



**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EM EDUCAÇÃO**

SIMONE DA COSTA ESTRELA

**POLÍTICA DAS LICENCIATURAS NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: O *ETHOS*
DOCENTE EM (DES)CONSTRUÇÃO**

**GOIÂNIA
2016**

SIMONE DA COSTA ESTRELA

**POLÍTICA DAS LICENCIATURAS NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: O *ETHOS*
DOCENTE EM (DES)CONSTRUÇÃO**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Pontifícia Universidade Católica de Goiás – PUC Goiás. Linha de Pesquisa - Estado, Políticas e Instituições Educacionais. Área de Concentração: Educação e Sociedade, como requisito parcial para obtenção do grau de Doutora em Educação, sob a orientação da Professora Doutora Iria Brzezinski.

**GOIÂNIA
2016**

Reprodução parcial permitida desde que citada a fonte.

E82e Estrela, Simone da Costa
Política das licenciaturas na educação profissional [manuscrito]: o ETHOS docente em (des)construção / Simone da Costa Estrela.—2016.

189 f.; il. 30 cm

texto em português com resumo em inglês
Tese (doutorado) -- Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação Goiânia, 2016
Inclui referências

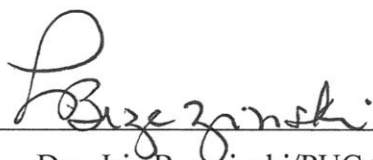
1. Educação e Estado. 2. Professores - Formação - Rio Verde (GO). 3. Ciências da vida - Estudo e ensino (Superior) - Rio Verde (GO). 4. Universidades e faculdades - Corpo docente - Formação - Rio Verde (GO). I.Brzezinski, Iria. II.Pontifícia Universidade Católica de Goiás. III. Título.

CDU:378.016.046-021.64:57(043)

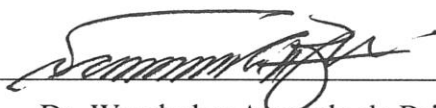
**POLÍTICA DAS LICENCIATURAS NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: O
ETHOS DOCENTE EM (DES)CONSTRUÇÃO**

Tese de Doutorado do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação da
Pontifícia Universidade Católica de Goiás, aprovada em 21 de junho de 2016.

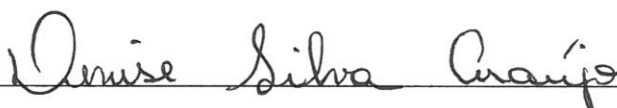
BANCA EXAMINADORA



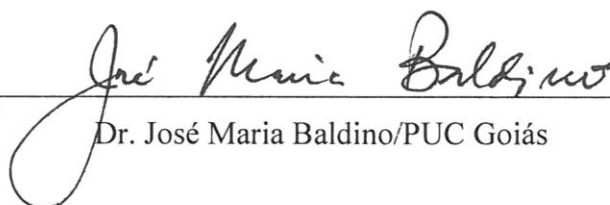
Dra. Iria Brzezinski/PUC Goiás (presidente)



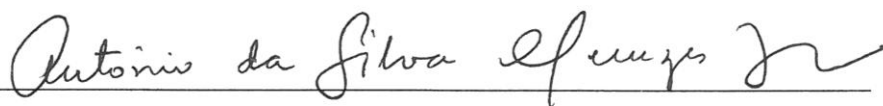
Dr. Wanderley Azevedo de Brito/IFG



Dra. Denise Silva Araújo/UFG



Dr. José Maria Baldino/PUC Goiás



Dr. Antônio da Silva Menezes Júnior/PUC Goiás

Ao meu amor desta e de outras vidas, meu esteio, incentivador e companheiro de todas as horas Claudio Umberto de Melo.

Ao meu filho, meu amigo, minha fonte de inspiração e de coragem Pedro Flávio Estrela Gomes. Minha admiração.

Sem vocês eu não teria chegado tão longe.

AGRADECIMENTOS

À minha família que soube suportar minha ausência durante todo o Doutorado.

À minha mãe Geni Firmina de Jesus e ao meu pai Eurípedes da Costa Estrela (*in memoriam*) filósofos formados pela vida, exemplo de garra e de amor aos filhos.

Aos meus irmãos Rita de Cássia da Costa Estrela, João Batista da Costa Estrela e Dione da Costa Estrela pelo carinho e pelo companheirismo.

Aos meus amigos e amigas, Jailson Rogério Gomes, Pedro Gomes Netto (*in memoriam*), Ana Paula Pelosi, Joana D'Arc Souza, Joelma Júnior, Letícia Tavares, Lílian Cristina Costa, Vívian Caixeta Monteiro pelas palavras de carinho, conforto e de coragem.

Aos professores Vicente Pereira de Almeida e Elias de Pádua Monteiro pelo apoio nessa caminhada e por me oferecerem condições para a conclusão dessa pesquisa.

Aos trabalhadores do Instituto Federal Goiano – Campus Rio Verde e aos egressos da Licenciatura em Ciências Biológicas que tornaram possível desenvolver esse estudo.

Aos trabalhadores do Instituto Federal Goiano – Campus Posse pela compreensão.

Ao Instituto Federal Goiano – Campus Urutaí, na pessoa do professor Gilson Dourado da Silva, pela promoção constante de políticas de qualificação profissional.

Aos professores Denise Silva Araújo, Wanderley Azevedo de Brito, Antônio da Silva Menezes Júnior e José Maria Baldino pelas contribuições.

À professora Iria Brzezinski pelos ensinamentos, pela paciência, pela capacidade de despertar mentes e pelo constante aprendizado. Minha admiração e respeito.

Mas a tendência democrática, intrinsecamente, não pode significar apenas que um operário manual se torne qualificado, mas que cada “cidadão” possa tornar-se “governante”.

- **GRAMSCI, A.**

RESUMO

Os Institutos Federais foram criados pela Lei Nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Em seu artigo 7º, IV, “b” instituiu-se a obrigatoriedade na oferta de Licenciaturas, prioritariamente nas áreas de Ciências, Matemática e Educação Profissional. Essa imposição deriva das políticas públicas educacionais da época, a exemplo do Plano de Desenvolvimento da Educação, que se baseou no relatório do Conselho Nacional de Educação intitulado a “Escassez de professores no Ensino Médio: propostas estruturais e emergenciais”. As licenciaturas foram, então, instituídas nos Institutos Federais como medida emergencial para o possível apagão do ensino médio. O objetivo geral dessa pesquisa é analisar o *ethos* docente na Licenciatura em Ciências Biológicas do Instituto Federal Goiano – Campus Rio Verde. Os específicos são: a) revisitar a história dos Institutos Federais e da formação docente no Brasil e a inserção das Licenciaturas em instituições técnicas; b) compreender o *ethos* da formação de professores em uma instituição que, historicamente, dedica-se à educação profissional; c) analisar as contradições ou convergências no *ethos* docente sob a ótica dos egressos. O problema de pesquisa: As revelações dos egressos e dos professores-formadores da Licenciatura em Ciências Biológicas do Instituto Federal Goiano – Campus Rio Verde convergem para a constituição de um *ethos* docente ou o contradizem? Os eixos teóricos orientadores do referencial são: a) origem histórica dos Institutos Federais, com apoio nos documentos legais e nas ideias de Cunha (1997; 2000b); Pacheco (2009; 2010); b) identidade dual do ensino brasileiro, nos escritos de Saviani (2007), Ciavatta e Ramos (2011), Teixeira (2007), Cunha (2000a), Frigotto e Ciavatta (2003); c) Políticas Educacionais de Formação de Professores com aporte em Saviani (1991; 1992; 1999; 2005; 2007; 2009; 2010; 2012); Brzezinski (1987; 1995; 1999; 2000; 2001; 2002; 2005; 2008; 2014); Nóvoa (1991; 1992); d) valorização e proletarianização dos profissionais da educação, tendo como pilares, entre outros, as reivindicações, proposições e resultados de pesquisa da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação; e) a formação profissional com sustentação em Frigotto (1986; 1999; 2002; 2006; 2007), Ciavatta e Ramos (2011; 2013), Kuenzer (1999; 2000). Optou-se pelo materialismo histórico dialético como método de pesquisa, visto que ele possibilita uma visão da totalidade do real, vislumbrado na luta de classes, no cerne da contradição engendrada pela sociedade capitalista e que se instala como prática na instituição de ensino superior na formação de licenciados. A abordagem da pesquisa é quanti-qualitativa e a metodologia contempla a análise dos dados empíricos colhidos em questionário. Os sujeitos da pesquisa contam 11 professores-formadores e 12 egressos. Da análise dos dados empíricos emergiram três categorias: Categoria 1: Profissão professor-professora, formação, valorização e proletarianização; Categoria 2: Trabalho Docente: concepção e o contraditório na escolha da profissão docente; Categoria 3: Elementos constitutivos do *ethos* docente: tridimensionalidade e Licenciatura em Ciências Biológicas do Campus Rio Verde. Conclui-se que os Institutos Federais estão ampliando as áreas de oferta das Licenciaturas, indo além das áreas consideradas prioritárias. A dualidade ainda está impregnada nos Institutos Federais, a maioria dos egressos não quer ser professor/licenciado. A profissão professor-professora não é atrativa social e economicamente. Existem potencialidades e fragilidades na Licenciatura em Ciências Biológicas que influenciaram na constituição do *ethos* docente, dentre elas citam-se como potencialidade o regime de dedicação exclusiva e a alta titulação dos professores-formadores e, como fragilidades, ausência de pesquisa em Educação dos professores-formadores; ênfase do conhecimento específico em detrimento do pedagógico; professores especializados no conhecimento específico ministrando disciplinas pedagógicas.

Palavras-chave: Políticas Educacionais. Formação de professores. Institutos Federais. Ciências Biológicas. Egressos. *Ethos* docente.

ABSTRACT

The Federal Institutes were created by Law No. 11,892 in 29 December 2008. In Article 7, IV, "b" is establishing the obligation in offering Licenciante degree, primarily in the areas of Science, Mathematics and Professional Education. This levy derived from the educational policies of the time, such as the Education Development Plan, which was based on the National Council of Education report entitled the "Shortage of teachers in high school: emergency and structural proposals". The licenciante degrees were then instituted in the Federal Institutes as an emergency measure for the possible high school blackout. The main objective of this research is to analyze the teaching *ethos* in Licenciante Degree of Biological Sciences at the Federal Institute Goiano - Campus Rio Verde. Specifics are: a) revisit the history of the Federal Institutes and teacher training in Brazil and the insertion of licenciante degrees in technical institutions; b) understand the *ethos* of teacher training at an institution that historically dedicated to professional education; c) to analyze the contradictions or convergences in the teaching *ethos* from the perspective of graduates. The research problem: The revelations of graduates and teacher-trainers of licenciante degrees in Biological Sciences at the Federal Institute Goiano - Campus Rio Verde converge to constitute a teaching ethos or contradict it? The guiding theoretical axes of reference are: a) historical origin of the Federal Institutes with support in legal documents and Cunha's ideas (1997; 2000b); Pacheco (2009; 2010); b) dual identity of the Brazilian education in the writings of Saviani (2007), Ciavatta and Ramos (2011), Teixeira (2007), Cunha (2000a), and Frigotto Ciavatta (2003); c) Educational Policy contribution with Teacher Training in Saviani (1991; 1992; 1999; 2005; 2007; 2009; 2010; 2012); Brzezinski (1987; 1995; 1999; 2000; 2001; 2002; 2005; 2008; 2014); Nóvoa (1991; 1992); d) enhancement and proletarianization of education professionals, with the pillars, among others, claims, proposals and research results of the National Association for Training of Education Professionals; e) vocational training with support in Frigotto (1986; 1999; 2002; 2006; 2007), Ciavatta and Ramos (2011; 2013), Kuenzer (1999; 2000). We opted for the historical dialectic materialism as a research method, since it enables a real view of totality, glimpsed in the class struggle, in the core of the contradiction engendered by capitalist society and that installs as a practice in the higher education institution training licenciante graduates. The research approach is quantitative and qualitative, methodology and includes the analysis of empirical data collected in the questionnaire. The research subjects have 11 trainers-teachers and 12 graduates. From the analysis of empirical data emerged three categories: Category 1: teacher profession, training, appreciation and proletarianization; Category 2: Teaching Work: conception and contradictory in choosing the teaching profession; Category 3: Constituent elements of the teaching *ethos*: three-dimensionality and Degree in Biological Sciences Campus Rio Verde. In conclusion, the Federal Institutes are expanding the offer of licenciante degrees areas, going beyond the priority areas. Duality is still impregnated in the Federal Institutes, the most graduates do not want to be a teacher / licenciante. The teacher profession is not attractive social and economically. There are strengths and weaknesses in Biological Sciences Licenciante Degree that influenced in the formation of the teaching *ethos*, among them can mention as potential the exclusive dedication and high titer of trainers and teachers as weaknesses; lack of research in Education teachers- trainers, emphasis of specific knowledge in detriment of pedagogical; specialized teachers in specific knowledge teaching pedagogical subjects.

Keywords: Educational policies; Teacher training; Federal institutes; Biological sciences; Outpatients; teaching *ethos*.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

GRÁFICOS

Gráfico 1 - Matrículas atendidas pelos Institutos Federais, por região, na Educação Profissional Técnica de Nível Médio e nas Licenciaturas (agosto/2015)	68
Gráfico 2 - Licenciaturas ofertadas no Instituto Federal Goiano	118
Gráfico 3 - Habilitação dos professores-formadores de Ciências Biológicas do Campus Rio Verde	123
Gráfico 4 - Titulação dos professores-formadores do curso de Ciências Biológicas do Campus Rio Verde	124
Gráfico 5 - Complementação Pedagógica dos professores-formadores do curso de Ciências Biológicas do Campus Rio Verde	126
Gráfico 6 - Motivos da escolha pela Licenciatura em Ciências Biológicas, sob a ótica dos egressos	140

QUADROS

Quadro 1 - Teses do Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás que abordam a educação profissional/Institutos Federais	16
Quadro 2 - Unidades educacionais que compõem a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica	60
Quadro 3 - Critérios de escolha dos lugares dos novos <i>campi</i> por fase da expansão	64
Quadro 4 - Cursos de Licenciaturas nos Institutos Federais por região, com matrículas em agosto de 2015	105
Quadro 5 - Professores-formadores das disciplinas de Oficinas de Práticas Pedagógicas na Licenciatura em Ciências Biológicas do Campus Rio Verde	128

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Número de Funções Docentes na Educação Básica	77
Tabela 2 - Estados que cumprem a Lei Nº 11.738/2008 e porcentagem de docentes atendidos	94
Tabela 3 - Número de ingressantes e de concluintes nas Licenciaturas – Brasil 2008/2012	102
Tabela 4 - Idade e sexo dos egressos	121
Tabela 5 - Idade e sexo dos professores-formadores	122

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANDES	- Associação Nacional de Educação
ANDIFES	- Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior
ANFOPE	- Associação Nacional pela Formação de Profissionais da Educação
ANPED	- Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
ANPAE	- Associação Nacional de Política e Administração da Educação
BCN	- Base Comum Nacional
BID	- Banco Interamericano de Desenvolvimento
BIRD	- Banco Mundial
CAPES	- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEDES	- Centro de Estudos Educação e Sociedade
CFE	- Conselho Federal de Educação
CNE	- Conselho Nacional de Educação
CEFET	- Centro Federal de Educação Tecnológica
CNE	- Conselho Nacional de Educação
CNTE	- Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
CONAE	- Conferência Nacional de Educação
CONSED	- Conselho Nacional de Secretários Estaduais de Educação
CPB	- Confederação de Professores do Brasil
CUT	- Central Única dos Trabalhadores
DCN	- Diretrizes Curriculares Nacionais
EaD	- Educação a Distância
EBTT	- Ensino Básico, Técnico e Tecnológico
ELPED	- Encontro de Licenciaturas e Pesquisa em Educação do IF Goiano
ENEM	- Exame Nacional do Ensino Médio
EAFCE	- Escola Agrotécnica Federal de Ceres

ETVU	- Escola Técnica Vinculada à Universidade
FHC	- Fernando Henrique Cardoso
FMI	- Fundo Monetário Internacional
FORGRAD	- Fórum dos Pró-Reitores de Graduação
FORUMDIR	- Fórum Nacional de Diretores de Faculdades, Centro de Educação ou Equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras
FUNDEB	- Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF	- Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental
IBGE	- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDH	- Índice de Desenvolvimento Humano
IFG	- Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás
IF Goiano	- Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano
INEP	- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LPEPIE	- Linha de Pesquisa Estado, Políticas e Instituições Educacionais
MEC	- Ministério da Educação e Cultura
MST	- Movimento dos Sem Terra
OIT	- Organização Internacional do Trabalho
OPP	- Oficinas de Práticas Pedagógicas
OS	- Organizações Sociais
PARFOR	- Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
PDE	- Plano de Desenvolvimento da Educação
PNAE	- Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNE	- Plano Nacional de Educação
PIPECT	- Programa de Incentivo a Participação em Eventos Científicos e Tecnológicos para Servidores
PPGE	- Programa de Pós-Graduação em Educação

PROEJA	- Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos
PRONATEC	- Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
PPC	- Projeto Pedagógico de Curso
PPP	- Projeto Político Pedagógico
PUC	- Pontifícia Universidade Católica de Goiás
SEBRAE	- Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas
SENAC	- Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI	- Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SENAR	- Serviço Nacional de Aprendizagem Rural
SESC	- Serviço Social do Comércio
SESI	- Serviço Social da Indústria
SETEC	- Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
SISTEC	- Sistema Nacional de Informações da Educação Profissional e Tecnológica
SUAP	- Sistema Unificado de Administração Pública
USAID	- United States Agency for International Development
UNESCO	- Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
UTFPR	- Universidade Tecnológica Federal do Paraná

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
CAPÍTULO I ENSINO PROFISSIONAL NO BRASIL: REVISITA HISTÓRICA DA CRIAÇÃO DAS ESCOLAS DE APRENDIZES AO FRACASSO DA COMPULSORIEDADE DO ENSINO PROFISSIONAL	24
1.1 A GÊNESE DA EDUCAÇÃO PARA A “CRIANÇA DE PÉ NO CHÃO”: A EDUCAÇÃO DUAL	25
1.2 CRIAÇÃO DAS ESCOLAS DE APRENDIZES: HISTÓRIA E A DUALIDADE DO ENSINO	31
1.3 ENSINO PROFISSIONAL EM TEMPOS REPUBLICANOS: DUALISMO REFORÇADO	34
1.4 ERA VARGAS: GOVERNO POPULISTA E AS EXPECTATIVAS DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA	39
1.5 HISTÓRIA REVISITADA: DOS ANOS PÓS-GUERRA AO FRACASSO DA COMPULSORIEDADE DO ENSINO PROFISSIONAL	43
CAPÍTULO II EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: DA LÓGICA NEOLIBERAL DOS ANOS 1990 AOS INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA	50
2.1 O ENSINO PROFISSIONAL DA DÉCADA DE 1990: UMA PROPOSTA NEOLIBERAL	51
2.2 POLÍTICAS DE EXPANSÃO DOS INSTITUTOS FEDERAIS: NOVOS CAMINHOS, VELHOS PROBLEMAS	57
CAPÍTULO III PERCALÇOS NA CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE: AVANÇOS E RETROCESSOS	71
3.1 A CONSTRUÇÃO DA PROFISSÃO DOCENTE NO BRASIL: CONTINUIDADES E DESCONTINUIDADES	72
3.2 (IN)FÉRTEIS ANOS DE 1920-1930: AVANÇOS PIONEIROS E RETROCESSOS NAS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES	79
3.3 A EDUCAÇÃO E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES A SERVIÇO DA DUALIDADE: FORMAÇÃO GERAL VS FORMAÇÃO PROFISSIONAL	86
3.4 OS MOVIMENTOS SOCIAIS E A VALORIZAÇÃO DA PROFISSÃO DOCENTE: CONSTRUÇÃO DO <i>ETHOS</i> DOCENTE	90
3.5 O RELATÓRIO SOBRE A ESCASSEZ DE PROFESSORES NO ENSINO MÉDIO	96
3.6 OS INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA: LUZES PARA O “APAGÃO DO ENSINO MÉDIO”?	100

CAPÍTULO IV LICENCIATURA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS DO INSTITUTO FEDERAL GOIANO (CAMPUS RIO VERDE): REALIDADE REVELADA	112
4.1 A PESQUISA: MÉTODO, METODOLOGIA E PROCEDIMENTO	113
4.2 O INSTITUTO FEDERAL GOIANO – CAMPUS RIO VERDE: O <i>LÓCUS</i> DA PESQUISA	117
4.3 CURSO DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICA DO INSTITUTO FEDERAL GOIANO: O QUE DESVELAM SEUS PROTAGONISTAS?	120
4.4 CATEGORIA 1: PROFISSÃO PROFESSOR-PROFESSORA, FORMAÇÃO, VALORIZAÇÃO E PROLETARIZAÇÃO	123
4.5 CATEGORIA 2: TRABALHO DOCENTE: CONCEPÇÃO DOCENTE E O CONTRADITÓRIO NA ESCOLHA DA PROFISSÃO	135
4.6 CATEGORIA 3: ELEMENTOS CONSTITUTIVOS DO <i>ETHOS</i> DOCENTE: TRIDIMENSIONALIDADE E LICENCIATURA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS DO CAMPUS RIO VERDE	141
CONSIDERAÇÕES FINAIS	153
REFERÊNCIAS	160
APÊNDICE A — QUESTIONÁRIO EGRESSOS	178
APÊNDICE B — QUESTIONÁRIO PROFESSORES	183
ANEXO A — MATRIZ CURRICULAR DO CURSO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS	187
ANEXO B — COMPILADO SETEC/2015: MATRICULAS ATENDIDAS POR CURSO E POR REGIÃO	189

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa se integra à Linha de Pesquisa “Estado, Políticas e Instituições Educacionais” (LPEPIE) do Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PPGE/PUC Goiás).

