições tecnológicas, a partir das licenciaturas ofertadas pelos CEFET (PIRES; SOARES, 2008). Estes estudos demonstram preocupação com a taxa de evasão nos cursos de licenciaturas, que, segundo os autores, possui um índice elevado nas instituições analisadas.

Teixeira (2008, p. 15) afirma que "sintomaticamente, as áreas em que há maior evasão são justamente aquelas nas quais há uma maior carência de professores, sobretudo Química e Física", ou seja, relaciona o vazio docente aos problemas relacionados à evasão. Da mesma forma, Alves (2009, p. 84) afirma que o alto índice de evasão serve para reforçar o problema da escassez desses profissionais nas salas de aula, e que a política de formação docente do CEFET-RN "não está respondendo ao que foi programado, devido estar acontecendo a mesma problemática que ocorre em outras instituições universitárias, que já ofereciam cursos superiores de Matemática e Física, ou seja, a evasão [...]". Com isso ressalta-se que, ao defender uma normativa, que eleva o número de licenciaturas em instituições tecnológicas federais, baseando-se em necessidades de suprimento docente, é importante considerar que essas mesmas instituições têm problemas relacionados à evasão em cursos de formação de professores.

Os autores Borges Júnior e Souza (2007) destacam alguns fatores que acreditam contribuir para evasão da Licenciatura em Física do CEFET-GO, tais como critérios impróprios de avaliação do desempenho discente; pequeno número de programas institucionais para o estudante (Iniciação Científica, monitoria etc.); e insuficiente estrutura de apoio ao ensino.

Além disso, dos exemplos citados, o estudo de Moura e Silva (2007, p. 33) destaca que a docência é uma área profissional pouco atraente, “tanto pelas condições de formação oferecidas pelos cursos em si, quanto pelas condições em que seu exercício se dá, além das condições salariais, a desvalorização profissional, a imagem social ambígua e a baixa autoestima de muitos professores”, problematizando que a falta de prestígio social leva à redução na demanda dos vestibulares para esses cursos, resultando em que os ingressantes em tais carreiras tenham maiores probabilidades de optarem pela evasão.

Desta forma, pode-se observar que o combate à escassez docente foge aos domínios das instituições formadoras, pois o problema que leva a falta de professores se relaciona com aspectos mais amplos, e não apenas à questão da formação de professores. E nesse contexto, a formação docente se expande em instituições de educação profissional e tecnológica, com um discurso que já se tornou “lugar-comum” nos trabalhos que tratam deste assunto: *os IF se consolidam como formadores de professores para conter o vazio docente*. Mas, como já foi discutida nesta seção, essa afirmação é desprovida de propriedade.

No entanto, como essa consolidação se faz de forma legislativa, os Institutos Federais tem o desígnio de dispor 20% (vinte por cento) de suas vagas para a formação de professores. Essa normativa estabelece uma nova conjuntura da oferta de formação docente pelos Institutos Federais, como se mostra a seguir.

A oferta de formação docente nos Institutos Federais

No total foram encontrados 329 (trezentos e vinte e nove) cursos de formação docente sendo ofertados pelos 38 (trinta e oito) Institutos Federais. Em relação à variedade dos cursos, foram constatados 31 (trinta e um) cursos diferentes. Os cursos de formação de professores para a educação básica sobrepõem os cursos de formação para a educação profissional. Pois enquanto há a variedade de 23 (vinte e três) cursos para a educação básica, com a oferta total de 290 (duzentos e noventa) cursos, correspondendo a 88% (oitenta e oito por cento), há apenas a variedade de 8 (oito) cursos para a educação profissional, com a oferta de 39 (trinta e nove) cursos, o que representa 12% (doze por cento) da totalidade da oferta. Além disso, os cursos de formação de professores para a educação profissional, atualmente oferecidos pelos IF, não atendem à diversidade de eixos tecnológicos² para a educação profissional. Segue o quadro, para melhor visualização:

² As áreas da educação profissional organizadas pelo MEC podem ser encontradas no Catálogo Nacional de Cursos Técnicos, disponível em <http://catalogonct.mec.gov.br/eixos_tecnologicos.php> Acesso em 20 de agosto de 2012.