O estudo desenvolvido não corresponde ao que foi proposto no pré-projeto exigido como um dos requisitos da seleção de ingresso discente no PPGE/PUC Goiás. A proposta direcionava para uma pesquisa sobre a inserção no mundo do trabalho dos egressos do curso Técnico em Agropecuária. À medida que as disciplinas da pós-graduação foram cursadas e as orientações se realizando, o interesse voltou-se para a temática formação de professores.

As inquietações surgiram, principalmente, após as aulas da orientadora desta tese que afirma, enfaticamente, acerca da importância dos professores, das professoras agirem como “sujeitos políticos”, “tomarem partido”, de posicionarem-se e de optarem por uma matriz de conhecimento que desenvolva seus estudos e, assim, “saírem de cima do muro”. Tem-se clareza de que foi preciso sair de cima do muro!

A autora desta tese é professora do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano – Campus Urutaí (IF Goiano). Atualmente está à frente da Direção-Geral de Implantação do Campus Posse, criado em 2012 na segunda fase da expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. O Campus Posse oferta cursos técnicos de nível médio e, assim como os demais *campi* do IF Goiano, ofertará cursos de formação de professores.

A oferta de Licenciaturas nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia decorre de imposição descrita na sua lei de criação, a Lei Nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, mesmo dispositivo legal que vinculou os Institutos Federais à Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Essa imposição legal instigou reflexões e direcionou essa pesquisa com base nos estudos sobre as políticas de formação de professores a partir dos documentos legais, das políticas educacionais e das práticas pedagógicas nos Institutos Federais (BRASIL, 2008b).

O interesse surgiu não só pela imposição legal da oferta de cursos de formação de professores no âmbito das instituições de educação profissional, mas também, porque o *locus* dessa pesquisa (IF Goiano – Campus Rio Verde) ofereceu, até 2010, a dupla certificação (Licenciatura e Bacharelado) em Ciências Biológicas.

Esse curso, estruturado com um único Projeto Pedagógico de Curso para a Licenciatura e para o Bacharelado, não esteve em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (Resolução CNE/CP Nº 1, de 18 de fevereiro de 2002)¹. As Diretrizes estabelecem que os cursos de Licenciaturas devem ter uma organização institucional e curricular própria para a formação de professores e o seu projeto pedagógico deverá levar em conta a formação, o desenvolvimento de competências e a produção de conhecimento voltados para as atividades específicas do docente (BRASIL, 2002a).

Os estudos com o objetivo de colaborar com a construção dos cursos de formação inicial docente, seja no âmbito das universidades ou faculdades, seja no ambiente formativo dos lactentes Institutos Federais², emergem como um objeto relevante na atualidade. É relevante, também, porque os Institutos Federais são considerados instituições inovadoras em termos de propostas político-pedagógica, sem similar em outros países (PACHECO, 2011) por oferecerem um ensino que vai do nível médio até a pós-graduação, por atuar em diversas modalidades, a exemplo dos Tecnólogos, Bacharelados e Licenciaturas.

Essa visão inovadora está despertando um olhar científico para os Institutos Federais. Só no banco de teses do Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás existem 11 (onze) produções científicas:

Quadro 1 - Teses do Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás que abordam a educação profissional/Institutos Federais

ANO	TÍTULO	AUTOR (A)	ORIENTADOR (A)
2012	Educação Tecnológica e empregabilidade: revelações de egressos.	Juliana Cristina da Costa Fernandes	Dr. José Maria Baldino
2012	Cultura escolar e <i>habitus</i> professoral em uma instituição de educação profissional agrícola.	Leigh Maria Souza	Dra. Maria Tereza Canezin Guimarães
2012	Técnico agrícola: peão melhorado?	Marco Antônio de Carvalho	Dra. Maria Esperança Fernandes Carneiro
2012	A função social do Curso Técnico em Agropecuária e a escolarização de	Rogério Carneiro Machado	Dra. Maria Tereza Canezin Guimarães

¹ A Matriz Curricular, bem como o Projeto do Curso foi reestruturado em 2010 e em 2016, adequando-se às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores. Enfatiza-se que, esse estudo, levou em consideração o primeiro projeto da Licenciatura em Ciências Biológicas que previa a possibilidade de dupla certificação.

² Existem documentos, a exemplo do Plano de Desenvolvimento da Educação, que se reportam a essas instituições como IFET. Utiliza-se nessa tese, a nomenclatura Institutos Federais, termo expresso no inciso I do primeiro artigo da Lei Nº 11.892/2008: “Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – Institutos Federais” (BRASIL, 2008).

ANO	TÍTULO	AUTOR (A)	ORIENTADOR (A)
	filhos de agricultores familiares.		
2013	Habitus professoral na educação tecnológica: ser professor, funções docentes exercidas e ato de ensinar na educação superior brasileira.	Vívian Cirino de Lima	Dr. José Maria Baldino
2014	As abordagens pedagógicas da educação física que fundamentam as formas de uso das TIC pelos professores de educação física dos cursos técnicos integrados ao ensino médio do IFG.	Alcyr Alves Viana Neto	Dra. Joana Peixoto
2014	A institucionalização das políticas neoliberais na reconfiguração da educação profissional no Brasil: do Decreto Nº 2.208/97 à Lei Nº 11.892/08.	Jussara de Fátima Alves Campos Oliveira	Dra. Maria Esperança Fernandes Carneiro
2014	Educação ambiental na formação do tecnólogo do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Estado de Goiás.	Oyana Rodrigues dos Santos	Dra. Lúcia Helena Rincón Afonso
2015	Educação profissional técnica de nível médio a distância: estudo da mediação docente no modelo da Rede e-Tec Brasil na rede federal.	Renata Luiza da Costa	Dr. José Carlos Libâneo
2016	Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Goiás: a trajetória histórica do câmpus Goiânia.	Edison de Almeida Manso	Dra. Eliandra Figueiredo Arantes Tiballi.
2016	Políticas Públicas de assistência estudantil do Instituto Federal Goiano – Campus Urutaí: um olhar de gênero.	Luciana de Góis Aquino Teixeira	Dra. Lúcia Helena Rincón Afonso

Fonte: PUC-GOÍÁS/2016.

O Quadro 1 indica que o Instituto Federal, por ser um *lócus* com diversas modalidades de ensino, é um campo vasto para estudos, a exemplo das teses que abordaram questões sobre educação tecnológica, empregabilidade, educação profissional e sua função social, políticas de assistência estudantil, *hábitus* professoral e, nesse trabalho, a formação docente nesse *lócus*.

Entende-se, contudo, que a estrutura e a dinâmica institucional para a existência de cursos de formação de professores, com qualidade socialmente referenciada, diferem-se dos cursos de Tecnologia e dos Bacharelados, não só pelo aspecto físico-estrutural, mas sobretudo por seu *ethos* docente.

O *Ethos* docente é o eixo norteador dessa tese. Historicamente, a palavra *ethos* deriva do grego antigo e, conforme Spinelli (2009), existe uma diferença na sua grafia e no seu significado. Há o *êthos* grafado com *êta* e o *éthos* grafado com *épsilon*. O primeiro significa

morada do animal, abrigo e, posteriormente, morada ou abrigo para o homem. O segundo está relacionado, na sua origem, com uma disposição habitual, com hábito, com uma dimensão mais subjetiva, originando a ética. Para esta pesquisa, interessa a primeira representação, a do *êthos*.

O *êthos*, ao longo do tempo, passou a significar um modo de ser:

A exemplo de Homero, também Sófocles (496-405 a. C.), grafou o *êthos* com *êta*, a fim de expressar tanto um modo de ser (nos termos de *o que é*) quanto uma natureza específica [...] nele o *êthos* designa igualmente uma condição ou um conjunto de características em dependência do qual se desprende um modo de portar-se quer dado por natureza (ou espontaneamente, sem empenho ou sem esforço), quer derivado da *noese*, de um empenho organizado do dizer e pensar. (SPINELLI, 2009, p. 11, grifos do autor).

A partir desse entendimento, o *ethos* não é mais morada do animal e, sim, a morada simbólica do homem, dos costumes, da cultura, do modo de portar-se, do ser, do pensar e do agir. Nessa tese, o *ethos* é assumido com o sentido de *ser*. Explicita-se que, ao utilizar-se o termo “*ethos docente*”, referir-se-á ao “*ser docente*” no âmbito dos Institutos Federais.

Assim, o objetivo geral desta pesquisa é analisar o *ethos* docente na Licenciatura em Ciências Biológicas do Instituto Federal Goiano – Campus Rio Verde. Os objetivos específicos são:

- a) Revisitar a história dos Institutos Federais e da formação docente no Brasil e a inserção das Licenciaturas em instituições técnicas. Para tanto, além do levantamento histórico-documental, foi necessária uma pesquisa em sites institucionais (a exemplo dos sites do Instituto Federal Goiano, da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC) para colher informações sobre os sujeitos dessa pesquisa;
- b) Compreender o *ethos* da formação de professores em uma instituição que, historicamente, tem expertise em educação profissional. Procurou-se, também, conhecer o professor-formador que atua na Licenciatura em Ciências Biológicas do Instituto Federal Goiano - Campus Rio Verde e compreendê-lo a partir da análise do contexto histórico dessa instituição, levando em conta as políticas públicas vigentes, a exemplo do Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024), homologado sem vetos pela Lei Nº 13.005, de 25 de junho de 2014;

- c) Analisar as contradições ou convergências no *ethos* docente sob a ótica dos egressos. Essa análise partiu das concepções dos egressos sobre docência, manifestadas em questionário que foi aplicado aos sujeitos dessa pesquisa.

O estudo documental, o levantamento de informações nos sites institucionais, a revisão de literatura sobre formação de professores, a definição do objeto e dos objetivos, do método e da metodologia de pesquisa foram procedimentos indispensáveis para buscar respostas para o problema desta pesquisa, qual seja: “As revelações dos egressos e dos professores-formadores da Licenciatura em Ciências Biológicas do Instituto Federal Goiano — Campus Rio Verde convergem para a constituição de um *ethos* docente ou o contradizem?”

De fato, as Licenciaturas estão estabelecidas nos Institutos Federais. Competência delegada por lei que, *a priori*, não era deles. Essa nova competência foi, primeiramente, atribuída aos Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET) por meio do Decreto Nº 2.406, de 27 de novembro de 1997. Esse decreto estipulou que um dos objetivos dos CEFET é ministrar cursos de formação de professores para as disciplinas de educação científica e tecnológica (BRASIL, 1997d).

A oferta de cursos de formação de professores, no âmbito das instituições de formação profissional, foi ampliada pelo Decreto Nº 3.463, de 17 de maio de 2000, determinando não só a formação para a educação profissional, mas, também, para as disciplinas científicas e tecnológicas do Ensino Médio (BRASIL, 2000), determinação que foi reforçada pela Lei 11.892, de 29 de dezembro de 2008, que criou os Institutos Federais.

Foi diante da chamada escassez de professores de ensino médio que os Institutos Federais foram inseridos nas políticas públicas³ para a oferta de Licenciaturas em áreas específicas, como as de Ciências da Natureza e de Matemática. A escassez foi constatada em pesquisa realizada pelo Conselho Nacional de Educação que resultou no documento intitulado *Escassez de professores no Ensino Médio, propostas estruturais e emergenciais* (BRASIL, 2007b). Essa escassez poderá ser agravada pela Emenda Constitucional Nº 59/2009 que prevê educação básica, obrigatória e gratuita dos 04 aos 17 anos de idade.

Observa-se que os Institutos Federais, historicamente, têm uma atuação focada nas

³ Como exemplo, cita-se o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) que foi lançado em 24 de abril de 2007, no governo de Luiz Inácio Lula da Silva, cujo ministro da Educação era Fernando Haddad. Esse Plano colocou os Institutos Federais como parte do projeto para a superação do déficit de professores nas áreas de Ciências da Natureza e de Matemática.

áreas de formação técnico-industrial e agropecuária e, a partir do Decreto N° 2.406/1997, tiveram que pensar e se organizar para a formação de professores. A formação de professores nessas instituições é, então, uma competência recente e desafiadora tanto para seus gestores, quanto para o quadro docente e para o próprio estudante de Licenciatura, principalmente ao considerar o histórico da dualidade do ensino dos Institutos Federais. (BRASIL, 1997d)

A dualidade de ensino é um dos eixos do referencial teórico com aporte nas ideias de Saviani (2007), Ciavatta e Ramos (2011), Teixeira (2007), Cunha (2000a), Frigotto e Ciavatta (2003), assim como a (s):

- a) Origem histórica dos Institutos Federais, com apoio nos documentos legais e nas ideias de Cunha (1997; 2000b); Pacheco (2009; 2010);
- b) Políticas Educacionais de Formação de Professores com suporte nos pensamentos de Saviani (1991; 1992; 1999; 2005; 2007; 2009; 2010; 2012); Brzezinski (1987; 1995; 1999; 2000; 2001; 2002; 2005; 2008; 2014); Nóvoa (1991; 1992);
- c) a valorização e a proletarização dos profissionais da educação, contemplando a base docente e a base comum nacional de formação de professores, tendo como pilares os estudos desenvolvidos pela Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE) e outros;
- d) a Formação Profissional desenvolvida com sustentação em Frigotto (1986; 1999; 2002; 2006; 2007), Ciavatta e Ramos (2011; 2013), Ciavatta (2006; 2007), Frigotto; Ciavatta e Ramos (2013), Frigotto e Ciavatta (2003; 2011); Kuenzer (1999; 2000).

Ressalta-se que a dualidade tem como característica a fragmentação entre o ensino propedêutico, particularmente para atender a classe dominante que visa o ingresso na Universidade, e o ensino profissional destinado à classe popular. A dualidade colabora para a desagregação entre ciência e trabalho e explica-se na estrutura social de classes que foi implantada pelo capitalismo. A dualidade reforça o conceito de educação reduzida à mercadoria e que está a serviço da lógica do mercado.

Na sociedade capitalista o “conhecimento é parte constitutiva dos meios de produção” (SAVIANI; DUARTE, 2012, p. 2), é propriedade do capital e como tal não pode ser socializado livremente. Assim, a escola fragmenta-se e reproduz a divisão social do trabalho. O “acesso ao conhecimento dá-se de maneira profundamente desigual e seletiva” (SAVIANI; DUARTE, 2012, p. 2) e o conhecimento passa a ser considerado um bem comercializável.

Cria-se a falsa percepção que, os indivíduos detentores de competências e habilidades, terão acesso imediato ao mercado de trabalho e, em contrapartida, ascensão social.

Bianchetti (1999) ensina que as características do capitalismo, presentes na ideologia neoliberal, reconhecem o indivíduo e suas potencialidades como “capital humano”, incorporando em seus fundamentos “a lógica do mercado e a função da escola se reduz a formação de recursos para a estrutura de produção” (BIANCHETTI, 1999, p. 95). Nesse aspecto, as desigualdades são banalizadas com o discurso da democratização do ensino assegurada pelas tecnologias da informação. Os objetivos da educação são reduzidos a uma lógica de que cabe ao indivíduo empreender esforços para se adaptar aos novos tempos.

A dualidade do ensino no Brasil, entretanto, foi herdada dos tempos coloniais. Marcada pela reprodução na escola das desigualdades de classes, de um lado há uma educação geral, humanística orientada para o prosseguimento dos estudos em nível superior. De outro, a preparação para o mercado de trabalho em atendimento das demandas imediatas requerida pelos meios produtivos (SAVIANI, 2007; SAVIANI, DUARTE, 2012; MARX, 2008; LOMBARDI, 2011; FRIGOTTO, CIAVATTA, RAMOS, 2013; CUNHA, 2000; CIAVATTA, 2007).

A educação dual contrapõe-se à formação omnilateral que é entendida como formação integral, educação unitária, articulando o trabalho manual com a atividade intelectual, voltada para a emancipação individual e coletiva (MARX; ENGELS, 2003; GRAMSCI, 2001).

Saviani e Duarte (2012, p. 3) afirmam que é preciso a “[...] efetivação da especificidade da escola, fazendo do trabalho de socialização do conhecimento o eixo central de tudo o que se realiza no interior dessa instituição [...]”. Dessa forma, a socialização do conhecimento permite a construção de novos saberes que propiciará ao sujeito novas formas de pensar, de sentir e de agir, contribuindo para a construção da omnilateralidade e, no caso do professor, do *ethos* docente.

Para a promoção da formação integral do ser humano, é necessária uma formação inicial e continuada com qualidade social, entendida como aquela que promove nos estudantes o desenvolvimento da capacidade de se recriarem, de recriar a sociedade e a natureza, de pensar e de se compreender como sujeito. Neste sentido, a formação de professores é outro eixo teórico norteador dessa pesquisa, embasada nos ensinamentos de Saviani (1991; 1992; 1999; 2005; 2007; 2009; 2010; 2012); Brzezinski (1987; 1995; 1999; 2000; 2001; 2002; 2005; 2008; 2014) e Nóvoa (1991; 1992).

É certo que formação de professores não responde sozinha pela constituição do *ethos* docente. Existem fatores externos que interferem nessa constituição, a exemplo da (des)valorização/proletarização e degradação das condições de trabalho dos profissionais da educação que influenciam, também, na formação da identidade profissional.

A identidade profissional não pode ser concebida como estática. É uma construção coletiva que incorpora o modo do profissional de se situar no mundo, pela relevância da sua história de vida, das suas representações, dos seus desejos, expectativas, frustrações e realizações e, em especial, do ser e do sentir-se profissional da educação. Logo, a (des)valorização e a proletarização constituem o *ethos* docente.

Este estudo levou em conta o movimento histórico desde a criação dos Institutos Federais, passando pela formação de professores e pela valorização/proletarização docente numa perspectiva dialética em busca de respostas para a problemática levantada nessa tese.

O objeto, o método e a metodologia de pesquisa resultam de uma opção política e ideológica do pesquisador. A visão materialista de mundo, que vive em um constante processo de movimento é a chave para a compreensão da história e das relações de classes estabelecidas num determinado tempo e espaço.

Quanto à metodologia e os procedimentos de pesquisa, levantou-se os dados por meio de documentos legais, fontes digitais (sites institucionais) e do questionário aplicado aos egressos e aos professores-formadores do curso de Ciências Biológicas do Instituto Federal Goiano – Campus Rio Verde (Apêndices A e B). O detalhamento da metodologia e dos procedimentos estão descritos no IV Capítulo.

Com a escolha do materialismo histórico dialético como método basilar, faz-se, no I Capítulo uma discussão sobre a gênese da educação dual, a constituição do homem no e pelo trabalho (MARX, 2008) e os princípios da educação omnilateral. Aborda-se a história da criação das escolas de aprendizes até a década de 1970, período da compulsoriedade do ensino profissional no Brasil.

O II Capítulo dá continuidade à revisita histórica da educação profissional brasileira, com ênfase na década de 1990, na inserção da ideologia neoliberal e das suas consequências para a educação. Esse capítulo finda-se com uma análise do contexto da criação e o papel social da expansão dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – Institutos Federais. Registra-se que o estudo, mesmo que permeado por uma cronologia, não foi linear.

Buscou-se apreender o movimento da construção do conhecimento ao longo dos tempos tradicionalmente divididos em períodos históricos.

No III Capítulo, a análise se fundamenta nos avanços e retrocessos que marcaram a profissionalização docente do período colonial brasileiro até os dias atuais. Enfatiza-se as características para a formação de professores e para uma educação de qualidade referenciada no social, bem como o modelo de educação orientado pela lógica do neoliberalismo e a importância dos movimentos sociais coletivos na construção da valorização docente. Pauta-se, também, na inserção de cursos de formação de professores nos Institutos Federais a partir das políticas educacionais da época, a exemplo do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) com base no relatório sobre a escassez de professores para o Ensino Médio do Conselho Nacional de Educação (CNE).

Descreve-se no IV Capítulo, o *locus* da pesquisa, o método, a metodologia e os procedimentos escolhidos. Analisa-se os dados à luz de três categorias: a) Profissão Professor-Professora, valorização e proletarização; b) Trabalho docente: concepção docente na visão dos egressos e o contraditório na escolha da profissão professor; c) Elementos Constitutivos do *ethos* docente: tridimensionalidade e a Licenciatura em Ciências Biológicas do Campus Rio Verde.

E, as considerações finais.

CAPÍTULO I ENSINO PROFISSIONAL NO BRASIL: REVISITA HISTÓRICA DA CRIAÇÃO DAS ESCOLAS DE APRENDIZES AO FRACASSO DA COMPULSORIEDADE DO ENSINO PROFISSIONAL

Diferentes elementos históricos podem sustentar que, definitivamente, educação escolar básica (fundamental e média), pública, laica, universal, unitária e tecnológica, nunca se colocou como necessidade, mas sim como algo a conter para a classe dominante brasileira. Mais que isso, nunca se colocou, de fato, até mesmo uma escolaridade e formação técnico-profissional para a maioria dos trabalhadores, a fim de prepará-los para o trabalho complexo que é o que agrega valor e efetiva competição intercapitalista. (FRIGOTTO, 2007, p. 1136).

Neste capítulo, aborda-se a história da educação brasileira na especificidade da escola de artífices, bem como a dualidade do ensino imposta por meio de políticas da educação profissional que valoram a teoria do capital humano.

Para compreender a dualidade nas instituições de formação técnica é preciso analisar as políticas educacionais que foram engendradas no país do período colonial até as dos dias atuais. Dessa forma, será possível entender os postulados por uma escola pública, universal, gratuita, laica e que tenha um projeto unitário como forma de superação da escola implantada pela elite dominante. Essa elite não queria uma escola universal, a fez dual e reproduziu uma educação que “adestra as mãos e aguça os olhos para formar o cidadão produtivo, submisso e adaptado às necessidades do capital e do mercado” (FRIGOTTO, 2007, p. 1131).

Em oposição a uma educação dual, defende-se que o conhecimento crítico-reflexivo pode proporcionar ao sujeito uma formação omnilateral⁴. Frigotto (2012) ensina que formação é uma concepção que leva em conta as dimensões que constituem a especificidade do ser humano, as condições objetivas e subjetivas reais para seu pleno desenvolvimento histórico. Essas dimensões “envolvem sua vida corpórea material e seu desenvolvimento intelectual, cultural, educacional, psicossocial, afetivo, estético e lúdico” (FRIGOTTO, 2012, p. 267). Portanto, a formação para todas as dimensões é aquela construída historicamente pelo sujeito.

Concorda-se com Frigotto (2007) ao afirmar que a formação técnica, sem agregar o conhecimento complexo, mantém a dualidade do ensino e reproduz a divisão de classes no ambiente escolar. Apoiar-se em Saviani (2007a) para esclarecer que a dualidade nasce com a apropriação da propriedade privada pela classe dominante em uma sociedade capitalista, cuja divisão social de classes também é dual: classe dominante *versus* classe dominada. A

⁴ Omnilateral é “um termo que vem do latim e cuja tradução literal significa ‘todos os lados ou dimensões’” (FRIGOTTO, 2012, p. 267). Manacorda (2007, p.89) define omnilateral como a “totalidade de capacidades produtivas e, ao mesmo tempo, a totalidade de capacidades de consumo e prazeres, em que se deve considerar sobretudo o gozo daqueles bens espirituais, além dos materiais, e dos quais o trabalhador tem estado excluído em consequência da divisão do trabalho”.

separação entre educação humanista e trabalho é reforçada com o capitalismo, principalmente após a Revolução Industrial que necessitou de “mãos adestradas”.

Diante do que se expôs, pretende-se apreender o objeto dessa tese e, ao final desse estudo, a formação de trabalhadores da educação nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Para tanto, inicia-se com a gênese da educação dual.

1.1 A GÊNESE DA EDUCAÇÃO PARA A “CRIANÇA DE PÉ NO CHÃO”: A EDUCAÇÃO DUAL

A dualidade tem sua origem, segundo Saviani (2007a), na Antiguidade greco-romana (século VIII a. C ao século V d. C). É nesse período que a aristocracia deteve a propriedade privada da terra e os escravos passaram a realizar, predominantemente, o trabalho manual. A divisão da sociedade em classes que se conflitam, de um lado a dominante, de outro a dominada, provocará a cisão na educação, antes, identificada plenamente com o próprio processo de trabalho.

A partir da cisão da sociedade em classes há, também, a instauração da escola dual: uma para os proprietários de terras e outra para a classe que não as possuía. Para os donos das propriedades, as “atividades intelectuais” e o “caráter lúdico”. Para os não-proprietários, o preparo para o trabalho, a aplicação da racionalidade mecânica, a exemplo das relações de trabalho.

A educação para o preparo intelectual e lúdico deu origem à escola que, etimologicamente, significa o “[...] lugar do ócio, tempo livre [...] Era, pois, o lugar para onde iam os que dispunham de tempo livre” (SAVIANI, 2007a, p. 155). Essa educação passou a ser identificada “com a educação propriamente dita, perpetrando-se a separação entre educação e trabalho” (SAVIANI, 2007a, p. 155). É, pois, na Grécia Antiga, que surge a escola.

A institucionalização da educação, que recebeu o nome de escola, foi um processo correlato ao surgimento da sociedade em classes e do aprofundamento da divisão do trabalho. A partir do momento em que houve a divisão em classes sociais, ocorreu, também, a separação entre educação e trabalho (SAVIANI, 2007a).

O trabalho é condição essencial para a constituição do ser humano, ele distingue o ser humano dos outros animais porque é uma atividade consciente. A transformação da natureza dá-se pelo trabalho. O seu objeto é a “objetivação da vida genérica do homem” (MARX,

2008, p. 85), é a transformação da realidade. O ser humano quando transforma a natureza está adquirindo novos conhecimentos e, ao mesmo tempo, se transformando. Como consequência, novas relações sociais, históricas, econômicas, culturais, políticas são construídas.

Com a objetivação, o ser humano produz resultados materiais. Em sociedades marcadas pela divisão em classes conflitantes, “os resultados da produção material realizada pelas classes dominadas beneficiam as classes dominantes” (SAVIANI; DUARTE, 2012, p. 21). Foi o que aconteceu na Antiguidade greco-romana quando houve a cisão da sociedade e da educação. O produto do trabalho da classe dominada, assim como a educação, ficou a serviço da classe dominante.

A separação entre trabalho e educação permaneceu durante a Idade Média (século V ao XV) na Europa Ocidental. Aliás, a escola nesse período “consumou a separação entre educação e trabalho” (SAVIANI, 2007a, p. 157) ao manter a função de preparar os quadros dirigentes (intelectuais) e, para os trabalhadores, a formação era para o efetivo exercício das funções. Mesmo nos casos em que a produção manufatureira atingiu um alto grau de especialização, o aprendizado ocorria nas corporações de ofício⁵. O aprendiz realizava o trabalho orientado por um “mestre” trabalhador que conhecia todo o processo produtivo e era chamado de “mestre de ofícios”. De um lado, “continuou a ter, no caso do trabalho manual, uma educação que se realizava concomitantemente ao próprio processo de trabalho”. De outro, uma “educação de tipo escolar destinada à educação para o trabalho intelectual” (SAVIANI, 2007a, p. 157).

A sociedade capitalista, a partir do século XVI, deslocou o processo produtivo para a cidade, para a indústria, para a produção em série, para gerar lucros e reproduzir o capital. A Revolução Industrial inglesa do final do século XVIII e início do século XIX aprofundou os valores materiais e promoveu a “objetivação e simplificação do trabalho” que coincidiu “com o processo de transferência para as máquinas das funções próprias do trabalho manual”. Assim, os principais países “assumiram a tarefa de organizar sistemas nacionais de ensino, buscando generalizar a escola básica” (SAVIANI, 2007a, p. 158-159).

Com a introdução da maquinaria e da exigência mínima de qualificação, era preciso preparar os trabalhadores e dar-lhes condições de operar as máquinas. A necessidade de

⁵ As corporações de ofício surgiram a partir do século XII, na Europa Ocidental. Eram locais de aprendizado do ofício, organizados com uma rígida hierarquia de trabalho: mestres (detentores do conhecimento, das ferramentas e das matérias-primas), aprendizes (na condição de aprendizado, não recebiam salário) e oficiais (era o aprendiz que, depois de vários anos de aprendizado, poderia exercitar o que tinha aprendido) (BLOCH, 1982).

qualificações específicas favoreceu o discurso da universalização da escola para socializar os indivíduos e para capacitá-los para o processo produtivo.

Com isso, o “domínio de uma cultura intelectual, cujo componente mais elementar é o alfabeto, impõe-se como exigência generalizada a todos os membros da sociedade” (SAVIANI, 2007a, p. 158). Sendo a escola o instrumento capaz de viabilizar esse tipo de cultura, a educação entra nos discursos como um direito. A escola deveria ser pública, universal, gratuita, laica e obrigatória.

A Revolução Industrial fez a escola inserir-se no mundo da produção, reforçando a educação dualista: de um lado uma formação prática, limitada à execução de tarefas para os que exerceriam profissões manuais, dispensando o domínio complexo, crítico-reflexivo da produção. De outro, o domínio teórico complexo e amplo para os que iriam exercer as profissões intelectuais. Dessa forma, o acesso ao conhecimento deu-se de maneira desigual, retirando-se dos trabalhadores o direito a uma escola que socializasse e que não fragmentasse o conhecimento.

O sistema de ensino bifurcou-se mais uma vez:

[...] entre as escolas de formação geral e as escolas profissionais. Estas, por não estarem diretamente ligadas à produção, tenderam a enfatizar as qualificações gerais (intelectuais) em detrimento da qualificação específica, ao passo que os cursos profissionalizantes, diretamente ligados à produção, enfatizaram os aspectos operacionais vinculados ao exercício de tarefas específicas (intelectuais e manuais) no processo produtivo considerado em sua particularidade. (SAVIANI, 2007a, p. 159)

A educação é responsável pela formação humana, “[...] é promoção do homem, de parte a parte – isto é, tanto do educando como do educador” (SAVIANI; DUARTE, 2012, p. 14). A formação humana é “[...] uma atividade consciente que se objetiva em produtos que passam a ter funções definidas pela prática social” (SAVIANI; DUARTE, 2012, p. 20).

O trabalho, sob o capitalismo, se manifesta de tal forma que o homem encontra nele fonte de sofrimento e não de realização, “ao passo que vai se sentir realizado naquelas atividades que ele tem em comum com os animais: comer, beber e procriar. Essa é a condição do trabalho alienado⁶” (SAVIANI; DUARTE, 2012, p. 138-139). O trabalho que deveria ser a base para o desenvolvimento das potencialidades, no capitalismo apresenta-se como meio de

⁶ Para Marx (2008) alienação compreende tudo que fragmenta o ser humano, que o separa do mundo, das coisas que cria. A alienação ocorre no campo político, religioso, na relação com a produção, com a natureza que “[...] através do trabalho *estranhado*, *exteriorizado*, o trabalho engendra, portanto, a relação de alguém estranho ao trabalho - do homem situado fora dele [...]” (MARX, 2008, p. 87) (grifos do autor).

opressão e de desumanização, impedindo o ser humano de desenvolver-se, aproximando-o da animalidade. O trabalho educativo, a educação omnilateral oferecem possibilidades ao homem para pensar, ser, agir, fazer, para transformar a realidade objetiva. Marx (2008) assevera que

[...] quanto mais o trabalhador produz, menos tem para consumir; quanto mais valores cria, mais sem-valor e indigno ele se torna; quanto mais bem formado o seu produto, tanto mais deformado ele fica; quanto mais civilizado seu objeto, mais bárbaro o trabalhador; quanto mais poderoso o trabalho, mais impotente o trabalhador se torna [...] (MARX, 2008, p. 82).

No trabalho alienado, o ser humano, ao invés de se libertar, estabelece uma relação de estranhamento, de escravidão, de fadiga, de mera sobrevivência. O trabalhador reduz-se em mercadoria. Assim, o trabalho deixa de ser formador do ser humano, oprimindo-o.

Ocorre que, na sociedade capitalista, “uma parcela considerável dos produtos da atividade de trabalho é incorporada ao capital” (SAVIANI; DUARTE, 2012, p. 22). A classe trabalhadora, além de ter seus saberes apropriados pelos dominantes não tem acesso ao produto de seu trabalho. O trabalhador “[...] se torna tanto mais pobre quanto mais riqueza produz, quanto mais a sua produção aumenta em poder e extensão” (MARX, 2008, p. 80). Para o sistema capitalista, interessa o aumento da produção das riquezas. Em consequência, o trabalhador se vê obrigado a atender esse interesse para continuar trabalhando, equiparando-se a uma máquina, a uma peça, desumanizando-se cada vez mais.

Tais condições podem ser observadas na letra da canção *Cidadão*, do compositor Lúcio Barbosa:

Tá vendo aquele edifício moço
Ajudei a levantar
Foi um tempo de aflição, era quatro condução
Duas pra ir, duas pra voltar
Hoje depois dele pronto
Olho pra cima e fico tonto
Mas me vem um cidadão
E me diz desconfiado
“Tu tá aí admirado ou tá querendo roubar”
[...]
Tá vendo aquele colégio moço
Eu também trabalhei lá
Lá eu quase me arrebento
Fiz a massa, pus cimento, ajudei a rebocar
Minha filha inocente veio pra mim toda contente
“Pai vou me matricular”
Mas me diz um cidadão:
“Criança de pé no chão aqui não pode estudar”
[...]

Em um sistema de ensino fragmentado, dual, o que mais se produz são “crianças de pés no chão”, filhos(as) de trabalhadores que foram obrigados a vender “sua atividade em troca de um salário que lhe assegure a sobrevivência” (SAVIANI; DUARTE, 2012, p. 27).

De acordo com Kuenzer (2000, p. 69) o trabalho produz a existência humana “em suas múltiplas possibilidades, [...] a educação sempre será uma categoria fundamental para a construção da cidadania”. O trabalho, como concepção educativa, alcança a sua finalidade quando o sujeito se apropria dos elementos culturais necessários à sua formação como ser humano.

Como concepção educativa trata-se de “compreender a importância fundamental do trabalho como princípio⁷ fundante na constituição do gênero humano [...] o ser humano é produto da sociedade e da cultura de seu tempo” (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2012, p. 751). O trabalho define a essência humana e é capaz de produzir nos sujeitos a humanidade (MARX, 2008).

O trabalho como princípio educativo vincula a vida cultural à vida produtiva, à historicidade do sujeito e sua emancipação, bem como o desenvolvimento de suas potencialidades. Se o trabalho constitui o homem, humaniza-o, ele deve ser reconhecido como um princípio educativo e a escola o lugar da socialização do conhecimento. O papel da educação será definido pela importância do conhecimento na formação do ser humano que poderá propiciar o par de sandálias para a “criança de pé no chão”⁸. Afirma-se que “[...] o entendimento do meio de produção e reprodução da vida de cada ser humano — o trabalho — [é] um dever e um direito em função exatamente do seu caráter humano” (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2012, p. 751). Ademais, o caráter “formativo do trabalho” e a educação como “ação humanizadora” são capazes de desenvolver potencialidades do ser humano.

Sendo a escola um espaço de socialização, ela se constitui em um ambiente sociocultural onde o estudante tem a vivência coletiva. Neste espaço, o sujeito deve constituir sua concepção de mundo, de sociedade, do ser humano, de educação, de trabalho. Essa socialização “[...] se torna mais importante para as crianças das camadas mais pobres da população que não podem contar, como as crianças mais privilegiadas, com alternativas de lazer em ambientes coletivos diversificados” (PARO, *et al*, 1988, p. 195), de modo que as crianças e jovens aprendam a conviver com o outro.

⁷ Princípios são “leis ou fundamentos gerais de uma determinada racionalidade, princípios dos quais derivam leis ou questões mais específicas” (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2012, p. 751).

⁸ Usa-se a metáfora “propiciar o par de sandálias” no sentido de dar condições, de dar acesso à educação integral, de promover a igualdade e o acesso ao direito à educação que é garantido pela Constituição brasileira.

Paro *et al* (1988) reconhece que as crianças das camadas populares possuem menores alternativas de lazer e recreação. Diferentemente das crianças da classe privilegiada. Aquelas, além da casa, da rua e da escola, “não contam com as aulas de dança, judô, artes plásticas ou línguas, com o clube, o teatro, o cinema, as viagens, e não contam, acima de tudo, com o tempo para a recreação com que podem contar as crianças das camadas privilegiadas” (PARO *et al*, 1988, p. 195).

A formação integral do ser humano deve ser um projeto de ação educativa, integrando o planejamento escolar e a formação de professores voltada para emancipação individual e coletiva. A formação integral tem vários sentidos, um deles é a da escola unitária que tem o trabalho como princípio educativo, tal como foi idealizada por Gramsci (2001).

A escola unitária deve “assumir a tarefa de inserir os jovens na atividade social, depois de tê-los elevado a um certo grau de maturidade e capacidade para a criação intelectual e prática e a uma certa autonomia na orientação e na iniciativa” (GRAMSCI, 2001, p. 36), articulando-se com o mundo do trabalho.

A possibilidade de uma educação omnilateral inscreve-se

Na disputa de um novo projeto societário [...] que liberte o trabalho, o conhecimento, a ciência, a tecnologia, a cultura e as relações humanas em seu conjunto dos grilhões da sociedade capitalista; um sistema que submete o conjunto das relações de produção e relações sociais, educação, saúde, cultura, lazer, amor, afeto e, até mesmo, grande parte das crenças religiosas à lógica mercantil. (FRIGOTTO, 2012, p. 269)

A educação é, assim, apontada como muito significativa para a formação, devendo propiciar uma educação omnilateral para a classe desprivilegiada. O trabalho como princípio educativo oportuniza ao ser humano a produção da sua própria existência, do conhecimento.

Marx e Engels (2003, p. 46) defendem que a educação seja gratuita para todas as crianças, “[...] em escolas públicas, [a] abolição do trabalho infantil nas fábricas, tal como é feito atualmente [...]”. A combinação da educação com o trabalho é condição para o desenvolvimento econômico, social, psicológico e moral do homem que não nasce pronto e sim, vai se constituindo socialmente.