Quadro 1 – Relação da oferta de formação docente para a educação básica e para a educação profissional

Oferta	Variedade de cursos		Oferta de cursos	
Educação Básica	23	74%	290	88%
Educação Profissional	08	26%	39	12%
Total	31	100%	329	100%

Esses dados vão contra o que foi ressaltado por Lima e Silva (2011), quando afirmam que as licenciaturas na RFEPT devem ser incentivadas principalmente em relação à escassez de professores para a educação profissional e tecnológica. As autoras alegam que os professores das disciplinas específicas da educação profissional são originariamente leigos, oriundos da engenharia e de cursos técnicos. Afirmam, ainda, que para cobrir essa demanda, abrem-se concursos para professores sem a exigência de uma formação em licenciatura, constatando que um “concurso do Instituto Federal de Brasília abriu vagas para professor da área de conhecimento de construção civil, e em seus requisitos para o cargo se exigia o diploma, devidamente registrado, de bacharel em Engenharia Civil ou Tecnologia em Construção de Edifícios” (LIMA; SILVA, 2011, p. 7). Desta forma, ao não se priorizar a formação de professores para a educação profissional, se demonstra uma falta de clareza no que poderia ser a maior contribuição dos IF em nível de formação de professores. Afinal, por se tratar de uma instituição especializada na oferta de educação profissional e tecnológica, os IF poderiam ser um local apropriado para alavancar esse tipo de formação docente, ou seja, a formação de docentes para o ensino profissional.

O predomínio da oferta de formação de professores para a educação básica pode ser atribuído à majoritária atenção que recebem as áreas de ciências e matemática. No total, os cursos de licenciatura em química, física, matemática e ciências biológicas correspondem a 72% (setenta e dois por cento) de todos os cursos ofertados. Somado a isso, esses quatro cursos são os únicos que estão presentes em mais da metade dos 38 (trinta e oito) Institutos Federais: o curso de licenciatura em química é oferecido por 31 (trinta e um) institutos (81,5%); o de matemática é oferecido por 29 (vinte e nove) institutos (76%); o de ciências biológicas é oferecido por 26 (vinte e seis) institutos (68%); e o de física é oferecido por 25 (vinte e cinco) institutos (66%). Além desses, foi encontrado o curso de Licenciatura em Ciências da Natureza, oferecido por 4 (quatro) Institutos, com o total de 6 (seis) cursos ofertados pelos seus respectivos *campi*. A relação deste dado com a indicação legislativa dos IF terem como objetivo ministrar “cursos de licenciatura, [...] para a educação básica, sobretudo nas áreas de ciências e matemática, e para a educação profissional” (BRASIL, 2008), demonstra um desequilíbrio quanto à prioridade concedida às áreas de ciências e matemática, em relação à educação profissional, pois a formação docente voltada para a educação profissional, considerada ponto de destaque pela Lei nº 11.892/2008, possui uma oferta inexpressiva em comparação a formação de professores para as áreas das ciências e da matemática.

A formação de professores para as áreas da ciência e da matemática é foco atual de políticas públicas, que vão além dos IF. Buscando trazer alunos para esses cursos, há uma previsão de que o MEC vai estimular formação de professores na área de ciências exatas. De acordo com boletim informativo da Agência Brasil, “o ministro da Educação, Aloizio Mercadante, manifestou preocupação com a baixa procura por cursos superiores de licenciatura em física, química, matemática e biologia e antecipou que o MEC preparava um programa para, desde o ensino médio, atrair os estudantes para o magistério nessas áreas”³.

Essa notícia permite evidenciar que uma massiva oferta de cursos não seria suficiente para aumentar o número de professores nessas áreas. O que aprofunda o estranhamento da afirmação de que os IF se consolidam como formadores de professores para conter o vazio docente.

Em relação ao turno do curso, em alguns casos, o mesmo curso era oferecido em mais de um turno, inclusive na modalidade Educação à Distância (EaD). Assim, para o total de oferta, em relação ao turno e à modalidade, foram constatadas 366 (trezentas e sessenta e seis) opções. Foi encontrada uma alta predominância de cursos presenciais. Enquanto apenas 14 (catorze) cursos, que equivale a 4% do total, são à distância, 352 (trezentos e cinquenta e dois) estão sendo oferecidos na modalidade presencial, correspondendo a 96%. Sobre o turno do curso, há a supremacia de cursos noturnos, com 218 (duzentos e dezoito) ofertas, o que equivale a 59,5% (cinquenta e nove vírgula cinco) das opções. Sobre o turno e modalidade, demonstra-se o quadro:

Quadro 2 – Quantidade de cursos em relação ao turno e modalidade

Turno/Modalidade		Quant. de cursos	
Presencial	Noturno	218	59,5 %
	Vespertino	58	16%
	Matutino	56	15%
	Integral	20	5%
EaD		14	4%
Total		366	100 %

A grande oferta de cursos noturnos sugere que há um foco para a formação de pessoas que já exercem atividade laboral, e que, portanto, não poderiam frequentar um curso diurno, dentro do horário comercial. Esse turno atrai pessoas que não tiveram a oportunidade de concluir sua formação em nível superior antes de terem que ingressar no mercado de trabalho. O que indica, então, que esta oferta cria

³ Disponível em <<http://agenciabrasil.ebc.com.br/noticia/2013-05-02/mec-vai-estimular-formacao-de-professores-na-area-de-ciencias-exatas#.UYLQ4RsrR5k.email>>. Acesso em 03 de maio de 2013.

condições para que pessoas de uma classe econômica desfavorável possam frequentar o curso. Reforçando o caráter popular desta medida.