O trabalho como princípio educativo contribui para a formação integral e para a emancipação do homem por permitir a apropriação e a compreensão dos conhecimentos tecnológicos, intelectuais (compreendidos o científico, o artístico e o cultural). E acontecerá, conforme afirma Lombardi (2011), se ocorrer a articulação da educação geral com a

profissional, permitindo o desenvolvimento das potencialidades do ser humano. Para tanto, é necessário eliminar a diferença entre trabalho manual e trabalho intelectual, integrando os conhecimentos, superando a dualidade do ensino que, no Brasil, foi reforçado nas escolas de educação profissional, como pode ser observado adiante.

1.2 CRIAÇÃO DAS ESCOLAS DE APRENDIZES: HISTÓRIA E A DUALIDADE DO ENSINO

Nos primórdios da colonização brasileira, as primeiras atividades educadoras decorreram da necessidade de converter os indígenas à fé católica pela catequese e pela instrução para que fossem domesticados e servir de mão de obra escrava. Aos poucos a organização escolar foi vinculada à política colonizadora dos portugueses. Ribeiro (1986, p. 26) esclarece que

Num contexto social com tais características a instrução, a educação escolarizada só podia ser conveniente e interessar a esta camada dirigente (pequena nobreza e seus descendentes) que, segundo o modelo de colonização adotado, deveria servir de articulação entre os interesses metropolitanos e as atividades coloniais.

A função da população colonial era a de propiciar lucros às camadas dominantes da Metrópole, tornando-se obrigatório a colonização em termos de povoamento e do cultivo da terra. Com isso, as primeiras ações educacionais, no Brasil colônia, tinham como objetivo atender aos propósitos colonizadores. Portanto, era primordial a escravização dos índios e dos negros para servirem aos interesses da burguesia mercantil portuguesa, uma vez que viabilizavam a produção a custo baixo, pois o escravo era uma mercadoria, fonte de lucro.

No campo educacional, os colégios jesuítas foram instrumentos de formação da elite colonial, destinados aos descendentes dos colonizadores que seriam os “*instruídos*”. Os indígenas, apenas “*catequizados*” (RIBEIRO, 1986, p. 29, grifos da autora).

A educação profissional era restrita ao trabalho manual, muito elementar diante das técnicas de trabalho e era repassada às novas gerações por convívio, no ambiente de trabalho de índios, negros ou mestiços. Já para a elite, o desenvolvimento das potencialidades intelectuais, em escolas de excelência. Para os pobres uma escola adestradora de habilidades e competências técnicas para atender às exigências produtivas como afirmam Ciavatta e Ramos (2011, p. 28):

No caso do ensino médio e da educação profissional, essa visão dual ou fragmentada expressa-se, historicamente, desde a Colônia, pela produção das relações de desigualdades entre as classes sociais, na separação imediata para o mercado de trabalho, funcional às exigências produtivas.

Reconhece-se que essa dualidade surge das próprias contradições socioeconômicas da sociedade brasileira que se assenta na propriedade privada dos meios, modos e instrumentos de produção e divide a sociedade em classes sociais distintas, transferindo, assim, para a escola essa desigualdade social. Frigotto, Ciavatta e Ramos (2013, p. 3, grifos dos autores) asseveram que

[...] fica evidente uma contradição insolúvel entre a estrutura político-econômica, as relações sociais da sociedade nascente e a necessidade de uma educação dual: uma escola clássica, formativa, de ampla base científica e cultural para as classes dirigentes e outra pragmática, instrumental e de preparação profissional para os trabalhadores. Trata-se de ensinar, treinar, adestrar, formar ou educar na função de produção adequada a um determinado projeto de desenvolvimento pensado pelas classes dirigentes. Uma educação em doses homeopáticas, para Adam Smith, ou que prepare para “o que serve” numa função adequada ao sistema produtivo já que o que for a mais, como ensina Stuart Mill, é supérfluo e oneroso.

No Brasil, a desapropriação intelectual dos trabalhadores ocorreu no período colonial, marcado pela grande propriedade, com família patriarcal e mão-de-obra escrava. Nesse período, constituiu-se os princípios educacionais segregacionistas que marcaram a educação profissional ao longo dos séculos. Cunha (2000a, p. 90, grifos do autor) esclarece que

Desde o início da colonização do Brasil, as relações escravistas de produção afastaram a força de trabalho livre do artesanato e da manufatura. O emprego de escravos como carpinteiros, ferreiros, pedreiros, tecelões etc., afugentava os trabalhadores livres das demais atividades, empenhados todos em se diferenciar do escravo, o que era da maior importância diante de senhores/empregadores, que viviam todos os trabalhadores *como coisa sua*.

Ao branco colonizador impunha-se a necessidade de distinguir-se da população nativa, da negra e da mestiça, em virtude de sua origem europeia e pertencente à classe dominante detentora não só do poder político e econômico, mas também dos bens culturais. Essas condições propiciaram ao branco uma ação educativa elitista, cujos estudos superiores no período colonial se realizavam em Portugal.

Observa-se que uma história marcada por práticas escravocratas deixou marcas profundas na (des)valorização do trabalho e, conseqüentemente, no objetivo do ensino dos ofícios. Após a independência política do Brasil, as elites, com mentalidade determinada pela cultura escravocrata, viram no trabalho um instrumento moralizante, disciplinador e

controlador da massa. Uma vez que o ensino dos ofícios não era escolha, e sim uma imposição legal, transformou-se numa forma de opressão, de separação das pessoas e das classes sociais e acabou por reproduzir o cenário social da época e de outras que virão.

O trabalho manufatureiro e artesanal passou a ser renegado e teve como consequência a falta de pessoas para desempenhá-los. A solução foi impor o ensino compulsório dos ofícios a crianças e jovens que não tinham outra escolha, devido sua condição de classe social.

Os primeiros fundamentos da educação profissional no Brasil nasceram da falta de mão-de-obra, problema que seria minimizado com a obrigatoriedade de homens, em condições econômica e culturalmente desfavoráveis, em se tornarem artífices, conforme ensina Cunha (2000, p. 91, grifo do autor):

Desde os tempos coloniais, quando um empreendimento manufatureiro de grande porte, como os arsenais de marinha, por exemplo, exigia um contingente de trabalhadores não disponíveis, o Estado coagia homens livres a se transformarem em artífices. Não fazia isso, decerto, com quaisquer homens livres, mas com aqueles que social e politicamente não estavam em condições de opor resistência. Como na formação das guarnições militares e navais, prendiam-se os miseráveis. Procedimentos semelhantes eram adotados para com os menores destinados à aprendizagem de ofícios: os órfãos, os abandonados, os desvalidos, que eram encaminhados pelos juízes e pelas Santas Casas de Misericórdia aos arsenais militares e de marinha, onde eram internados e postos a trabalhar como artífices, até que, depois de um certo número de anos, escolhessem *livremente* onde, como e para quem trabalhar.

Verifica-se que as políticas de Estado para a educação profissional foram marcadas pela dualidade, impondo um determinismo social aos menos favorecidos por meio da obrigatoriedade do ensino de ofícios. Ciavatta (2007), explica que a educação no Brasil acompanhou a divisão social do trabalho que separa os que pensam dos que executam, determinando à classe trabalhadora remuneração e lugares sociais diferentes. Essa educação promoveu uma

[...] separação entre a cultura da escola, a cultura geral e a cultura do trabalho, a formação profissional para o mercado de trabalho, para a produção, para o produtivismo e a competição sem limites – hoje mais grave, diante da mundialização do capital. (CIAVATTA, 2007, p. 15)

Cunha (2000a) aponta que entre 1840 e 1856 foram criados, por dez governos provinciais, Casas de Educandos Artífices e, em 1875, foi criado no Rio de Janeiro o mais importante estabelecimento desse tipo, o Asilo dos Meninos Desvalidos que abrigava crianças entre 06 e 12 anos. Os que fossem encontrados em estado de pobreza eram encaminhados para esses estabelecimentos. Encaminhados aos asilos pela autoridade policial recebiam

instrução primária e aprendiam ofícios como os de tipografia, carpintaria, alfaiataria, marcenaria, funilaria, ferraria, serralheria, encadernação, tornearia, entalhe, sapataria, entre outros.

Esse caráter de educação compulsória para os menos favorecidos contou, também, com a iniciativa da sociedade civil para oferecer ofícios para os homens livres. Tanto as iniciativas do Estado quanto as da sociedade civil eram legitimadas por ideologias que, segundo Cunha (2000a, p. 92) pretendiam

[...] a) imprimir a motivação para o trabalho; b) evitar o desenvolvimento de ideias contrárias à ordem política, de modo a não repetirem no Brasil as agitações que ocorriam na Europa; c) propiciar a instalação de fábricas que se beneficiariam da existência de uma oferta de força de trabalho qualificada, motivada e ordeira; e d) favorecer os próprios trabalhadores, que passariam a receber salários mais elevados, na medida dos ganhos de qualificação.

As políticas para a educação profissional tiveram como objetivo preparar um contingente de trabalhadores para os postos de trabalho que se mantinham precários em razão da condição do País, como Colônia e depois Império, sob o jugo português. O ensino e a educação foram peças importantes na engrenagem da produção manufatureira que necessitava de mão de obra especializada. A prática da educação compulsória para os menos favorecidos manteve-se até o final do período imperial.

Nas primeiras décadas do século XX, as políticas governamentais mantiveram a educação profissional para os desfavorecidos, como pode ser observado a seguir.

1.3 ENSINO PROFISSIONAL EM TEMPOS REPUBLICANOS: DUALISMO REFORÇADO

O final do século XIX, no Brasil, foi marcado por resistência à Monarquia⁹ que não correspondia mais às aspirações da época. Era necessária a implantação de uma nova forma de governo que fosse capaz de conduzir o país ao progresso e avançar livremente nas questões políticas, econômicas e sociais.

⁹ Nesse período o Brasil era governado pelo imperador Dom Pedro II e vivia uma forte crise política em decorrência da interferência do governo nas questões religiosas; pelas contundentes críticas do Exército à corte corrupta e pela falta de liberdade de se manifestarem na imprensa; pela falta do apoio dos proprietários rurais, especialmente os cafeicultores, que desejam uma modernização política e econômica para o país e as sérias discussões acerca da abolição da escravatura. Esse cenário enfraqueceu a monarquia e culminou com a Proclamação da República. (HOLANDA, 1989)

Com a Proclamação da República, em 15 de novembro de 1889 pelo Marechal Deodoro da Fonseca, emergiram no país correntes positivistas¹⁰ e liberais que defendiam a construção de um novo Estado. Para tanto, aboliram-se os privilégios aristocráticos, houve a separação da Igreja do Estado¹¹, a instituição do casamento e do registro civil e idealizaram a crença na educação como chave para os problemas fundamentais do país. (RIBEIRO, 1986)

A corrente positivista defendia a modernização e industrialização do país. O analfabetismo era um problema, uma vez que as técnicas de leitura e escrita eram instrumentos necessários à integração da sociedade no contexto urbano-comercial.

É nesse momento que iniciativas governamentais para a formação profissional foram intensificadas com o intuito de garantir a expansão das indústrias. O ensino profissional era uma forma da classe dirigente controlar a massa, representando um antídoto contra a “inculcação de ideias exóticas” (CUNHA, 2000a, p. 94) no proletariado brasileiro. Essas, trazidas pelos imigrantes estrangeiros, em particular o anarquismo italiano, como fundamento filosófico e político de negação da existência do Estado. Essas ideias foram incorporadas por boa parte dos trabalhadores. O ensino profissional era, então, utilizado como um mecanismo de controle para a chamada “questão social” (CUNHA, 2000a, p. 94).

O ensino profissional foi institucionalizado no governo de Nilo Peçanha, pelo Decreto Nº 7.566 de 23 de setembro de 1909, coordenado pelo Ministério da Agricultura, Comércio e Indústria. Foram criadas 19 (dezenove) escolas de aprendizes e artífices, uma em cada estado brasileiro, com a seguinte justificativa, considerando:

que o aumento¹² constante da população das cidades exige que se facilite às classes proletárias os meios de vencer as dificuldades sempre crescentes da lucta pela existência; que para isso se torna necessário, não só habilitar os filhos dos desfavorecidos da fortuna com o indispensavel preparo technico e intelectual, como faze-los adquirir hábitos de trabalho profícuo, que os afastara da ociosidade ignorante, escola do vicio e do crime; que é um dos primeiros deveres do Governo da República formar cidadãos úteis à Nação. (BRASIL, 1909)

O decreto determina a finalidade das escolas de ofício: formar operários e contramestres mediante “preparo technico e intelectual” para os “filhos dos desfavorecidos da

¹⁰ Corrente filosófica que surgiu na França no início do século XIX, fundada por Augusto Comte, defensor do conhecimento científico como

única forma de conhecimento verdadeiro. Comte foi o fundador da Sociologia Positivista.

¹¹ Comandada e subordinada pelo poder monárquico, desde a Constituição de 1824. Essa subordinação decorreu da criação do poder moderador que dava poderes ilimitados ao monarca que se sobrepunha sobre os demais poderes.

¹² Preserva-se a ortografia da época.

fortuna” que pretendessem aprender um ofício, afastando-os, assim, dos riscos da ociosidade e tornando-se “cidadãos úteis à Nação” (BRASIL, 1909).

A educação é, ao mesmo tempo, determinada e determinante na construção do desenvolvimento social de uma nação soberana. Além de ser essencial para uma formação integral humanística, científica e tecnológica de sujeitos autônomos, críticos, criativos e protagonistas da cidadania. A educação é decisiva para romper com a condição histórica de subalternidade (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003). Desde a criação dos primeiros liceus artífices, a educação profissional tem um caráter assistencialista e de compensação social, voltada para os “desfavorecidos da fortuna” (BRASIL, 1909). Assim, vai se concretizando, ao longo do tempo, o modelo da escola dual.

Compreende-se que a justificativa legal, marcada pelo conservadorismo e, ao mesmo tempo, pelo idealismo da inovação industrial, articulou à indústria os valores do progresso idealizado pelo positivismo tão em voga na Europa e no Brasil nesse período histórico. Mas deixa claro, também, que a educação profissional era vista como solução para os problemas sociais de mendicância, ociosidade e criminalidade reinantes num país que, até então, não tinha criado condições para amenizar as mazelas socioeconômicas do início do século XX.

Cunha (2000, p. 95) defende uma curiosa tese a respeito da distribuição das 19 (dezenove) escolas de artífices e aprendizes nas unidades da federação:

A preocupação política se manifestou, ainda, na localização de cada escola sempre na capital do estado, sede do poder político, mesmo quando as atividades manufatureiras concentravam-se em outra cidade, como Juiz de Fora (e não em Belo Horizonte), em Minas Gerais; e Blumenau (e não em Florianópolis), em Santa Catarina.

Por baixo da capa legitimadora da ideologia industrialista (entre outras, a exemplo do assistencialismo), havia interesses mais palpáveis, em termos políticos, como o reforço do mecanismo de cooptação de setores locais das oligarquias pelo governo federal, controlado pelas frações latifundiárias das classes dominantes, ligados à agricultura cafeeira.

Acredita-se que essa política de governo objetivava um maior controle político da emergente classe de produtores de café. As escolas de aprendizes artífices constituíram-se manobra do governo federal nos estados que ofertavam cargos aos partidários e vagas para os candidatos que seriam indicados pelos detentores do poder político e econômico local em troca do apoio ao governo federal.

Esse posicionamento explica-se pelo controle que o Estado tem sobre os bens públicos traduzindo “[...] em um Estado centralizador e administrado em prol da camada político-social

que lhe infunde vida” (CAMPANTE, 2003, p. 154). A classe dirigente do Estado utiliza do patrimônio público em benefício próprio. O Estado patrimonial é “[...] entendido como espaço de prevalência dos privilégios, mediados pela égide clientelística em detrimento do estado de direito” (DOURADO, 2002, p. 247). É intrinsecamente personalista, “[...] tendendo a desprezar a distinção entre as esferas públicas e privadas” (CAMPANTE, 2003, p. 154).

As escolas de aprendizes artífices tinham como objetivo formar operários e contramestres, ministrando o ensino prático e os conhecimentos técnicos necessários aos menores que pretendiam aprender um ofício, levando em conta as especificidades das indústrias locais (artigo 2º do Decreto Nº 7.566/1909).

No início do século XX, o projeto político para a educação profissional e para o ensino no geral, não estava centrado no sujeito. A função formativa, desde os primórdios até o presente, resume-se ao caráter economicista da educação. Para atender aos interesses da classe que vive do trabalho, permanece a necessidade de se construir um projeto educacional que supere a dualidade entre a formação específica e a formação geral, ao enfatizar a formação omnilateral, suprimindo o foco no mercado de trabalho.

Uma formação humana que preconiza a integração de todas as dimensões da vida — trabalho, lazer, ciência e cultura — proporciona aos sujeitos a compreensão do processo histórico de produção científica, tecnológica e cultural, oportunizando a apropriação do conhecimento, promovendo aos homens e mulheres participação na vida social, com garantia de sua existência não só material, mas também o simbólico.

O artigo 5º do Decreto Nº 7.566/1909 prescreve que “As Escolas de Aprendizes Artífices receberão tantos educandos quantos comporte o respectivo prédio” (BRASIL, 1909). Ao limitar o número de vagas, o decreto desvela uma característica das políticas educacionais no Brasil, a de restringir o acesso de todos à escola, i.e., ao direito de educação universal. Prática que ainda acontece nos dias atuais, a exemplo dos exames de vestibular que acabam denunciando que não há lugar para todos na universidade. Afirma-se que a educação, como um todo, estava a serviço de propósitos econômicos e não havia políticas educacionais que desejassem mudar essa realidade.

Os ofícios ensinados nas escolas profissionalizantes eram os de marcenaria, alfaiataria e sapataria. Cunha (2000a) alude que estavam na contramão dos propósitos de industrialização e distante da realidade fabril. Poucas eram as escolas de aprendizes que

possuíam instalações para o ensino de ofício industrial, com exceção do Liceu de Artes e Ofício de São Paulo que oferecia ensino de tornearia, de mecânica e de eletricidade.

A escola dual permaneceu no Brasil sobrevivendo aos intensos movimentos intelectuais, a exemplo da Semana de Arte Moderna, do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova¹³, além de ter sido reforçado na Lei de Diretrizes e Bases do Ensino de 1º e 2º Graus da Ditadura Militar (Lei Nº 5.692/1971), nas duas Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Leis Nº 4.024/1961 e Lei Nº 9.394/1996) e nos Planos Nacionais de Educação (Lei Nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001 e Lei Nº 13.005, de 25 de junho de 2014).

O desenvolvimento industrial, que teve momentos significativos nos períodos entre guerras (1918-1939), moldou a educação a ser oferecida aos “desfavorecidos da fortuna”, especialmente na região sul e sudeste do Brasil. Isso justifica o porquê de o ensino profissional não ter o foco para o ofício industrial, visto que o forte econômico era a manufatura, a exportação e as atividades comerciais.

Os historiadores, a exemplo de Holanda (1989), consideram o período de 1918 a 1930 como o declínio das oligarquias¹⁴. Novas forças sociais existentes no país, em virtude das modificações na estrutura econômica deste período, passam a ter papel fundamental na economia brasileira. Socialmente, a industrialização representou a consolidação da burguesia industrial e do operariado insatisfeitos com os moldes políticos-econômicos-sociais de então.

No plano educacional, havia uma insatisfação com um sistema de ensino que não inseria a maioria da população na senda do progresso nacional e tampouco inseria o Brasil no caminho das grandes nações desenvolvidas do mundo, sendo que na verdade

Uma limitação teórica a ser assinalada está no fato de representar mais uma forma de transplante cultural e de pedagogismo, isto é, de interpretação do fenômeno educacional sem ter claro as verdadeiras relações que ele estabelece com o contexto do qual é parte. Assim sendo, acabam por acreditar ser a educação um fator determinante na mudança social. E tal crença evidencia que, em realidade, o fenômeno educacional está sendo concebido como isolado do contexto, uma vez que a ação que este exerce sobre aquele não é bem definida. (RIBEIRO, 1986, p. 95)

A escolarização vista como um instrumento de mudança no país, mobilizou educadores, que defendiam a ideia de que a educação e a cultura precisavam ser

¹³ Os pioneiros no seu manifesto proclamaram a educação como um direito individual que deve ser assegurado a todos, sem distinção de classes e situação econômica, sendo dever do Estado garantir oferta de educação pública, gratuita, obrigatória e laica. Opunha-se à educação-privilégio. (AZEVEDO et al, 2010)

¹⁴ Segundo Ferreira (2000), oligarquia significa “*sf.* 1. Governo de poucas pessoas, pertencentes ao mesmo partido, classe ou família. 2. Predomínio de pequeno grupo na direção dos negócios públicos” (FERREIRA, 2000, p. 498).

reestruturadas e difundidas. Os Pioneiros da Educação Nova (1932) denunciaram os problemas existentes na organização escolar brasileira de seu tempo.

As décadas seguintes foram marcadas por pequenos avanços e retrocessos no campo educacional, explicitadas a seguir.

1.4 ERA VARGAS: GOVERNO POPULISTA E AS EXPECTATIVAS DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

A década de 1930 foi marcada pelo desejo da construção de uma escola brasileira inserida na perspectiva do desenvolvimento nacional. Assim, ela surge como efeito e causa do mesmo processo de transformação econômico-social em que passamos de uma organização agrária, artesanal e pré-capitalista para, nos dizeres de Chagas (1980), numa estrutura tecnológico-industrial.

Getúlio Vargas, por meio de uma revolução, assumiu o poder em outubro de 1930 com fortes expectativas nacionais do fim das práticas políticas da República dos Coronéis¹⁵ e com o discurso de modernizar economicamente o Brasil.

O Brasil, no início da Era Vargas¹⁶, pode ser caracterizado pelo crescimento acelerado de forças econômico-sociais e, ao mesmo tempo, pela acomodação dos interesses dominantes com a substituição do modelo capitalista dependente agrário-exportador, pelo modelo, igualmente capitalista e dependente, urbano-industrial. As novas forças econômicas tiveram que pactuar com a permanência das antigas, patrimonialistas e fisiologistas. Considera-se, então, que a Era Vargas é marcada por avanços e recuos.

Muitos problemas do século XIX assombravam o Brasil. Este permaneceu um país oligárquico, agrário exportador, dependente do capital externo, produtor de matéria-prima para os grandes centros industriais e sem um programa efetivo para o desenvolvimento educacional. O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova discutiu amplamente essas questões, além de elegeram a Educação como instrumento de uma reconstrução nacional, essencialmente pública. (AZEVEDO et al, 2010)

O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova foi lançado em 1932 por um grupo de educadores. Escrito por Lourenço Filho, esse documento teve 26 (vinte e seis) signatários

¹⁵ A República dos Coronéis corresponde à República Velha, período compreendido entre 1889 e 1930 (FAUSTO, 2012).

¹⁶ O período em que Getúlio Vargas esteve no poder (de 1930 a 1945 e de 1951 a 1954) foi conhecido por Era Vargas.

dentre várias personalidades que se destacaram no meio intelectual brasileiro, a exemplo de Anísio Teixeira e de Cecília Meirelles. (AZEVEDO et al, 2010)

O texto teve como principal motivação a defesa da escola pública obrigatória, laica e gratuita, elevando a educação como principal questão a ser resolvida. O documento denuncia que, depois de 43 anos de regime republicano, as reformas econômicas e educacionais sempre estiveram dissociadas. Era indispensável envidar todos os esforços, caso contrário não se lograria êxito à altura das necessidades modernas e do país. (AZEVEDO et al, 2010)

Avalia-se que o modelo de educação proposta pelos Pioneiros da Educação Nova é uma reação contra a velha estrutura educacional e a escola tradicional. Em sua proposta, a educação deixaria de ser um privilégio determinado pela condição econômica e social do indivíduo para assumir um caráter coletivo. A proposta reconhecia, também, o direito do cidadão brasileiro ser educado independentemente de ordem econômica e social, constituindo, assim, os primeiros passos para romper com a tradição da escola dual e para incluir a “criança de pé no chão”.

O Manifesto dos Pioneiros tornou-se instrumento de luta contra a dicotomia entre o ensino de ofícios manuais para os “filhos dos desfavorecidos da fortuna” em detrimento do ensino de humanidades e de ciências para a elite dirigente. Ao defender uma escola única, o documento sugere uma base comum para o ensino profissional democratizando o ensino.

Anísio Teixeira (2007) ensina que a dualidade do sistema educativo é consequência da própria divisão social que acaba por manter dois sistemas de ensino, um destinado à formação da elite e outra destinada às demais classes sociais:

[...] tanto escola primária como escola profissional, ótimas que fossem, estiveram sempre relegadas no julgamento do público, não sendo consideradas nem prestigiadas. Por outro lado, a escola secundária e escolas superiores, fossem práticas ou não, organizadas ou ineficientes, ricas ou desaparelhadas, todas gozavam do mais estranho prestígio social e legal. É que essas escolas classificam socialmente os alunos no grupo dirigente e as outras no grupo dos dirigidos. (TEIXEIRA, 2007, p. 205)

O dualismo entre a educação profissional e a acadêmica deriva do dualismo filosófico entre cultura e trabalho, afirma Teixeira (2007). As instituições de ensino, dentre elas as escolas profissionais, deveriam se constituir em espaços de democratização da cultura.

O movimento de reconstrução da Nação brasileira conseguiu muitas vitórias na Constituição Republicana de 1934. Em seu artigo 148 prescrevia que cabia à União, aos Estados e Municípios o desenvolvimento da ciência, da arte e da cultura em geral. Outro

exemplo foi a elevação da educação à condição de direito de todos e dever dos poderes públicos de ofertá-la. Outro avanço dos Pioneiros da Educação Nova é percebido no artigo 150 que fixou a necessidade de se criar um Plano Nacional de Educação, do ensino primário integral e da gratuidade do ensino. Ademais, o artigo 151 descentralizou o ensino, dando competência aos Estados e ao Distrito Federal para organizar e manter sistemas educativos nos territórios respectivos. Foi a primeira vez na história brasileira que um texto legal definiu competências, fixou critérios de racionalização, exigiu controles e vinculou recursos em caráter permanente ao desenvolvimento da educação nacional. (BRASIL, 1934)

As vitórias mencionadas acima, porém, foram interrompidas com o Golpe de Estado de 1937¹⁷. Uma nova Constituição foi outorgada e a educação deixou de ser direito de todos e passou a ser “dever e direito natural do país”. Cabia ao Estado a vaga atribuição de não ficar “estranho a esse dever” e, quando fosse o caso, “suprir as deficiências e lacunas da educação particular” (BRASIL, 1937).

Coube à União fixar as bases e traçar as novas diretrizes educacionais. Na Constituição de 1937, a gratuidade foi mantida, assim como a obrigatoriedade do ensino primário (artigo 130), embora tenha acabado a vinculação de recursos para a educação. O ensino profissional, destinado às “classes menos favorecidas” (art. 129), foi enfatizado na nova legislação e se tornou o primeiro dever do Estado. A Constituição de 1937, ao oficializar o ensino profissional como “ensino destinado aos pobres”, legalizou a discriminação social e a dualidade ocorrida, também, na escola, e por ela reproduzida e legitimada. (BRASIL, 1937)

O que era dever do Estado na Constituição de 1934, passou a ser uma ação meramente supletiva, como demonstra o artigo 129 da Constituição Federal de 1937:

[...] à infância e à juventude, a que faltarem os recursos necessários à educação em instituições particulares, é dever da Nação, dos Estados e dos Municípios, assegurar, pela fundação de instituições públicas de ensino em todos os seus graus, a possibilidade de receber uma educação adequada às suas faculdades, aptidões e tendências vocacionais. (BRASIL, 1937)

Durante a Segunda Guerra Mundial (1939-1945), a impossibilidade de o sistema de ensino oferecer educação profissional de que carecia a indústria e da impossibilidade de o Estado alocar recursos para equipá-lo adequadamente, fez com que o governo de Vargas engajassem as indústrias na qualificação de seu pessoal, obrigando-as a colaborar na sua

¹⁷ Em 1937 Getúlio Vargas cancela as eleições e se mantém no poder, instituindo um período autoritário conhecido por Estado Novo (HOLANDA, 1989).

formação profissional, conforme preconizou o artigo 67 do Decreto N° 4.073 de 30 de janeiro de 1942:

Art. 67. O ensino industrial das escolas de aprendizagem será organizado e funcionará, em todo o país, com observância das seguintes prescrições: I – O ensino dos ofícios, cuja execução exija formação profissional, constitui obrigação dos empregadores para com os aprendizes, seus empregados. II – Os empregadores deverão, permanentemente, manter aprendizes, a seu serviço, em atividades cujo exercício exija formação profissional. [...] IV – As escolas de aprendizagem serão localizadas nos estabelecimentos industriais a cujos aprendizes se destinam, ou na sua proximidade. (BRASIL, 1942)

É importante lembrar que, durante a Segunda Guerra Mundial, houve a contenção da exportação da força de trabalho dos países europeus para o Brasil. Até então, não havia uma política adequada de formação de recursos humanos para a indústria, uma vez que força de trabalho especializada era importada. Em consequência, foi criado o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) como mecanismo de treinamento de pessoal pelas indústrias. Avalia-se que esse treinamento representou uma forma aligeirada para “adestrar mãos” para o mercado de trabalho.

O ensino secundário, segundo Gustavo Capanema na Exposição de Motivos do Decreto-Lei N° 4.244, de 09 de abril de 1942, tinha como função

[...] o ensino secundário se destina à preparação das individualidades condutoras, isto é, dos homens que deverão assumir as responsabilidades maiores dentro da sociedade e da nação, dos homens portadores das concepções e atitudes espirituais que é preciso infundir nas massas, que é preciso tornar habituais entre o povo. Ele deve ser, por isto, um ensino patriótico por excelência, e patriótico no sentido mais alto da palavra, isto é, um ensino capaz dar aos adolescentes a compreensão da continuidade histórica da pátria, a compreensão dos problemas e das necessidades, da missão e dos ideais da nação, e bem assim dos perigos que a acompanhem, cerquem ou ameacem, um ensino capaz, além disto, de criar, no espírito das gerações novas, a consciência da responsabilidade diante dos valores maiores da pátria, a sua independência, a sua ordem, o seu destino. (BRASIL, 1942)

A intenção do governo era regulamentar, em nível nacional, um ensino capaz de formar “individualidades condutoras”, fundado numa ideologia política definida em termos de patriotismo e nacionalismo, com base no regime de governo fascista, de inspiração italiana. Reconhece-se que a Reforma Capanema reforçou a dualidade do sistema de ensino brasileiro. De um lado, destinou o ensino secundário para as elites, com finalidade de prepara para o ensino superior. De outro, ofereceu à classe trabalhadora o ensino agrícola, o industrial e o comercial desarticulado do conhecimento emancipador, visando manter o trabalhador alienado.

Esse momento político, do Estado Novo, representava uma contradição da estrutura de poder existentes. Ao mesmo tempo que se fundava nos princípios do populismo nacionalista e autoritário, vivia o retrocesso da educação classista voltada para preparação de lideranças, no ensino propedêutico e preparação da força de trabalho alienada nos cursos profissionalizantes.

Com a queda do governo getulista, uma nova Constituição foi promulgada em 1946. Caracterizada pelo espírito liberal e democrático. A nova Carta Magna aproximou-se do ideário dos educadores pioneiros, porém seus preceitos não foram suficientes para superar a dualidade que permaneceu latente na educação brasileira, especialmente no ensino profissional que ficou sob a égide da lógica capitalista, como descritas no próximo subitem.

1.5 HISTÓRIA REVISITADA: DOS ANOS PÓS-GUERRA AO FRACASSO DA COMPULSORIEDADE DO ENSINO PROFISSIONAL

Com o fim da Segunda Guerra Mundial (1939-1945), houve, também, a extinção do Estado Novo no Brasil. Eleições foram convocadas e Eurico Gaspar Dutra foi eleito para a presidência da República e uma nova Constituição Federal foi promulgada. A Constituição de 1946 determinou a independência dos três poderes (Executivo, Legislativo e Judiciário), definiu que cabia à União legislar sobre as diretrizes e bases da educação nacional, elegendo-a como direito de todos e fixou que o ensino primário era obrigatório e gratuito. As aspirações dos pioneiros foram incorporadas nas exigências de concurso de títulos e provas para preenchimento de cargo no magistério. O sistema educacional foi descentralizado administrativa e pedagogicamente.

A Constituição de 1946 estabeleceu como competência da União “legislar sobre as diretrizes e bases da educação nacional” (Art. 50, XV) (BRASIL, 1946). Tal competência atribui ao Executivo encaminhar ao Congresso um projeto de lei que viria a configurar-se na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 20 de dezembro de 1961.

Outra inovação foi a previsão de recursos mínimos destinados à educação, da vinculação de recursos por meio de fundos para a educação primária¹⁸, a fim de que o direito instituído fosse realmente assegurado: “Art. 169 Anualmente, a União aplicará nunca menos de dez por cento, e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios nunca menos de vinte por cento da renda resultante dos impostos na manutenção e desenvolvimento do ensino” (BRASIL, 1946).

¹⁸ Nomenclatura utilizada à época. Atualmente o termo foi substituído por primeira etapa do ensino fundamental, com base na LDB/1996.

Esses recursos não eram suficientes para efetivar o direito à educação. Porém, a estipulação em lei, da obrigatoriedade do poder público em reservar um mínimo de recursos, já revelava certo grau de preocupação em se estabelecer condições mínimas para que se fosse assegurado o direito à educação.

Mesmo a educação aparecendo como “direito de todos”, não houve um vínculo direto entre esse direito e o dever do Estado. Adotaram-se políticas educacionais para atender as demandas profissionais das indústrias e do comércio. Como exemplo, cita-se a criação, em 1946, do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC) que, juntamente com o SENAI, oferecia ensino profissionalizante. Essa medida explica-se pela dificuldade de recrutamento de profissionais qualificados que, geralmente, vinham da Europa, além da priorização das atividades comerciais.

Entre as décadas de 1950 e 1970, acentuou-se a internacionalização da economia com um forte discurso de modernização industrial, caracterizado pelo Plano de Metas do governo de Juscelino Kubitschek (1956-1961). O governo Kubitschek impulsionou a industrialização sob a ideologia do nacional-desenvolvimentismo, representado por um período de grande efervescência, de euforia, cujo objetivo era o de completar o processo de industrialização do país pautado num discurso nacionalista. O Brasil deixava de ser uma nação agrária e caminhava para a construção dos primeiros parques industriais.

A meta da industrialização do país foi alcançada na década de 1960 com as indústrias de substituição de bens não duráveis e com as indústrias de bens de consumo duráveis, a exemplo da automobilística, que requeriam investimentos internacionais. Atingida a meta de industrialização, as forças de esquerda levantaram a bandeira da “nacionalização das empresas estrangeiras, controle de remessa de lucros, royalties e dividendos e as reformas de base (tributária, financeira, bancária, agrária, educacional)” (SAVIANI, 2008, p. 293). Essas reformas foram incorporadas ao discurso do presidente João Goulart (1961-1964).

João Goulart, conhecido como Presidente Jango, assumiu o governo em um contexto político-social de muitos embates e imerso em uma forte crise econômica, política e social. De um lado, os grupos de esquerda cobravam a implantação de um modelo econômico de nacionalização da economia. Havia uma ampla mobilização política das classes populares e dos movimentos sindicais dos operários, dos trabalhadores do campo organizados nas Ligas

Camponesas¹⁹. De outro, uma organização política dos militares e dos empresários que desejam consolidar o seu poder por meio da desnacionalização da economia²⁰.

As disputas políticas levaram ao acirramento da crise, propiciando, no dia 31 de março de 1964, a articulação dos militares com os empresários no movimento para deposição do presidente João Goulart. Essa data representou “[...] um golpe contra as reformas sociais que eram defendidas por amplos setores da sociedade brasileira [...]” (TOLEDO, 2004, p. 14).

O período que se seguiu, conhecido como Ditadura Militar (1964-1985) foi um regime de exceção, de afronta aos princípios democráticos. O seu legado no campo educacional foi a institucionalização da visão produtivista e o favorecimento da iniciativa privada na educação. Controlada pelos militares, que exerceram o poder político e econômico com mãos de ferro, a Ditadura Militar favoreceu a privatização do ensino e vinculou a educação pública aos interesses e necessidades do mercado. Isso ficou evidenciado na aprovação pelo Congresso Nacional da Lei Nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, que tornou a profissionalização obrigatória no 2º grau.

A justificativa para a instituição da profissionalização compulsória no 2º grau estava na demanda do mercado de trabalho por técnicos de nível médio. Essa demanda surgiu após o “milagre econômico”²¹ entre os anos de 1968 e 1973. A Lei Nº 5.692/1971 fixou Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º Graus, visando atender às exigências dos empresários na qualificação da força de trabalho, de caráter essencialmente prática. A Lei Nº 5.692/1971, ao tornar o ensino profissional obrigatório para os que cursavam o 2º grau, acabou por “desviar para o mercado de trabalho concluintes do ensino médio que, em contingentes cada vez maiores, buscam a obtenção de graduação de nível superior como requisito cada vez mais indispensável à ascensão social” (CUNHA, 1977, p. 156), dificultando, assim, o acesso dos jovens ao ensino superior e às carreiras profissionais mais promissoras.

Vê-se que, “o que a profissionalização compulsória consegue é agravar a desqualificação do trabalho escolar” (FRIGOTTO, 2001, p. 172). Essa desqualificação é notória quando se verifica a precarização da escola pública, a falta de recursos didáticos e

¹⁹ Toledo (2004, p. 21) explica que as Ligas Camponesas contestavam “[...] a dominação política e econômica a que as populações rurais estavam secularmente submetidas”

²⁰ Essa pesquisa não pretende esgotar as causas e o contexto nacional que ocasionou o Golpe Militar de 1964. Para aprofundamento no assunto ver: TOLEDO, C. N. 1964: O golpe contra as reformas e a democracia. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 24, n. 47, p. 13-28, 2004.

²¹ Plano econômico do governo do presidente Emílio Garrastazu Médici (1969-1974) caracterizado pelo rápido crescimento do Produto Interno Bruto (PIB), pelo acúmulo de capital e pelo aumento da produção industrial, denominado de “milagre econômico” (FAUSTO, 2002).

pedagógicos, quando nota-se a desvalorização docente, além da ausência de condições adequadas de trabalho para os professores. A desqualificação está, inclusive, na falácia do aumento do acesso à escola, do aumento das vagas nas instituições públicas de ensino. Como se o aumento de vagas nas escolas, por si só, fosse suficiente para uma formação integral.

Vários fatores contribuíram para o fracasso da Lei Nº 5.692/1971. Um deles foi o despreparo pedagógico e estrutural das escolas para assumir a tarefa imposta pela referida lei. Faltavam laboratórios, professores qualificados, bem como recursos financeiros para viabilizar a proposta profissional compatível com essa legislação.

Colaboraram para o fracasso também, as duras críticas contra a profissionalização compulsória, tendo como finalidade o imediatismo do mercado de trabalho, “[...] a educação para o trabalho não cabia na concepção de mundo das classes média e alta da sociedade brasileira. O trabalho manual era, para essas classes, algo que competia aos trabalhadores e filhos de trabalhadores” (FREITAG, 1989, p. 41), portanto, uma educação funcional, tecnicista, adestradora, que mantinha e reproduzia a sociedade de classes e que contribuiu para a desigualdade. Educação e trabalho foram, até então, projetos excludentes e inconciliáveis. O trabalho destinava-se à classe operária e rural. O estudo, para a classe dominante. Os filhos dos trabalhadores deixariam de exercer pressão para que tivessem acesso às universidades, liberando as vagas disponíveis para uma minoria. Só continuariam os estudos aqueles que podiam financiá-los.

Por fim, o desagrado da classe operária e rural com a proposta profissionalizante. A escola era vista como uma “liberação do trabalho braçal” (FREITAG, 1989) e o pai operário/rural fazia esforços para manter seu filho na escola para que ele se tornasse doutor e “[...] que mandasse nos outros e não fosse, como ele, um trabalhador manual” (FREITAG, 1989, p. 42). A profissionalização com terminalidade significa que os jovens estudantes podem e devem, na concepção capitalista da educação, sair da escola e ingressar imediatamente no mercado de trabalho.