Analisando os dados por região brasileira, o nordeste se configura como região com maior número de Institutos Federais. Porém, essa região se destaca de forma mais acentuada quando se trata de cursos voltados para a formação docente, como ilustra o quadro a seguir:

Quadro 3 – Quantidade de Institutos Federais e de cursos quanto a sua localização

Região	Quant. de IF		Quant. de cursos para a formação de professores	
Norte	7	18%	47	14%
Nordeste	11	29%	127	38,5%
Centro-oeste	5	13%	28	8,5%
Sudeste	9	24%	75	23%
Sul	6	16%	52	16%
Total	38	100%	329	100%

A quantidade de Institutos Federais na região nordeste contraria a tendência nacional de primazia da região sudeste. De acordo com dados do INEP, em um censo realizado em 2010⁴, há, no sudeste, 34 (trinta e quatro) instituições de ensino superior – IES – federais, enquanto que no nordeste há 25 (vinte e cinco). No entanto, as regiões sul, norte e centro-oeste revelam-se como as que possuem menos IES federais, com 17 (dezessete), 14 (catorze), e 9 (nove), respectivamente. Desta forma, a maior colaboração dos IF se encontra no centro-oeste, pois nessa região os Institutos Federais constituem 55% (cinquenta e cinco por cento) das IES federais, seguida da região norte, com 50% (cinquenta por cento) das IES Federais formadas por Institutos Federais.

A oferta de cursos de formação docente pelos IF, com 38,5% (trinta e oito vírgula cinco por cento) na região nordeste, revela o incentivo de formação em uma região onde, de acordo Gatti e Barreto (2009), é a que possui o maior número de professores sem a formação em ensino superior: dos professores no Brasil sem formação em nível superior, 48% (quarenta e oito por cento) se encontravam na região nordeste (GATTI; BARRETO, 2009). Fazer esta relação é importante, no sentido de demonstrar que esta é uma região que precisa de um desenvolvimento profissional que se alinha com a oferta que os IF foram indicados a realizar. No entanto, ao lembrar que as relações entre ofertas de formação e demandas do mundo do trabalho não são lineares, não basta esperar que a atuação dos IF resolva essa questão. Além disso, ainda é necessária a discussão sobre as concepções de formação de professores a que os Institutos Federais se propõem.

⁴ Disponível em <<http://portal.inep.gov.br/superior-censosuperior-sinopse>> Acesso em 29 fev. 2012

Considerando a data de criação dos cursos de licenciatura nos IF, procurou-se averiguar quais cursos foram criados após as instituições terem sido transformadas em Institutos Federais, pela Lei nº 11.892, publicada em dezembro de 2008. Constatou-se que mais da metade dos cursos que estão sendo oferecidos foram criados após essas instituições terem se tornado Institutos Federais, como detalha o quadro a seguir:

Quadro 4 – Quantidade de cursos de licenciatura em relação a sua data de criação

Cursos criados		
Após a Lei nº 11.892/2008	19 8	60%
Antes da Lei nº 11.892/2008	10 3	31%
Sem data	28	9%
Total	32 9	100 %

O fato de 60% (sessenta por cento) dos cursos de licenciaturas nos IF terem sido criados após a lei demonstra que está ocorrendo uma rápida expansão da oferta de formação de professores nos IF, que resulta numa formação em um *locus* diferenciado, que não possui, necessariamente, um conhecimento construído na área de formação docente.

A criação de 198 (cento e noventa e oito) cursos após a Lei nº 11.892/2008 contesta a previsão de Helene (2007) quando este afirma que o indicativo percentual legislativo não traria grandes mudanças, pois a transformação em Institutos Federais se daria por instituições que já ofereceriam os percentuais exigidos. Sobre a formação de professores, por este mesmo raciocínio, o autor afirma:

Outro aspecto é a eventual alteração na quantidade e proporção de professores formados pelos IFETs em relação ao que é hoje. Segundo a sinopse estatística da educação superior de 2005, cerca de 30% dos concluintes dos cursos de graduação nas instituições federais de educação tecnológica são professores. Portanto, especificar que no mínimo 20% dos recursos sejam dirigidos à formação de professores pode não significar um acréscimo real em relação à situação atual. [...] Portanto, pouco (ou nada) podemos esperar dos eventuais IFETs no que diz respeito à formação de professores (HELENE, 2007, p. 20-21).

Nesse sentido, o autor equivocou-se ao afirmar que um percentual de 30% (trinta por cento) em relação aos cursos de graduação seria maior do que 20% (vinte por cento) de todos os cursos de uma instituição – cursos técnicos de nível médio, cursos de curta duração, cursos de graduação e de pós-graduação. Com a incidência da criação de 198 (cento e noventa e oito) cursos em três anos – de

dezembro de 2008 a janeiro de 2012 – correspondente à taxa de 60% (sessenta por cento) dos cursos de licenciatura que são oferecidos pelos IF, pode-se concluir que houve um empenho por parte dessas instituições em criar cursos de licenciatura, resultando numa expansão estimável.