No que diz respeito à receptividade da proposta compulsória da profissionalização, pode-se afirmar que ela foi rejeitada pela sociedade brasileira e acirrou as críticas dos educadores à Lei Nº 5.692/1971 que, desde o final dos anos 1970 e início dos 1980, se mobilizaram a favor da democratização da sociedade, questionando “[...] a estreita vinculação entre a forma de organização da sociedade, os objetivos da educação e a forma como a escola se organiza” (FREITAS, 2002, p. 138). A década de 1980, de concepção emancipadora, representou uma ruptura do pensamento tecnicista que predominava desde os anos de 1960.

Para Saviani (2013), os anos de 1980 foram uns dos mais fecundos da história do Brasil, sendo comparados à década de 1920. A História do Brasil foi marcada pela intensificação dos movimentos a favor da redemocratização por meio das “Diretas Já” e da elaboração de uma nova Constituição para o Brasil, pelos movimentos sindicais que se manifestaram em greves, pela criação de entidades que representaram os trabalhadores na luta por seus direitos, como o Movimento dos Sem Terra (MST) e a Central Única dos Trabalhadores (CUT).

Da mesma forma, intensificaram-se no meio educacional a criação e/ou expansão de entidades destinadas a congregar educadores, como é o caso da Associação Nacional de Educação (ANDE), Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), do Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES), da Associação Nacional de Docentes do Ensino Superior (ANDES)²² e da Associação Nacional pela Formação de Profissionais da Educação, à época Comitê Pró-Formação do Educador. No final dos anos de 1970, os professores das escolas públicas filiaram-se à Confederação de Professores do Brasil (CPB) que, em 1989, tornou-se na Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação (CNTE). Essa foi, portanto, uma década de intensas produções científicas e de mobilização de vários setores da sociedade brasileira.

Nos anos de 1980 os educadores estavam preocupados “[...] com o significado social e político da educação, do qual decorre interesse por uma escola pública e de qualidade, aberta a toda a população [...]” (SAVIANI, 2013, p. 404), principalmente para a classe trabalhadora. Esse período, que ficou conhecido pejorativamente por “década perdida”, na verdade contabilizou ganhos que, no dizer de Saviani (2013), ajudaram os educadores na defesa de uma política educacional que superasse as desigualdades.

Tanto, que a Lei Nº 5.692/1971 foi alterada pelo Parecer Nº 860/81 do Conselho Federal de Educação que orientou para que fosse extinta a preponderância da parte de formação geral sobre a especial no currículo do 2º grau, bem como o cancelamento da exigência de habilitação profissional para a obtenção do diploma de conclusão do curso. Logo, o Congresso Nacional aprovou a Lei Nº 7.044, em 18 de outubro de 1982, dando nova redação ao artigo 76 da Lei Nº 5.692/1971.

A partir de então, a “preparação para o trabalho” poderia ensejar qualificação profissional (artigo 4º, § 2º, Lei Nº 7.044/1982), flexibilizando, dessa forma, a

²² Criados, respectivamente, em 1979, 1977, 1978, 1981 e 1983.

compulsoriedade da habilitação profissional. O termo “preparação para o trabalho” teve uma conotação vaga, visto que qualquer conteúdo poderia ser associado à profissionalização. Ademais, manteve-se a obrigatoriedade da “preparação para o trabalho”, porém, como elemento de formação geral do aluno, devendo estar nos planos curriculares dos estabelecimentos de ensino (BRASIL, 1982).

Com a reforma no ensino promovida pela Lei Nº 7.044/1982, o aluno poderia optar ou não pelo ensino profissional. Fundamentada na divisão entre trabalho intelectual e manual, a dualidade fez-se marcante novamente: voltou a existir uma formação para o ingresso no ensino superior preparando os estudantes para o vestibular e outra profissional visando o mercado de trabalho. A revogação da obrigatoriedade da profissionalização acentuou o caráter genérico do ensino de 2º grau, caracterizando-se pela desqualificação do trabalho escolar por representar um mecanismo de “readaptação dos interesses dominantes” (FRIGOTTO, 2001, p. 182).

Avalia-se que o fracasso da Lei Nº 5.692/1971 e de outros dispositivos legais que se seguiram, a exemplo da Lei Nº 7.044/1982 que não conseguiu superar a dualidade do ensino e integrar o conhecimento propedêutico com a preparação para o mundo do trabalho, contribuíram para que o ensino médio não criasse uma identidade. O legado para o ensino médio de hoje é não ser a continuação do ensino fundamental, nem ser profissionalizante, nem tampouco garantidor de acesso ao ensino superior para os filhos da classe trabalhadora.

Fica evidente que a educação foi posta a serviço do capital ao “[...] negar o acesso ao saber elaborado e historicamente acumulado, quanto por negar o saber social produzido coletivamente pela classe trabalhadora no trabalho e na vida” (FRIGOTTO, 2001, p. 224). À medida que a escola é desqualificada para a classe dominada, essa torna-se incapaz de formar unilateralmente, o sujeito, impedindo o acesso ao saber elaborado, limitando a classe trabalhadora na sua luta contra o capital e aprofundando a mercantilização da educação conforme preconizado pela teoria do capital humano.

A ideologia do capital humano ganhou força, exatamente na fase mais latente da internacionalização da economia brasileira e do alinhamento ao capital internacional. A utilização da teoria do capital humano foi fator preponderante para erigir a educação como instrumento de modernização, capaz de diminuir as disparidades regionais e o equilíbrio das regiões menos desenvolvidas. Para a tese do capital humano, a modernização seria possível por meio da qualificação da mão de obra, pois, “o problema da desigualdade tende a reduzir-

se a um problema de não-qualificação” (FRIGOTTO, 2001, p. 136), como se anos de marginalização social e de desigualdades fossem resolvidos com o “adestramento de mãos”.

Parte integrante da ideologia neoliberal, a teoria do capital humano orienta a educação como produtora da capacidade de trabalho e potencializa o fator trabalho. Nesse sentido, a educação é um investimento como qualquer outro. A lógica do mercado estrutura as relações sociais e políticas, ao mesmo tempo que motiva comportamentos humanos utilitários escamoteados pela lógica da busca da felicidade humana (FRIGOTTO, 2001).

Na teoria do capital humano,

[...] a classe dominante reconhece na educação um meio de integração, ascensão e mobilidade social. O homem e a mulher são valorizados pelas competências, pelos talentos, pelas destrezas, pelo conjunto de habilidades que possuem. Assim, a formação nas escolas serve à produtividade, à lógica do mercado. A questão educativa é reduzida à sua dimensão técnica, secundarizando o embasamento científico (SAVIANI, 2007b, p. 99).

Para essa teoria, o sistema educacional é um investimento gerador de um novo tipo de capital, o capital humano. A educação, então, se reduz a um fator de produção que serve à lógica do mercado, valorizando a dimensão técnica em detrimento da dimensão científica. A concepção de capital humano defende que a educação e o treinamento potencializam o trabalho, estabelecendo um vínculo direto entre produção e educação.

Ressalta-se que o dualismo do ensino é inerente à teoria do capital humano por promover a emersão dos interesses da classe dominante na educação. O dualismo, associado à tese do capital humano, constitui-se em uma forma sutil e eficaz de cercear a classe trabalhadora do acesso aos mais elevados níveis de conhecimento, mantendo-a à margem das decisões sociais, garantindo a divisão social do trabalho e a manutenção da desigualdade social, cultural e econômica da sociedade de classes. Movimento similar, mas com outra roupagem, a da pedagogia das competências que traz o discurso da superação da teoria do capital humano, orientou o ensino profissional para a lógica da produção capitalista como pode ser observado no próximo capítulo.

CAPÍTULO II EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: DA LÓGICA NEOLIBERAL DOS ANOS 1990 AOS INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA

O foco dos Institutos Federais será a justiça social, a equidade, a competitividade econômica e a geração de novas tecnologias. Responderão, de forma ágil e eficaz, às demandas crescentes por formação profissional, por difusão de conhecimentos científicos e tecnológicos e de suporte aos arranjos produtivos locais. (BRASIL, 2010, p. 3)

Neste Capítulo analisa-se a ideologia neoliberal e a mercantilização da educação, em especial das políticas educacionais para a educação profissional. São discutidas, também, as políticas de expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (Institutos Federais) por meio da Lei Nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, em um contexto político, econômico e educacional de implementação do Plano de Desenvolvimento da Educação.

Os Institutos Federais são considerados pelo Ministério da Educação (MEC) como um novo modelo institucional de educação profissional e tecnológica. Como se constata em epígrafe deste capítulo, a finalidade dos Institutos Federais é a busca da justiça social, da equidade, da competitividade econômica e da geração de novas tecnologias, de acordo com o que prevê o Documento Educação Profissional e Tecnológica, Concepção e Diretrizes da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica — SETEC (BRASIL, 2010).

Foram criados para atender aos arranjos produtivos locais, de forma “ágil e eficaz” (BRASIL, 2010, p. 3) em níveis médio e superior (graduação e de pós-graduação), para formação profissional de nível médio, de formação inicial e continuada de trabalhadores:

Art. 7º Observadas as finalidades e características definidas no art. 6º desta Lei, são objetivos dos Institutos Federais:

I – ministrar educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma de cursos integrados, para os concluintes do ensino fundamental e para o público da educação de jovens e adultos;

II – ministrar cursos de formação inicial e continuada de trabalhadores, objetivando a capacitação, o aperfeiçoamento, a especialização de profissionais, em todos os níveis de escolaridade, nas áreas da educação profissional e tecnológica

[...] (BRASIL, 2010).

Os Institutos Federais devem

[...]

III – realizar pesquisas aplicadas, estimulando o desenvolvimento de soluções técnicas e tecnológicas, estendendo seus benefícios à comunidade;

IV – desenvolver atividades de extensão de acordo com os princípios e finalidades da educação profissional e tecnológica, em articulação com o mundo do trabalho e

os segmentos sociais, e com ênfase na produção, desenvolvimento e difusão de conhecimentos científicos e tecnológicos;
V – estimular e apoiar processos educativos que levem à geração de trabalho e renda e à emancipação do cidadão na perspectiva do desenvolvimento socioeconômico local e regional;
[...] (BRASIL, 2010).

A articulação do ensino com a pesquisa e com a extensão representa uma conquista para os Institutos Federais. Antes, o predomínio da pesquisa era das universidades. Os Institutos Federais devem promover essa articulação, associada às atividades profissionais e tecnológicas com o mundo do trabalho e com as classes sociais, visando a maior socialização do conhecimento. Essa ação, combinada com outros fatores de desenvolvimento, valorizam a produção de conhecimentos local e regional. (BRASIL, 2010)

No item sobre a expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, demonstra-se a sua estrutura que, atualmente, é composta pelos Institutos Federais, pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), pelos CEFET, pelas Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais e pelo Colégio Pedro II.

No próximo item trata-se especificamente do ensino profissional sob uma proposta neoliberal.

2.1 O ENSINO PROFISSIONAL DA DÉCADA DE 1990: UMA PROPOSTA NEOLIBERAL

A década de 1990 foi um período de profunda regressão no plano dos direitos sociais. Foi um período de consagração do poder de mercado, do neoliberalismo respaldado no discurso da globalização. A escola foi atrelada aos objetivos de preparação para o trabalho sendo orientada, pela ideologia neoliberal, a formar seus alunos para a competitividade do mercado nacional e internacional, a proclamar o livre mercado e a livre iniciativa no âmbito dos seus currículos.

As teses neoliberais são adotadas no mundo a partir da década de 1970. No Brasil, na década de 1990. Os primeiros líderes políticos que implantaram esta ideologia foram Margaret Thatcher (1979-1990) na Inglaterra e, Ronald Reagan (1981-1989) nos Estados Unidos, defensores das teses do estado mínimo, da privatização e instauração da liberdade do mercado.

Para compreender o neoliberalismo não é suficiente considerá-lo uma tendência do pensamento liberal como afirma Bianchetti (1999, p. 27), pois

[...] o neoliberalismo pretende converter-se no fundamento de uma nova ordem internacional, reformulada a partir das novas condições do desenvolvimento da ciência e da tecnologia, e que implica, para o resto dos países, em uma nova forma de domínio sobre aqueles que não desenvolveram o controle do mecanismo de produção de conhecimento.

O Estado que não tenha domínio do conhecimento produzido pela humanidade ficará à mercê dos ditames da economia de mercado (BIANCHETTI, 1999) e será partícipe na reprodução, no campo educacional, preparando o trabalhador para atender às constantes mudanças do mercado do trabalho ditadas por organismos internacionais. A ciência e a tecnologia têm sido usadas com esse fim, repetindo-se o que aconteceu com educação profissional no Brasil.

O Estado neoliberal exerce o controle das classes populares trabalhadoras, por meio da educação profissional instrumental e opõe-se à formação profissional emancipatória, capaz de integrar o trabalho manual com o intelectual. A dualidade da educação dos anos de 1990 foi legalizada após a adesão do Brasil, pelo presidente Fernando Collor, ao *Consenso de Washington*²³. Fernando Henrique Cardoso deu continuidade à política das reformas neoliberais de Collor, porém com mais intensidade. Conforme esclarecem Frigotto e Ciavatta (2011), os organismos internacionais financiadores dessas políticas passaram a ter o papel de tutorar as reformas nacionais. Entre eles estão o Fundo Monetário Internacional (FMI), o Banco Mundial (BIRD), o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID).

Para Oliveira (2013), o Brasil tem uma particularidade que o transforma num “monstro”. Uma combinação de setores altamente desenvolvidos (financeiro e tecnológico), mas com pernas esqueléticas e anêmicas, que são as desigualdades social e a pobreza extrema. Atribui-se ao projeto neoliberal o aprofundamento dessas desigualdades. A adoção de um projeto político baseado numa sociedade capitalista associada e dependente dos grandes centros aguça a contradição dentro do país uma vez que a “mundialização introduz aumento da produtividade do trabalho sem acumulação de capital” (OLIVEIRA, 2013, p. 140).

É nesse contexto, de mundialização da produtividade do trabalho, que as políticas de investimento na educação profissional foram contidas. Era mais viável a oferta de uma educação básica desarticulada da educação profissional e técnica, que se reduzisse ao

²³ “Conjunto de ideias pragmáticas que expressa, no plano político prático, o conteúdo e método da regressão violenta que se efetivou pelo desmonte do Estado na sua face social e pelo desmanche do patrimônio público por meio das privatizações” (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2011, p. 622). Houve a agressão às organizações dos trabalhadores para enfraquecê-las frente ao capital e deixar caminho aberto à espoliação.

“adestramento pragmático do mercado” (FRIGOTTO, 2007, p. 1135), a exemplo, o que foi efetuado por meio da reforma da educação estipulada pelo Decreto Nº 2.208, de 17 de abril de 1997. Tal reforma desarticulou o ensino básico do profissional, reestabelecendo o dualismo educação geral *versus* educação específica, o que foi recepcionado pela LDB/1996, Lei Nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996b).

No mencionado decreto, os legisladores não tiveram a “[...] preocupação com as bases da ampliação da produção científica, técnica e tecnológica e o direito de cidadania efetiva em nosso país” (FRIGOTTO, 2007, p. 1139). Foi inviabilizado o desenvolvimento da educação omnilateral, neutralizando novamente, os princípios educativos baseados em fundamentos científicos gerais que enfatizaram o domínio de todos os processos de produção e da produção da existência humana, optando por uma formação para o trabalho simples e adestrador.

Saviani (2007a) assevera que “[...] a separação entre instrução e trabalho produtivo [...] teve uma dupla manifestação: a proposta dualista de escolas profissionais para os trabalhadores e ‘escolas de ciências e humanidades’ para os futuros dirigentes [...]” (SAVIANI, 2007a, p. 159). A base do ensino foi a divisão dos homens em dois grandes campos para atender às demandas produtivas industriais. Um dos campos é o das profissões manuais para as quais se requeria uma formação prática limitada à execução de tarefas, dispensando o domínio dos fundamentos teóricos sobre a produção. O outro é o das profissões intelectuais que requeria o domínio teórico amplo a fim de preparar as elites e representantes da classe dirigente.

Os movimentos sociais reivindicaram a revogação do Decreto Nº 2.208/1997, postulando por um ensino médio na perspectiva de uma educação voltada para a formação do ser humano e da sua socialização com o conhecimento. A revogação veio, somente, com a promulgação do Decreto Nº 5.154, em 23 de julho de 2004.

Não se pode esquecer que as políticas educacionais se articulam com o projeto social que se pretende implantar numa determinada sociedade. A política educacional é construída pelas forças sociais que tem vez e voz e que tem poder de decisão. São essas forças sociais que influenciam o Estado e a máquina governamental a partir da década de 1990 na adoção de políticas ou programas de ação. Tanto é assim que a educação profissional ressurgiu em uma sociedade tecnicista e globalizada “[...] mediante as noções de sociedade do conhecimento, qualidade total, pedagogia das competências, empregabilidade e empreendedorismo” (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2011, p. 624).

Como exemplo, menciona-se a transformação de algumas Escolas Técnicas Federais em Centros Federais de Educação Tecnológicas (CEFET) pela Lei Nº 8.948, de 8 de dezembro de 1994. Essa criação viabilizou a formação rápida da força de trabalho qualificada, com preparo para utilizar as tecnológicas da época requerida pelo setor produtivo, conforme esclarecem Azevedo, Shiroma e Coan (2012, p. 29):

[...] por intermédio da norma legal, promovia o ensino industrial para a condição de educação tecnológica, buscando atender um mercado de trabalho que necessitava de um profissional intermediário entre o técnico de nível médio e o de nível superior que tivesse a condição de utilizar as tecnologias daquela época.

O ordenamento político e econômico do Brasil, apoiado nos ditames do capitalismo mundializado e na ideologia neoliberal, orientou a formação profissional para diretrizes do saber-fazer desacompanhado do domínio do conhecimento das formas e meios da cadeia produtiva. Alijou homens e mulheres do direito de terem uma educação que oportunizasse a apropriação do conhecimento crítico e desalienador.

Os CEFET passaram a ofertar não só o ensino médio profissionalizante, mas também o ensino de graduação e pós-graduação, a partir do Decreto Nº 2.406/1997, com vistas à formação de professores e especialistas para o ensino de segundo grau e os cursos de Tecnologia, em nível superior, chamados de “curta duração”. Segundo o Parecer CNE/CP nº 29/2002:

[...] uma análise objetiva da realidade do mercado de trabalho no início da década de setenta demonstrava que os profissionais qualificados em cursos superiores de longa duração eram frequentemente subutilizados, isto é, estavam sendo requisitados para funções que poderiam ser exercidas com uma formação mais rápida. Daí o grande incentivo daquela época, para a realização de cursos técnicos de nível médio (do então 2º grau) e de outros de nível superior, que deram origem aos cursos superiores de tecnologia. A própria denominação das disciplinas curriculares, mesmo quando apresentassem conteúdo equivalente ao de um curso superior tradicional, deveria ser diferente, pois tudo deveria ser feito para que o curso de tecnólogo fosse apresentado ao candidato como algo especial e terminal, que o conduziria à imediata inserção no mercado de trabalho. (BRASIL, 2002c)

A oferta dos cursos de “curta duração” no ensino superior acentuou a dualidade da educação. A lógica do mercado, do ensino fragmentado, da formação emergencial e utilitarista está presente no esboço legal da criação de cursos de tecnologia no âmbito dos CEFET. O desprezo pelo preparo humanista e a exaltação do “saber fazer” para atender, imediatamente, ao mercado de trabalho promoveu uma formação aligeirada e de qualidade duvidosa.

Entende-se que, ao dar ao concluinte de um Curso de Tecnologia o certificado de conclusão de curso superior, estariam “falsamente” dando um *status* social mais relevante do que o de técnico, pois “nossa herança é de quatro séculos de escravidão e cinco séculos de dualismo estrutural e discriminação étnica e social ante as atividades ditas manuais” (CIAVATTA, 2006, p. 914). Em virtude da formação aligeirada e dissociada do conhecimento geral e específico, da fundamentação científica da produção e da tecnologia, o ensino nas instituições de educação profissional estava orientado para um aprendizado operacional pautado pela lógica da produtividade.

O aprendizado operacional é o contraponto à omnilateralidade. A formação integral tem como finalidade a reunificação das dimensões humanas que são as do domínio manual e as do intelectual. A divisão dessas dimensões provoca a “perda do próprio homem” e a “desumanização completa”, cria “unilateralidade e, sob o signo da unilateralidade, justamente, se reúnem todas as determinações negativas, assim como o signo oposto, o da onilateralidade” (MANACORDA, 2007, p. 78).

A reunificação das dimensões humanas manual e intelectual leva à superação da unilateralidade pela “reintegração da omnilateralidade”. Para tanto,

[...] se exige a reunificação das estruturas da ciência com as da produção. Não pode, de fato, ter validade nem a extensão a todos da cultura tradicional no tipo de escola até agora existente para as classes dominantes, nem a permanência da formação subalterna, até agora concedida às classes produtivas, pela antiga aprendizagem artesanal ou as novas formas de ensino unidas as indústrias (MANACORDA, 2007, p. 93)

A práxis educativa omnilateral integra os conhecimentos teóricos e práticos, indo além do “aprender-fazendo” e supera o modelo fabril repetido na escola dual ditado para as “classes produtivas”, típico das fábricas. A escola repetiu a ruptura ciência-trabalho ao inserir na sua práxis pedagógica um modelo baseado nas competências.

Frigotto e Ciavatta (2003) mostram que, a formação humana orientada pelo capital, foi protagonizada pelos organismos internacionais e regionais, em particular pelo Fundo Monetário Internacional (FMI), pelo Banco Mundial (BIRD) e pelo Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) que passaram a orientar, na década de 1990, as reformas dos Estados nacionais periféricos, sob a ótica do capitalismo dependente. A partir de então, o projeto neoliberal desconsidera o conhecimento como pilar da formação do homem e da mulher “bem como [...] aprofunda e intensifica as estratégias de controle social em situações de agudas

formas de expropriação” (RUMMERT; ALGEBAILLE; VENTURA, 2013, p. 719), por conseguinte, o “*ethos* da educação é mercadoria” (BRZEZINSKI, 2014, p. 1246).

Ainda, Frigotto (2011) destaca que a ideologia orientada para a pedagogia das competências, empregabilidade e empreendedorismo ofereceu uma formação em cursos pragmáticos, tecnicistas e fragmentados, programados para fazer treinamentos breves para o trabalho simples, tratando o trabalhador como mero reproduzidor mecânico para o que foi treinado. Sua tônica era a preparação de jovens e adultos trabalhadores para as necessidades do mercado, excluindo a grande maioria do conhecimento do trabalho complexo.

Rummert, Algebaile e Ventura (2013) esclarecem que permanece no país a ausência de compromissos efetivos do Estado com a garantia de acesso igualitário às bases do conhecimento científico e tecnológico. Afirmam que há uma nova dualidade educacional assentada nos índices de escolaridade “sem universalizar condições de permanência e sucesso nem padrões socialmente referenciados de qualidade pedagógica” (RUMMERT; ALGEBAILLE; VENTURA, 2013, p. 724). Perdura a fórmula educacional ditada pela ideologia neoliberal cuja matriz se faz no desenvolvimento para as classes dominantes, provocando desigualdade para a classe trabalhadora “que recrudescer as desigualdades educacionais, sociais e econômicas e destina recursos públicos para a iniciativa privada” (BRZEZINSKI, 2014, p. 1245).

As políticas educacionais, influenciadas pelas orientações do Banco Mundial e dos organismos internacionais, visam garantir a liberação de forças para o mercado de trabalho. Instrumentaliza o direito à educação, para que homens e mulheres detenham uma instrumentação acrítica, com um único fim: atender às demandas produtivas, sem poder usufruir do produto que fabricaram devido suas precárias condições materiais. Os trabalhadores alienados passam a ser avaliados por competências e medidos por padrões de rendimento. E chegam até ser condecorados com o mérito de funcionário(a) padrão!

É durante o governo neoliberal do presidente Fernando Henrique Cardoso (FHC) que houve a contenção da expansão da educação profissional, comprovada pelo teor do § 5º do artigo 3º da Lei Nº 8.948, de 8 de dezembro de 1994:

§ 5º A expansão da oferta de educação profissional, mediante a criação de novas unidades de ensino por parte da União, somente poderá ocorrer em parceria com Estados, Municípios, Distrito Federal, setor produtivo ou organizações não governamentais, que serão responsáveis pela manutenção e gestão dos novos estabelecimentos de ensino. (BRASIL, 1994)

A lei supramencionada proibiu a expansão, tendo em vista que o governo federal não estava autorizado a investir em educação profissional. Assim, foi transferida a responsabilidade para a iniciativa privada e para os governos estaduais, pois a parceria deveria ocorrer somente com Estados, Municípios e Distrito Federal, sendo que esses seriam os responsáveis pela manutenção e gestão dos novos estabelecimentos de ensino.

A Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, assim como as universidades, foram desmanteladas e vivenciaram uma fase de inviabilidade no seu funcionamento e expansão. A expansão da Rede Federal só foi retomada no governo de Luiz Inácio Lula da Silva, por meio da Lei Nº 11.195, de 18 de novembro de 2005. É nesse contexto que os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia foram criados, como pode ser observado no próximo subitem.

2.2 POLÍTICAS DE EXPANSÃO DOS INSTITUTOS FEDERAIS: NOVOS CAMINHOS, VELHOS PROBLEMAS

A expansão da rede federal de educação tecnológica só foi retomada no governo Lula, por meio da Lei Nº 11.195 de 18 de novembro de 2005 que deu nova redação ao §5º do artigo 3º da Lei Nº 8.948/1994, passando a vigorar com a seguinte redação:

§ 5º A expansão da oferta da educação profissional, mediante a criação de novas unidades de ensino por parte da União, ocorrerá, preferencialmente, em parceria com Estados, Municípios, Distrito Federal, setor produtivo ou organizações não-governamentais, que serão responsáveis pela manutenção e gestão dos novos estabelecimentos de ensino. (BRASIL, 2005)

Esse dispositivo legal inaugurou uma nova fase na política educacional no Brasil. O governo estimulou a expansão da educação profissional ao determinar que sua oferta ocorreria “preferencialmente” em parceria com outras instituições, sejam públicas ou privadas, retornando ao governo federal a tarefa de expandir a educação profissional. De 1909 até 2002, praticamente durante cem anos, foram criadas apenas 140 escolas de educação profissional no Brasil. Após a Lei Nº 11.195/2005 o número de unidades de ensino profissional saltou de 140 para 644 instituições em 2016.

Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005) explanam que a eleição do presidente Lula, em outubro de 2002, trouxe expectativas de mudanças estruturais na sociedade e na educação. As mudanças, entretanto, não vieram e o que se “[...] revelou foi um percurso controvertido entre as lutas da sociedade, as propostas de governo e as ações e omissões no exercício do poder”

(FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p. 1088), revelando-se num governo contraditório que usou do discurso de massa para ter apoio das classes trabalhadores e, em contrapartida, manteve políticas que favoreceram os empresários.

O discurso do governo Lula era de reconstruir a educação profissional e

[...] construir uma proposta que visa corrigir distorções de conceitos e de práticas decorrentes de medidas adotadas pelo governo anterior, que de maneira explícita dissociaram a educação profissional da educação básica, aligeiraram a formação técnica em módulos dissociados e estanques, dando um cunho de treinamento superficial à formação profissional e tecnológica de jovens e adultos trabalhadores. (BRASIL, 2004a)

Um ponto positivo do governo Lula foi a correção da histórica dualidade entre o ensino profissional e o propedêutico. Pelo menos na letra da lei ela foi superada como constata-se no Art. 4º do Decreto Nº 5.154/2004 que revogou o Decreto Nº 2.208/1997:

Art. 4º A educação profissional técnica de nível médio, [...], será desenvolvida de forma articulada com o ensino médio observados:

[...]

§ 1º A articulação entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio dar-se-á de forma:

I – integrada, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental, sendo o curso planejado de modo a conduzir o aluno à habilitação profissional técnica de nível médio, na mesma instituição de ensino, contando com matrícula única para cada aluno;

II – concomitante, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental ou esteja cursando o ensino médio, na qual a complementaridade entre educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio pressupõe a existência de matrículas distintas para cada curso [...];

III – subsequente, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino médio. (BRASIL, 2004b)

Na prática escolar, houve a retomada da possibilidade de integração do ensino propedêutico com o profissional com a forma integrada tal qual proclama a LDB/1996 em seus artigos 36 e 36-A. O que se observa, na verdade, foi uma revogação parcial e tímida do Decreto Nº 2.208/1997 ao permitir a manutenção da oferta da educação profissional de forma desarticulada, nas formas concomitante (simultânea) e subsequente ao ensino médio. Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005, p. 1094) entendem que “a proposta de integração distingue-se de simultaneidade”, uma vez que a simultaneidade se manifesta na independência entre os cursos.

O governo popular de Lula também não rompeu com as práticas neoliberais quando pelo Decreto Nº 6.094, de 24 de maio de 2007, aprovou o Plano de Metas Compromisso

Todos pela Educação, que será aqui abordado, em especial dois aspectos: a avaliação do desempenho dos professores e a política de transferência de responsabilidades.

O Plano já citado, em seu artigo 2º, incisos XIII XIV, estabelece a implantação de plano de carreira, cargos e salários para os profissionais da educação, “[...] privilegiando o mérito, a formação e a avaliação do desempenho” e a valorização do “[...] do mérito do trabalhador da educação, representado pelo desempenho eficiente no trabalho [...] (BRASIL, 2007d). Essas diretrizes demonstram que o Estado permaneceu com os mesmos princípios e valores do setor privado, fortalecendo a meritocracia baseada em critérios de produtividade, a mesma que foi amplamente utilizada pelos neoliberais nos anos de 1990.

No referido Plano, em seus artigos 6º, § 2º e 7º autorizou as organizações sindicais e da sociedade civil, fundações, entidades de classe, empresarias, igrejas, entidades profissionais, famílias, pessoas físicas e jurídicas a se mobilizarem, voluntariamente, a favor da melhoria da Educação Básica no Brasil. (BRASIL, 2007d)

Isso demonstra que o governo, como ocorreu com a Lei Nº 8.948/1994, adotou a prática de repassar parte da responsabilidade para outros setores, dentre eles, o setor privado. Assim, foi facultado aos organismos, inclusive internacionais, a participação na definição e no desenvolvimento de políticas educacionais, conforme ocorreu nas últimas décadas no Brasil.

Na mesma oportunidade da instituição do Decreto Nº 6.094/2007 foi lançado o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), por Fernando Haddad, Ministro da Educação do governo Lula e contou com o forte apoio de empresários, banqueiros, de alguns professores pesquisadores. O PDE será discutido no próximo capítulo.

Deste modo, numa preparação para a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia foi promulgado o Decreto Nº 6.095, de 24 de abril de 2007, que traçou as disposições e as diretrizes para o processo de integração das instituições federais de educação tecnológica²⁴ para fins de transformação em Institutos Federais. Esse Decreto, em seu artigo 2º, determinou que a implantação dos Institutos Federais ocorrerá mediante aprovação em lei específica, após a conclusão do processo de integração de instituições federais de educação profissional e tecnológica. (BRASIL, 2007a)

Esse processo foi finalizado com a publicação da Lei Nº 11.892 de 29 de dezembro de 2008 que criou os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, distribuídos em todas as unidades da federação.

²⁴ Antes denominadas CEFET e, outras Escolas Agrotécnicas.

Os Institutos Federais são instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e *multicampi*, especializados na oferta de formação inicial e continuada; de educação profissional técnica de nível médio; de educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação, de pesquisas aplicadas e de atividades de extensão articuladas com o ensino (artigos 2º, 7º e seus incisos).

Atualmente, com a publicação da Portaria N° 378, de 9 de maio de 2016, editada pela presidente Dilma Rousseff, a estrutura da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica passa a ser composta por 38 Institutos Federais que, somando todos os seus *campi*, totalizam 575²⁵ e 5 pólos de inovação; 2 Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET) com 17 unidades de ensino; 22 Escolas Técnicas Vinculadas à Universidade; 11 *campi* da Universidade Tecnológica e o Colégio Pedro II com 14 unidades, distribuídos nas unidades da Federação brasileira, conforme pode ser observado no Quadro 2.

Quadro 2 - Unidades educacionais que compõem a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica

Estado	Institutos Federais			Centro Federal de Educação Tecnológica		Escolas Técnicas Vinculadas à Universidade Federal	Universidade Tecnológica	Colégio Pedro II
	Instituto Federal	Campi e Campus Avançados	Polos de Inovação	CEFET	Unidade de Ensino	Unidades	Campi	Unidades
Acre	IFAC	6	-	-	-	-	-	-
Alagoas	IFAL	16	-	-	-	1	-	-
Amapá	IFAP	5	-	-	-	-	-	-
Amazonas	IFAM	15	-	-	-	-	-	-
Bahia	IF Baiano	14	-	-	-	-	-	-
	IFBA	22	1	-	-	-	-	-
Ceará	IFCE	30	1	-	-	-	-	-
Distrito Federal	IFB	11	-	-	-	-	-	-
Espírito Santo	IFES	21	1	-	-	-	-	-
Goiás	IF Goiano	12	-	-	-	-	-	-
	IFG	14	-	-	-	-	-	-
Maranhão	IFMA	28	-	-	-	1	-	-
Mato Grosso	IFMT	19	-	-	-	-	-	-
Mato Grosso do Sul	IFMS	10	-	-	-	-	-	-
Minas	IFNMG	11	-	1	9	4	-	-

²⁵ Esse quantitativo leva em consideração os *campi* que possuem autorização de funcionamento, conforme relação divulgada na Portaria MEC/SETEC publicada em maio de 2016. Na prática, existem mais unidades de educação profissional que estão aguardando a formalização da autorização de funcionamento por meio de decreto presidencial.

Estado	Institutos Federais			Centro Federal de Educação Tecnológica		Escolas Técnicas Vinculadas à Universidade Federal	Universidade Tecnológica	Colégio Pedro II
	Instituto Federal	Campi e Campus Avançados	Polos de Inovação	CEFET	Unidade de Ensino	Unidades	Campi	Unidades
Gerais	IF Sudeste MG	10	-					
	IFMG	17	1					
	IFSULDEMINAS	8	-					
	IFTM	9	-					
Pará	IFPA	18	-	-	-	2	-	-
Paraíba	IFPB	18	-	-	-	3	-	-
Paraná	IFPR	25	-	-	-	-	11	-
Pernambuco	IFPE	15	-	-	-	1	-	-
	IF Sertão-PE	7	-					
Piauí	IFPI	20	-	-	-	3	-	-
Rio de Janeiro	IFRJ	12	-	1	8	1	-	14
	IF FLUMINENSE	11	1					
Rio Grande do Norte	IFRN	20	-	-	-	3	-	-
Rio Grande do Sul	IF Sul	14	-	-	-	2	-	-
	IF Farroupilha	11	-					
	IFRS	17	-					
Rondônia	IFRO	9	-	-	-	-	-	-
Roraima	IFRR	5	-	-	-	1	-	-
Santa Catarina	IFSC	22	-	-	-	-	-	-
	IFC	15	-					
São Paulo	IFSP	38	-	-	-	-	-	-
Sergipe	IFSE	9	-	-	-	-	-	-
Tocantins	IFTO	11	-	-	-	-	-	-
Total		575	5	2	17	22	11	14

Fonte: MEC/SETEC 2016 – Adaptado

O Quadro 2 revela que os estados do Acre, Amapá, Amazonas, Ceará, Distrito Federal, Espírito Santo, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, Rondônia, São Paulo, Sergipe e Tocantins foram contemplados com um Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IF) em cada unidade da federação. Os estados da Bahia, Goiás e Santa Catarina possuem dois IF e o Rio Grande do Sul possui três.

Os estados que possuem mais de uma unidade educacional da Rede de Educação Profissional e Tecnológica (IF, CEFET, Escolas Técnicas Vinculadas à Universidade Federal, Colégio Pedro II, ou Universidade Tecnológica) são:

- a) o estado do Rio de Janeiro com dois IF, o Colégio Pedro II com quatorze unidades educativas, um CEFET com oito unidades de ensino e uma Escola Técnica Vinculada à Universidade (ETVU);
- b) o estado de Minas Gerais com cinco IF, um CEFET com dez unidades de ensino e quatro Escolas Técnicas Vinculadas à Universidade Federal;
- c) o estado do Paraná com um IF mais a Universidade Tecnológica com onze *campi*;
- d) o estado do Rio Grande do Norte com um IF e duas Escolas Técnicas Vinculadas à Universidade Federal.

Os Institutos Federais possuem *Campus* e *Campus* Avançados que foram institucionalizados a partir da Portaria MEC/Nº 1.291, de 30 de dezembro de 2013. Essa portaria determinou, em seu artigo 3º, que os *Campus* são unidades administrativas voltadas para o exercício das atividades permanentes de ensino, pesquisa aplicada, inovação e extensão e ao atendimento das demandas específicas da sua área de abrangência territorial.

Já os *Campus* Avançados são unidades vinculadas administrativamente a um *campus* ou, em caráter excepcional, à Reitoria. Os *Campus* Avançados diferem dos *Campus* por desenvolverem atividades de ensino e extensão circunscritas a áreas temáticas ou especializadas, prioritariamente por meio da oferta de cursos técnicos e de cursos de formação inicial e continuada (BRASIL, 2013). As unidades de ensino dos CEFET seguem essa mesma lógica.

A Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica tem a finalidade de ampliar a oferta da educação profissional em todo o território nacional, fazendo-se presente em todas as unidades da Federação. Assim, os Institutos Federais, que integram a Rede Federal, possuem uma singular estrutura político-pedagógica, cujas características de transversalidade e verticalização favorecem a articulação desde a educação básica até a pós-graduação.

O crescimento da Rede Federal deu-se por interferência de quatro fatores principais: a) crescimento econômico do país no início do século XXI; b) necessidade de força de trabalho qualificada para atender ao setor produtivo em franco crescimento; c) o entendimento do MEC de que a interiorização da educação profissional contribuiria para o desenvolvimento local e regional; d) demandas históricas dos trabalhadores por uma educação emancipadora.

Segundo o MEC (BRASIL, 2010), os Institutos Federais devem contribuir para o desenvolvimento local e regional, oportunizando a melhoria no padrão de vida da população de regiões geograficamente delimitadas. A expansão da rede federal de educação profissional

deve assumir “o ideário da educação como direito e da afirmação de um projeto societário que corrobore uma inclusão social emancipatória” (BRASIL, 2010, p. 14), indo além do atendimento às estatísticas de expansão de vagas no ensino superior e médio.

Os Institutos Federais possuem um papel relevante de inserção social. A exemplo, cita-se o relatado pelo Acórdão N°3633/2016 da 1ª Câmara do Tribunal de Contas da União. Nesse acórdão, constatou-se que as matrículas do Instituto Federal Goiano, em 2014, atenderam uma considerável parcela desprivilegiada da população brasileira, ou seja, 77,08% dos seus alunos possuíam renda familiar abaixo de R\$1.086,00.

Destaca-se que a presença da Rede Federal em todas as unidades da federação permite que a articulação da educação profissional com as necessidades locais e regionais, buscando “soluções para a realidade de exclusão que ainda neste século castiga a sociedade brasileira no que se refere ao direito aos bens sociais e, em especial, à educação” (BRASIL, 2010, p. 20). No Brasil,

[...] a extrema desigualdade socioeconômica obriga grande parte dos filhos da classe trabalhadora a buscar, bem antes dos 18 anos de idade, a inserção no mundo do trabalho, visando complementar a renda familiar ou até a auto sustentação, com baixíssima escolaridade e sem nenhuma qualificação profissional, engordando as fileiras do trabalho simples, mas contribuindo para a valorização do capital. (MOURA; LIMA FILHO; SILVA, 2015, p. 1071)

A inserção prematura dos jovens no mercado de trabalho, para a complementação da renda familiar ou para a auto sustentação, é reflexo das desigualdades sociais e educacionais, decorrentes da divisão social do trabalho. Esse fenômeno contribui para o embrutecimento do ser humano que se torna “destruído e subsumido no processo do próprio maquinismo, transformado em seu acessório vivo” (MANACORDA, 2007, p. 81), desprovendo-o de dignidade, de valores e retirando-lhe o direito a uma formação omnilateral.