Os cursos disponíveis para a formação de professores variam entre formações específicas em disciplinas da educação básica, formação para a educação profissional, formação em pedagogia, e formações mais genéricas, que aparentam ser programas especiais de formação pedagógica, para pessoas que já possuem alguma formação em nível superior. Para uma melhor visualização da situação dos cursos de formação de professores oferecidos pelos IF, foi montado um quadro. Este quadro sistematiza os cursos existentes, relacionando em quantos Institutos Federais estes são trabalhados, e a quantidade da oferta desses cursos, considerando que um curso tem a possibilidade de ser oferecido em diferentes turnos e modalidades, além dos institutos possuírem vários *campi*:

Quadro 5 – Relação dos cursos oferecidos e sua oferta

	Curso	Quantidade de IF que oferecem		Quantidade de cursos oferecidos	
1.	Química	31	81,5%	68	21%
2.	Matemática	29	76%	72	22%
3.	Ciências Biológicas	26	68%	46	14%
4.	Física	25	66%	50	15%
5.	Geografia	08	21%	10	3%
6.	Informática	08	21%	10	3%
7.	Computação	07	18%	10	3%
8.	Educação Física	05	13%	07	2%
9.	Pedagogia	05	13%	06	1,8%
10.	Educação Profissional e Tecnológica	04	10,5%	07	2%
11.	Ciências da Natureza	04	10,5%	06	1,8%
12.	Letras – Português	04	10,5%	04	1,2%
13.	Letras – Espanhol	03	7,9%	04	1,2%
14.	Artes Visuais	03	7,9%	03	0,9%
15.	Ciências Agrícolas	03	7,9%	03	0,9%
16.	Ciências Agrárias	02	5,3%	04	1,2%
17.	Música	02	5,3%	02	0,6%
18.	Ciências Sociais	02	5,3%	02	0,6%
19.	Formação Pedagógica de Docentes para a Educação Básica e Profissional	01	2,6%	02	0,6%
20.	Formação de professores para os componentes curriculares da	01	2,6%	02	0,6%

	Educação Profissional				
21.	Letras – Inglês	01	2,6%	01	0,3%
22.	Dança	01	2,6%	01	0,3%
23.	Artes Cênicas	01	2,6%	01	0,3%
24.	Intercultural Indígena	01	2,6%	01	0,3%
25.	Matérias Específicas do Ensino Médio	01	2,6%	01	0,3%
26.	Programa Especial de Formação de Docente	01	2,6%	01	0,3%
27.	História	01	2,6%	01	0,3%
28.	Teatro	01	2,6%	01	0,3%
29.	Tecnológica em Eletromecânica	01	2,6%	01	0,3%
30.	Letras	01	2,6%	01	0,3%
31.	Formação de docentes para a educação básica	01	2,6%	01	0,3%
	Total	38	-----	329	100%

Desta forma, pode-se verificar as diversas opções de formação docente que os Institutos Federais oferecem, assim como sua quantidade, demonstrando alta predominância dos cursos da área de ciências e da matemática em relação às demais. Lembrando que os cursos na área de ciências e da matemática compõem 72% (setenta e dois por cento) de todos os cursos ofertados, e que os cursos voltados para a formação de professores para a educação profissional e tecnológica correspondem a apenas 12% (doze por cento) dos cursos de licenciaturas. O que se torna preocupante, por se tratar de um *locus* de formação profissional e tecnológica, pois poderia trazer significativas contribuições à formação por ser tratar de um espaço onde se vivencia esta modalidade de ensino.

Compilando os dados, pode-se afirmar que a predominância da oferta de formação de professores nos IF é de cursos na região nordeste, presenciais, noturnos, e com uma formação para a educação básica, principalmente nas áreas de ciências e da matemática.

Ao lembrar que essa iniciativa está vinculada ao discurso de formar professores para cobrir um *déficit* desses profissionais nas escolas brasileiras, retorna-se a Helene (2007), porém dessa vez com concordância, quando este diz:

Se uma das preocupações do País é ter bons professores, é necessário não apenas instalar novas instituições educacionais como, também, tornar a profissão mais motivadora e atraente, o que implica melhorar as condições de trabalho e de estudo nas escolas e, necessariamente, prover as escolas de bibliotecas e laboratórios equipados e adequadamente mantidos. Ademais, é imperioso pagar melhores salários, pois as atuais condições de remuneração são insuficientes para atrair professores para o magistério na quantidade que o Brasil necessita (HELENE, 2007, p. 21).

O aumento da oferta de formação docente será insuficiente, se esta não vier acompanhada de outros fatores que interferem no ingresso e permanência na profissão. Portanto, a formação docente é apenas um dos aspectos necessários a serem impulsionados pelas políticas públicas educacionais, não podendo ser apenas alavancada na quantidade. É necessário que a boa qualidade dessa formação seja garantida.

Além disso, a oferta de formação de professores nos Institutos Federais, a título de amenizar a escassez de professores, esbarra em problematizações levantadas por Gatti e Barreto (2009, p. 81):

A rápida mudança do locus de formação docente para o nível superior que se operou no Brasil, acompanhada do crescimento acelerado de IES com escassa ou nenhuma tradição acadêmica na área de formação para o magistério, nos faz indagar sobre a efetiva capacidade de muitas delas de acrescentar elementos relevantes à formação de professores nesse novo patamar.

No entanto, é preciso considerar que se trata de uma oferta pública e gratuita e, nesse sentido, as mesmas autoras afirmam que as IES públicas vêm exercendo um papel compensatório no país, de modo a assegurar oportunidades de formação docente em nível superior nas regiões economicamente menos dinâmicas. Assim, a configuração de oferta que os IF representam, ao expandir seus cursos de formação de professores, é de uma iniciativa em prol da educação pública, embora reforçando a fragmentação do ensino superior, demonstrando uma contradição inerente.

Ao voltar o olhar para a formação de professores, procura-se compreender este fenômeno dentro de um contexto que vai além da questão educacional. Afinal “[...] o trabalho dos professores também tem papel central do ponto de vista político e cultural. O ensino escolar há mais de dois séculos constitui a forma dominante de socialização e de formação nas sociedades modernas e continua se expandindo” (GATTI; BARRETO, 2009, p. 15). Nesse sentido, Silva (2011) afirma que a formação docente constitui parte fundamental das reformas educacionais, uma vez que são os professores que concretizam as ações e formam os novos sujeitos.

Durante o governo Lula, o Brasil vivenciou uma pluralidade de opções para a formação de professores, buscando resolver a histórica problemática de escassez de profissionais com formação para esse fim. A preocupação com a formação docente foi evidenciada. No entanto, ao abrir diversas possibilidades para a realização dessa formação, foram mantidas formações aligeiradas e emergenciais, desenvolvidas no governo anterior, e alargou-se a formação do professor no formato à distância.

As ações políticas que inferem nesta formação, diretamente, são: Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI); o Programa Universidade para Todos (PROUNI); a Universidade Aberta do Brasil (UAB), o Programa Pró-licenciatura; o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR); o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), e a expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica (RFEPT), que resultou na criação e ampliação dos Institutos Federais.

Focando na questão dos Institutos Federais, estes se caracterizam por serem instituições de administração pública, de oferta gratuita, porém, no âmbito do tripé ensino, pesquisa e extensão, a pesquisa estimulada a ser realizada é a pesquisa aplicada, como se pode verificar na lei n. 11.892/2008: "realizar e estimular a pesquisa aplicada, a produção cultural, o empreendedorismo, o cooperativismo e o desenvolvimento científico e tecnológico;" (BRASIL, 2008, art. 6º, inciso 8). Nos objetivos dos Institutos Federais, se demonstra que os IF devem "realizar pesquisas aplicadas, estimulando o desenvolvimento de soluções técnicas e tecnológicas, estendendo seus benefícios à comunidade" (BRASIL, 2008, art. 7º, inciso 3). Estas citações são as únicas referências à pesquisa presentes na referida lei. Portanto, ao versar sobre a formação de professores nos IF, é preciso ter clareza que se trata de um novo *locus*, diferenciado de outras IES.

Na lei que transforma os CEFET em Institutos Federais (BRASIL, 2008), institui-se que avaliação e supervisão dos cursos de educação superior serão feitas de forma equivalente às universidades federais, trazendo a SESU para essa função. Mesmo com essa "equivalência" às universidades federais, o ensino superior de instituições tecnológicas traz aspectos diferenciados, pois, como afirma Silva (2006, p. 114), o contexto socioeconômico, político e educacional em que os CEFET foram chamados a assumir a formação de professores, "permeia uma política de formação docente influenciada por organismos internacionais, que buscam um campo fértil, com experiência técnico-profissionalizante, para uma formação de professores rápida e pragmática". Essas questões, sobre a influência dos organismos internacionais na educação, caminham em uma discussão de um ensino superior que ocorre dentro da lógica neoliberal, presente nas políticas públicas educativas, em especial a partir dos anos de 1990.

Portanto, percebe-se que a questão não se limita a um aumento do número de professores formados em licenciatura, mas também perpassa por questões de como se configura uma licenciatura em uma instituição de educação profissional e tecnológica.

É pertinente a preocupação de que a formação em instituições de educação profissional e tecnológica torne-se tecnicista, devido às suas históricas implantações de políticas que visam à configuração técnica e pragmática de formar o trabalhador para o mundo produtivo. Sendo o professor formado dentro das perspectivas de produção, Brzezinski (2002) alerta sobre uma proletarianização do trabalho docente, pois assim o professor forma-se para realizar seu trabalho sem uma *práxis*, tornando a função semelhante a das produções fabris conforme as exigências capitalistas. Uma perspectiva técnica não abre espaço para uma formação com base em uma educação crítico-emancipadora, em que se compreenda a contradição da realidade, e o desvelamento desta a partir da dialética, defendida por Silva (2011).

Quando se infere que os IF estão atuando prioritariamente para formar professores para a educação básica, é preciso considerar que instituições de educação profissional estão se focando em realizar um papel voltado para educação básica. Portanto, considerando a totalidade desta situação, todos os pontos de ressalva

atribuídos à educação profissional, tratados nesta pesquisa, expandem-se para a educação básica.

Considerações Finais

Os Institutos Federais se apresentam como um novo *locus* para a formação de professores. Mais do que isso, um *locus* em expansão. A normativa de 20% (vinte por cento) de reserva das vagas para cursos que formam professores realizou uma expansão na oferta de licenciaturas e programas de complementação pedagógica pelos Institutos Federais, consolidando estes como um novo *locus* de formação de professores.

Assim, se demonstra que está sendo realizada uma medida que contribui para a elevação da escolaridade dos professores do país para o nível superior. No entanto é preciso ressaltar a problemática questão de que a oferta de cursos não basta para garantir a presença de professores com adequada formação nas salas de aula, pois essa questão perpassa por questões de valorização do trabalho docente, considerando questões de salário e condições de trabalho. E assim, a evasão dos alunos nos cursos de formação docente denota o primeiro entrave nesse caminho.

Além disso, é preciso considerar que a formação de professores nos IF suscitam questões vinculadas a um possível empobrecimento na formação, devido a sua tradição de formação para cursos técnicos, com sua conseqüente falta de experiência no enfoque da formação de professores.

Retomando a investigação que demarca com quais cursos os Institutos Federais atuam nessa formação, a primazia da oferta é para cursos de licenciatura, demonstrando um foco para a formação inicial do professor. Ou seja, a formação continuada, na forma de programas especiais de formação pedagógica ocorre timidamente. Esse é um fator interessante, considerando que a experiência dessas instituições na oferta desta modalidade de ensino se inicia com os problemáticos Esquemas I e II, tratados anteriormente. Apesar da lei n .11.892/2008 estipular igualmente que deve ser ministrado cursos de licenciatura, bem como programas especiais de formação pedagógica, os Institutos Federais possuem seu foco na formação inicial.

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

Foi visto que a primazia da oferta era para a formação de professores para a educação básica, especialmente em física, química, biologia e matemática. E que a formação de professores para a educação profissional é ofertada de forma inexpressiva. Ou seja, em relação a sua proposição política de formar professores prioritariamente para as áreas da ciência e da matemática, esta está sendo atendida. Mas, sobre sua igual preferência em formar professores para o ensino profissional, há pouco resultado. Mesmo sendo essas instituições uma das que mais precisam do professor para a educação profissional.

Com essa expansão de cursos, tem-se uma medida que vai a favor da defesa de uma educação pública e gratuita, mas ao mesmo tempo, trazendo problemáticas referentes à diferenciação/fragmentação do ensino superior, ao colocar essa formação em instituições tecnológicas. A significação que essa formação docente ganha ao ser exercida por instituições de educação profissional e tecnológica, precisa ser discutida, em espaços de ampla repercussão, para que essa realidade não se envolva em uma aparente naturalidade.

A atenção à escassez de professores, como definidora da oferta dos IF, mostra que eles estão sendo utilizados pra encobrir uma demanda da sociedade, sem necessariamente a formação de professores relacionar-se com uma vocação dos IF. O incentivo da consolidação dos Institutos Federais como *locus* de formação docente é decorrente de uma necessidade externa. Nesse sentido, o fator determinante para a abertura de cursos de licenciatura é a demanda.

É preciso ressaltar que, ao ampliar a oferta de formação docente, com a justificativa de cobrir uma carência de professores, estabelece-se a falsa impressão de que há políticas sendo realizadas para cobrir essa problemática. Enquanto, na verdade, a política limita-se a criar cursos. Somando-se ao fato de que os Institutos Federais se configuram como um *locus* de formação diferenciado de outras instituições de educação superior, é preciso aprofundar a discussão sobre os reflexos desse cenário para a formação de professores.

Referências

ALVES, Israel Gutemberg. **Professores e sociedade:** 2000 anos de (des)sintonias na história e na formação de professores no Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais. 2001. 222p. Dissertação (Mestrado em Tecnologia) – Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais – CEFET-MG, Belo Horizonte, 2001.

ALVES, Rosilda Maria. **Processos de implantação e implementação dos cursos de licenciatura em Matemática e Física no CEFET-PI.** 2009. 158p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação – UnB, Brasília, 2009.

BONFIM, Maria Inês (coord.). **A formação docente nos centros federais de educação tecnológica:** diagnóstico sobre a oferta das licenciaturas nos CEFETs. Brasília: MEC/SETEC, 2003.

BORGES JÚNIOR, Agnaldo Gonçalves; SOUZA, Ruberley Rodrigues de. Estudo da evasão no curso de Licenciatura em Física do CEFET-GO. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS. **Anais eletrônicos...** Florianópolis, 2007. Disponível em <<http://www.fae.ufmg.br/abrapec/viempec/viempec/CR2/p133.pdf>> Acesso em 18 de junho de 2011.

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1962. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm> Acesso em 06 fev. 2011.

_____. **Portaria nº 432/BSB, de 19 de julho de 1971.** Aprova as normas relativas aos cursos superiores de formação de professores de disciplinas especializadas para habilitação do ensino médio, relativas às atividades econômicas primárias, secundárias e terciárias, e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 26 jul. 1971.

_____. **Lei nº 6.545, de 30 de junho de 1978.** Dispõe sobre a transformação das Escolas Técnicas Federais de Minas Gerais, do Paraná e Celso Suckow da Fonseca em Centros Federais de Educação Tecnológica e dá outras providências. Brasília, 1978. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L6545.htm> Acesso em 03 fev. 2011

_____. **Lei nº 8.711, de 28 de setembro de 1993.** Dispõe sobre a transformação da Escola Técnica Federal da Bahia em Centro Federal de Educação Tecnológica e dá outras providências. Brasília, 1993. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1989_1994/L8711.htm#art3> Acesso em: 03 fev. 2011.

_____. **Decreto nº 2.406, de 27 de novembro de 1997.** Regulamenta a Lei nº 8.948, de 8 de dezembro de 1994, e dá outras providências. Brasília, 1997. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/Antigos/D2406.htm#art8> Acesso em 03 fev. 2011.

_____. MEC/Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução n.º 2, de 26 de junho de 1997.** Dispõe sobre os programas especiais de formação pedagógica de docentes para as disciplinas do currículo do ensino fundamental, do ensino médio e da educação profissional em nível médio. Brasília, 1997a. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/PNCP0497.pdf>> Acesso em 10 de maio de 2012.

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

_____. Ministério da Educação. **Portaria normativa nº 40, de 12 de dezembro de 2007:** Institui o e-MEC, sistema eletrônico de fluxo de trabalho e gerenciamento de informações relativas aos processos de regulação da educação superior no sistema federal de educação. Diário Oficial de União n.º 239, de 13.12.2007, Seção 1, página 39/43. Brasília, 2007

_____. **Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008.** Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Brasília, 2008. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11892 .htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11892.htm)> Acesso em: 03 fev. 2012.

BRIGNONI, Caroline Prado; PIRES, Luciene Lima de Assis. A formação de professores para a educação profissional nos Institutos Federais. In: SEMANA DE LICENCIATURA DO INSTITUTO FEDERAL DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE GOIÁS – CAMPUS JATAÍ, 7. **Anais eletrônicos...** Jataí, 2010. Disponível em <<http://www.jatai.ifg.edu.br/semlic/seer/index.php/anais/article/view/78/trabcompleto10>> Acesso em 08 de junho de 2011.

BRZEZINSKI, Iria. **Profissão professor:** identidade e profissionalização docente. Brasília: Plano Editora, 2002.

CIAVATTA, Maria. Os Centros Federais de Educação Tecnológica e o ensino superior: duas lógicas em confronto. **Educação & Sociedade.** Campinas, vol. 27, n. 96 - Especial, p. 911-934, out. 2006.

FRANCO, Leandro Rezende; PIRES, Luciene Lima de Assis. As licenciaturas em Biologia e em Química nos institutos federais. In: CONGRESSO DE EDUCAÇÃO DO SUDOESTE GOIANO – EDIÇÃO NACIONAL, 25. **Anais eletrônicos...** Jataí, 2009. Disponível em <revistas.jatai.ufg.br/index.php/acp/article/download/753/329> Acesso em 08 de junho de 2011

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

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

GOMES, Fernando; MOURA, Dante. Investigando as causas da evasão na licenciatura em física do CEFET-RN. In: ENCONTRO DE PESQUISA EM ENSINO DE FÍSICA, 11, 2008, Curitiba. **Anais eletrônicos...** São Paulo: Sociedade Brasileira de

Física, 2008. Disponível em
<<http://www.sbf1.sbfisica.org.br/eventos/epef/xi/sys/resumos/T0207-1.pdf>>
Acesso em 05 de junho de 2001

HELENE, Otaviano. Os IFETs e a formação técnico-profissional. In: GRACIANO, M. (Coord.). **Em Questão - O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE)**. v.4. São Paulo: Ação Educativa, p. 19-21, 2007. Disponível em:
<www.observatoriodaeducacao.org.br/images/publicacoes/pdfs/emquestao4/ohelene.pdf> Acesso em 29 de fevereiro de 2012

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

LIMA, Fernanda Bartoly G. de; SILVA, Kátia Augusta C. P. Cordeiro da. As licenciaturas nos Institutos Federais: concepções e pressupostos. In: ENCONTRO ESTADUAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 4, 2011, Goiânia. Disponível em
<<http://www.ceped.ueg.br/anais/ivedipe/pdfs/didatica/co/40-164-2-SP.pdf>>
Acesso em 20 de junho de 2011.

MOURA, Dante Henrique; SILVA, Meyrelândia dos Santos. A evasão no curso de licenciatura em geografia oferecido pelo CEFET-RN. **Revista Holos**. nº 23, v. 3, p.26-42, 2007. Disponível em
<<http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/126/114>> Acesso em 05 de junho de 2011.

PANTALEO JUNIOR, Modesto; TAKEUCHI, Margareth Yuri; TEIXEIRA, Ricardo Roberto Plaza. Perfil dos alunos ingressantes no curso de Licenciatura em Física do CEFET-SP. **Sinergia** (CEFETSP), São Paulo, v. 6, p. 36-43, 2005. Disponível em
<<http://www.sbf1.sbfisica.org.br/eventos/snef/xvi/sys/resumos/T0092-2.pdf>>
Acesso em 18 de junho de 2011.

PIRES, Luciene Lima de Assis; FRANCO, Leandro Rezende. Formar professores em instituições tecnológicas: um novo caminho (?). In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL TRABALHO, RELAÇÕES DE TRABALHO, EDUCAÇÃO E IDENTIDADE, 2. **Anais eletrônicos...** Belo Horizonte, 2008. Disponível em
<http://www.sitre.cefetmg.br/galerias/arquivos_download/Formar_professores_em_instituicoes_tecnologicas_um_novo_caminho.pdf> Acesso em 08 de junho de 2011

PIRES, Luciene Lima de Assis; SOARES, Christiane Assis Oliveira. Os cursos de formação de professores nos CEFET: a problemática evasão/repetência. In: CONGRESSO DE EDUCAÇÃO DO SUDOESTE GOIANO, 24. **Anais eletrônicos...** Jataí, 2008. Disponível em
<revistas.jatai.ufg.br/index.php/acp/article/view/502/251> Acesso em 18 de junho de 2011

SANTOS, Nelma Ferreira dos. **A formação inicial de professores de Física em centros federais de educação tecnológica: contribuições e críticas**. 2004. 140 p.

Dissertação (Mestrado em Educação) Centro de Educação e Humanidades, UERJ, 2004.

SILVA, Kátia A. Curado P. Cordeiro da. A formação de professores na perspectiva crítico-emancipadora. **Linhas Críticas**. Brasília, v. 17, n.32, p. 13-31, jan./abr. 2011.

SILVA, Luzimar Barbalho da. **A política de formação inicial de professores e a implementação do componente curricular prática profissional na licenciatura de Geografia do CEFET-RN**. 2006. 209 p. Dissertação (Mestrado em Educação) Centro de Ciências Sociais Aplicadas, UFRN, Natal, 2006.

SIMÃO, Maria Fernanda de Lima. **Entre o pensado e o construído: um estudo sobre o Curso de Formação de Docentes do CEFET-MG**. 2004. 178 p. Dissertação (Mestrado em Educação) Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2004.

SOARES, Christiane Assis Oliveira; PIRES, Luciene Lima de Assis. A formação de professores no Brasil e o curso de licenciatura em física do IFG Campus Jataí: um estudo sobre a evasão e a repetência. In: SEMANA DE LICENCIATURA DO INSTITUTO FEDERAL DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE GOIÁS – CAMPUS JATAÍ, 7. **Anais eletrônicos...** Jataí, 2010. Disponível em <<http://www.jatai.ifg.edu.br/semlic/seer/index.php/anais/article/view/64/trabcompleto09>> Acesso em 08 de junho de 2011.

SOUSA, Aparecida Gasquez; BERALDO, Tânia Maria. Cursos de licenciaturas em ciências naturais nos institutos federais de educação, ciência e tecnologia. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 9, ENCONTRO SUL BRASILEIRO DE PSICOPEDAGOGIA, 3, 2009, Paraná. **Anais...** Paraná: PUCPR, 2009. p. 10169-10182

TEIXEIRA, Ricardo Roberto Plaza. Uma reflexão sobre a evasão no curso de licenciatura em Física do CEFET-SP. **Sinergia** (CEFETSP), São Paulo, v. 9, p. 11-18, 2008. Disponível em <http://www.cefetsp.br/edu/prp/sinergia/complemento/sinergia_2008_n1/pdf_s/sinergia_2008_v9_n1.pdf#page=10> Acesso em 18 de junho de 2011.

Recebido em: 01/03/2013

Aceito em: 03/05/2013