Para que a Rede Federal integrasse uma agenda pública e favorecer o desenvolvimento local e regional, o MEC dotou uma forte política de expansão no período compreendido entre 2003 e 2014, adotando critérios específicos para a escolha dos lugares que iriam receber os novos *campi*.

No período 2003 a 2010, denominado de Fase I, os critérios para a escolha dos locais consideram a proximidade da escola com os arranjos produtivos locais e regionais; a importância do município para a microrregião a qual pertence; a existência de potenciais parcerias para a instalação da unidade de ensino e o atendimento a uma das três diretrizes:

- a) que o município esteja localizado em uma Unidade da Federação que não possua uma instituição de educação profissional;
- b) que esteja distante dos principais centros de formação da força de trabalho; ou
- c) sendo uma região metropolitana, a escola deverá estar situada nas áreas de periferia.

A Fase II, de 2011 e 2012, distribuiu de forma equilibrada as novas unidades, estabelecendo uma distância mínima de 50 km entre os novos *campi*. Outro critério preponderante foi que o local escolhido atendesse o maior número de mesorregiões, que estivesse em sintonia com os arranjos produtivos locais e que identificasse potenciais parcerias. Outro fator preponderante seria a existência de infraestrutura física existente para a implantação da nova unidade educativa.

A Fase III, no período de 2013-2014, trouxe como critérios a análise da quantidade de pessoas que seriam beneficiadas com a implantação da unidade educativa; a não existência de instituições que ofertassem educação profissional na região, bem como o número de mesorregiões e municípios presentes em cada unidade da Federação. Outro critério de escolha de lugares foi o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica: quanto mais baixo, maior seria a chance da região ser contemplada com uma unidade de educação profissional. A Fase III levou em consideração, também, a quantidade de jovens de 15 a 24 anos que estavam defasados em relação à idade e série.

No Quadro 3 a seguir constam os critérios de escolha dos territórios dos novos *campi*.

Quadro 3 - Critérios de escolha dos lugares dos novos *campi* por fase da expansão

Fase da Expansão	Critérios
Fase I (2003 a 2010)	<ul style="list-style-type: none"> a) Proximidade da escola aos arranjos produtivos instalados em níveis local e regional; b) Importância do município para a microrregião da qual faz parte; c) Valores assumidos pelos indicadores educacionais e de desenvolvimento socioeconômico; d) Existência de potenciais parcerias para a implantação da futura unidade; e) Atender a pelo menos uma das três seguintes diretrizes: 1) estar localizada em uma Unidade da Federação que ainda não possui instituições federais de educação profissional e tecnológica instaladas em seu território; 2) estar localizada em alguma das regiões mais distantes dos principais centros de formação de mão de obra especializada; .3) nos casos que o município selecionado pertencer a uma região metropolitana, a escola deverá estar situada nas áreas de periferia.
Fase II (2011/2012)	<ul style="list-style-type: none"> a) Distribuição equilibrada das novas unidades (distância mínima de 50 km entre os novos <i>campi</i>); b) Cobertura do maior número possível de mesorregiões; c) Sintonia com os arranjos produtivos locais;

Fase da Expansão	Critérios
	d) Aproveitamento de infraestrutura física existente; e) Identificação de potenciais parcerias.
Fase III (2013/2014)	a) População dos Estados em relação à população total do Brasil; b) Presença das redes federal e estadual de educação profissional e tecnológica nos Estados (esta última apoiada pelo Programa Brasil Profissionalizado); c) Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) de cada Estado; d) Jovens de 15 a 24 anos cursando os últimos anos do ensino fundamental (6º ao 9º ano) em relação à população jovem do Estado; e) Número de mesorregiões e municípios presentes em cada unidade da Federação.

Fonte: Tribunal de Contas da União (BRASIL, 2012a).

Nota-se no Quadro 3 que a expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica orientou-se por três dimensões: a dimensão social, a dimensão geográfica e a dimensão desenvolvimentista.

A dimensão social tem como objetivo a universalização de atendimentos às regiões menos desenvolvidas em seus aspectos sociais e econômicos, além de conter municípios com percentual elevado de extrema pobreza, possuindo baixa renda *per capita* e que sejam populosos.

A segunda dimensão, geográfica visou atender, prioritariamente, os municípios com mais de 50.000 habitantes ou microrregiões não atendidas, universalizando a educação profissional nessas regiões que não fossem atendidas por escolas federais.

A terceira dimensão, do desenvolvimento, favoreceu a expansão nas regiões em que tivesse a possibilidade de fazer parcerias e de integrá-las com os Arranjos Produtivos Locais (APL).

Como exemplo, cita-se a criação, em 2012, do Instituto Federal Goiano — Campus Posse. O município de Posse está situado na região nordeste de Goiás, faz divisa com o Estado da Bahia, está distante da capital Goiânia 530 km e 295 da capital federal. Esse município está inserido numa região conhecida, popularmente, por “corredor da miséria”. Possui uma população estimada em 33.712 habitantes e seu Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) é de 0,659, um dos mais baixos do Estado de Goiás. Seu arranjo produtivo local está voltado para as atividades de produção de grãos (soja, milho e arroz), algodão, caju, mamão e criação de gado. É uma região carente de professores formados em curso superior, especialmente nas áreas de física, química, matemática e biologia.

As dimensões sociais (baixo IDH), geográficas (distância das capitais/localização estratégica) e desenvolvimentista (arranjos produtivos locais voltados para a agropecuária) foram fortes fatores que contribuíram para a criação de um *campus* do Instituto Federal Goiano na região.

Moura, Lima Filho e Silva (2015) informam que a fixação da escola profissional nos novos municípios permite o acesso dos trabalhadores ao conhecimento científico, permitindo-lhes fazer escolhas, para que “[...] os trabalhadores voltem a ter o domínio sobre o conteúdo do próprio trabalho e, dessa forma, tenham melhores condições para enfrentar a contradição entre capital e trabalho [...]” (MOURA; LIMA FILHO; SILVA, 2015, p. 1062).

Após a criação dos Institutos Federais, os Estados e o Distrito Federal, que não possuíam a cobertura da Rede Federal foram contemplados com unidades: o Distrito Federal, Mato Grosso do Sul, Amapá, Acre e Rondônia. Antes da política de expansão dos Institutos Federais, as escolas técnicas estavam instaladas, prioritariamente, nas capitais, em cidades de médio porte e no litoral.

A ocupação equilibrada do território nacional tem a finalidade de atrair jovens que não têm condições materiais para migrar para grandes centros urbanos, evitando a imigração e, conseqüentemente, a proletarização do jovem nos grandes centros são evitadas. A interiorização dos Institutos Federais oportuniza a qualificação da força de trabalho local, socialização do conhecimento, o desenvolvimento região e a inserção profissional desses jovens.

A inserção profissional é propiciada, por exemplo, por meio das atividades inerentes às unidades educacionais, como as ações de acompanhamento de egressos, do fomento do empreendedorismo a partir da pesquisa e da extensão e da promoção do estágio que possibilitará o primeiro contato com o mundo do trabalho mediante primeiras experiências profissionais.

O governo Lula é um paradoxo: ao mesmo tempo em que investiu numa política de expansão da Rede Federal de Educação Profissional, incentivou o setor privado a utilizar da estrutura do Estado para atender aos interesses capitalistas de formação aligeirada. Para tanto, houve a transferência de recursos públicos para o financiamento da formação profissional da classe trabalhadora. Essa formação acontece em cursos operacionais rápidos, em estabelecimento de ensino privado como é o caso das escolas particulares e do “Sistema S” (SENAI, SENAC, SEBRAE, SESI, SESC, SENAR).

Essa política de valorização do setor privado na oferta da educação profissional foi institucionalizada pela Lei Nº 12.513, de 26 de outubro de 2011, que implantou o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC), com o objetivo de expandir, interiorizar e democratizar a oferta da educação profissional de nível médio ou de qualificação profissional. (BRASIL, 2011)

A transferência da responsabilidade da formação profissional para o setor privado é prática histórica, portanto, afirma-se que a Lei do PRONATEC é velha, com roupagem nova, fato que afirma a adoção de estratégias neoliberais pelo governo Lula.

Conseqüentemente, o “Sistema S” manteve seu espaço nas políticas de formação profissional no Brasil e continuou recebendo vultuosos recursos financeiros para a manutenção de seus programas profissionais. Enquanto isso, os Institutos Federais vêm sofrendo com a redução sistemática de orçamento, com pressões para que aumentem o número de matrículas na educação profissional sem condições estruturais para tanto e que atendam ao disposto na Lei Nº 11.892/2008.

Frigotto (2007) defende que os movimentos sociais ligados à classe trabalhadora e o Estado brasileiro devem ampliar o debate sobre a natureza da formação profissional oferecida pelo “Sistema S” e ressalta que “os tempos em que vivemos não permitem que [a formação profissional] seja efetivada na perspectiva unidimensional de adestrar as mãos e aguçar o olho, como se referia Gramsci, nos anos de 1930” (FRIGOTTO, 2007, p. 1147). Significa que um governo dito popular, voltado para a classe trabalhadora não pode legitimar uma educação que interesse ao capital e ao mercado, principalmente com a transferência de recursos públicos para o setor privado.

A interiorização dos Institutos Federais deve se orientar por uma política em favor da formação do sujeito, pois a educação profissional socializa conhecimento, uma vez que trabalho e técnica não são construídos sem conhecimento, sem educação. Ademais, acredita-se que o papel social dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia é o de promover aos homens e mulheres, que transformam a natureza pelo trabalho, condições de fixá-los na terra, de oferecer ao trabalhador a oportunidade de voltar para a sua região levando conhecimento e colaborando para diminuir a desigualdade social.

Machado (2011) esclarece que os Institutos Federais são apresentados como uma inovação paradigmática com relação à agenda da educação profissional, ao modo de construí-la, à forma de usar os saberes profissionais para responder as demandas sociais.

Concorda-se com o posicionamento de que o desenvolvimento local significa

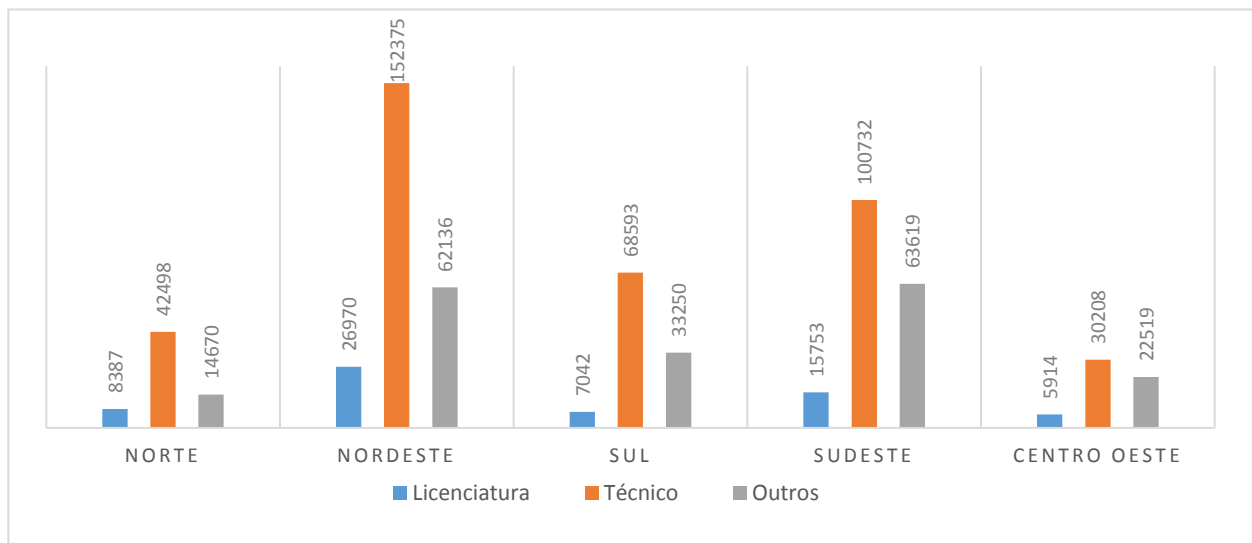
[...] alteração das condições de concentração do conhecimento, do poder e da riqueza; promoção de mudanças educacionais, culturais, sociais, políticas e econômicas; ampliação da esfera pública e transformação das relações entre Estado, mercado e sociedade, pois pressupõe mobilização, participação e gestão social com base no reconhecimento e valorização dos ativos locais. (MACHADO, 2011, p. 373)

A mera inserção dos Institutos Federais em várias regiões por si só não trará mudanças. É preciso compreender as necessidades locais, sociais e econômicas e articulá-las com o conhecimento científico e com as demandas produtivas, isso sem esquecer do princípio da sustentabilidade ambiental. Esses seriam alguns caminhos a serem percorridos para a educação profissional promover a inclusão social emancipatória.

Um dos compromissos dos Institutos Federais está explícito no artigo 8º da lei de sua criação que é o de garantir a oferta de 50% de suas vagas para os cursos técnicos e 20% de suas vagas para os “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 linhas gerais, a atuação dos Institutos Federais nas cinco regiões brasileiras pode

Gráfico 1 - Matrículas atendidas pelos Institutos Federais, por região, na Educação Profissional Técnica de Nível Médio e nas Licenciaturas (agosto/2015)



ser representada pelo gráfico abaixo.

Fonte: MEC/SETEC 2015 – Adaptado, Anexo B ²⁶

No Gráfico 1, o indicador “Licenciatura” engloba todos os cursos de formação de professores. O indicador “Técnico” representa os cursos de nível médio²⁷. O indicador “Outros” representa as demais ofertas dos Institutos Federais: engenharias, bacharelados, tecnologias e pós-graduação.

O gráfico acima demonstra que os cursos técnicos de nível médio estão distribuídos em todas as regiões na seguinte proporção: Norte 65%; Nordeste 63%; Sul 63%; Sudeste 56% e Centro-Oeste 52%. Observa-se que, todas as regiões brasileiras estão em conformidade com o disposto na Lei Nº 11.892/2008. O mesmo não ocorre com as Licenciaturas.

O percentual das matrículas atendidas nos cursos de formação de professores está aquém do mínimo legal, que prevê 20%: Norte atende apenas 13%, Nordeste 11%, Sul 6%, Sudeste 9% e Centro-Oeste 10%.

Existe uma demanda, urgente, de formação de professores em todas as regiões do país. Dados do censo da Educação Básica de 2016, em pesquisa realizada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, revelam que, dos 2.187.946 professores, 510.074 possuem o ensino médio e 6.303 apenas o ensino fundamental.

Nota-se que os Institutos Federais têm sua atuação direcionada para as áreas de formação técnico-industrial e agropecuária. Antes, tinham um modelo muito focado na formação técnica, mais voltada para a oferta de cursos da educação básica, agora devem assumir uma tendência de maior dedicação à educação superior.

Assim, um dos desafios da Rede Federal de Educação Profissional é o de articular diversos projetos educacionais de ensino médio e superior. O seu leque de atuação foi ampliado com a Lei Nº 11.892/2008, e um deles, objeto central dessa pesquisa, é a oferta de cursos de formação de professores que será analisada no próximo capítulo.

²⁶ Dados fornecidos pela Coordenação de Desenvolvimento dos Institutos Federais da SETEC. Anexo B. Arquivo restrito.

²⁷ Na modalidade concomitante, subsequente e integrada. Na primeira, o estudante cursa o técnico em uma unidade dos Institutos Federais e, ao mesmo tempo, estuda no ensino médio em outra instituição de ensino. Na modalidade subsequente, o requisito para ingresso no curso técnico é a comprovação do ensino médio concluído. Na terceira, o estudante faz o curso técnico integrado ao ensino médio nos Institutos Federais.

CAPÍTULO III PERCALÇOS NA CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE: AVANÇOS E RETROCESSOS

[...] o grande desafio é ser um professor-pesquisador resiliente que domine uma prática pedagógica que favoreça a emancipação de seus aprendentes, para que possam exercer com plenitude a sua cidadania. (BRZEZINSKI, 2007, p. 233)

Neste capítulo, discutem-se as políticas de formação de professores que foram (des)inseridas ao longo da história da educação brasileira, assim como o envolvimento dos Institutos Federais nessas políticas.

Brzezinski (2007) ensina que as mudanças contemporâneas do último século, empreendidas grande parte pela revolução tecnológica exigem novos conhecimentos, reservando para a educação o papel significativo de socialização e formação de homens e mulheres que sejam capazes de reconhecer que o conhecimento gera emancipação.

Parte-se do entendimento de que a educação não serve para mudar o mundo e tampouco a sociedade e toma-se como princípio que ela serve para assegurar aos aprendentes a apropriação do conhecimento para que possam reelaborar novos conhecimentos. Para Brzezinski (1995), o domínio do conhecimento promove “condições ao homem e à mulher de participar na vida social, permitindo-lhes o acesso à cultura, ao trabalho, ao desenvolvimento e à cidadania” (BRZEZINSKI, 1995, p. 47).

Para alcançar essa finalidade da educação, os professores necessitam de uma formação com qualidade, sem aligeiramentos, em instituições de ensino superior. Para a compreensão do termo “qualidade” compartilha-se ideias de Brzezinski (1995). Para a autora, qualidade é o conjunto formado, no mínimo, por três requisitos:

a) a competência, pela qual supera-se o improvisado, o amadorismo, a mediocridade, consistindo na exigência da aplicação do método científico, da precisão técnica, do rigor filosófico e epistemológico, da disciplina metodológica; b) a criatividade que é capaz de superar a aprendizagem mecânica, do egoísmo e que se consolida mediante a participação ativa e inteligente; c) a criticidade que consiste na forma de entender o conhecimento num contexto amplo e mais envolvente do que a relação direta sujeito/objeto. (BRZEZINSKI, 1995, p. 51)

Considerando a importância da qualidade no processo de formação e da valorização da profissão professor, identifica-se os percalços da profissionalização docente. Daí compreende-se porque essa ainda é bandeira de luta de muitos movimentos sociais, apesar de os discursos políticos das últimas décadas usarem o argumento de que o Brasil precisa avançar nas questões educacionais e da inserção, na agenda de governo, a formação e a valorização do professor.

É preciso, também, analisar a importância dos movimentos sociais na construção da identidade docente no Brasil, bem como a sua constituição ao longo do tempo. Para tanto, esse capítulo inicia com uma investigação sobre a construção da profissão docente no país.

3.1 A CONSTRUÇÃO DA PROFISSÃO DOCENTE NO BRASIL: CONTINUIDADES E DESCONTINUIDADES

Para compreender a história da formação docente inicia-se com as afirmações de Saviani (2009) que registra o Seminário dos Mestres, criado na França, em 1684, como a primeira escola formal destinada a formar professores. Embora criado no século XVII, foi somente depois da Revolução Francesa (1789) que se institucionalizou o processo de formação com as Escolas Normais.

Tanuri (2000, p. 62) esclarece que, o estabelecimento das escolas destinadas ao preparo dos professores, está ligado ao processo de institucionalização da instrução pública no mundo moderno e da extensão do ensino primário a todas as camadas da população, pois

[...] somente com a Revolução Francesa concretiza-se a ideia de uma escola normal a cargo do Estado, destinada a formar professores leigos, ideia essa que encontraria condições favoráveis no século XIX quando, paralelamente à consolidação dos Estados Nacionais e à implantação dos sistemas públicos de ensino, multiplicaram-se as escolas normais.

As Escolas Normais se expandiram, na França, à época, por causa da extensão do ensino obrigatório e público. Foram criadas redes escolares como instrumento de legitimação ideológica do poder estatal e, o professor vinculado a estas redes, tornou-se em funcionário público.

Nóvoa (1991, p. 14) esclarece que os professores foram organizados como um “corpo do Estado”, “recrutados” e “submetidos à disciplina do Estado”. Ao aderirem a este projeto perderam sua autonomia e independência e situaram-se “entre o funcionalismo e a profissão liberal”. Os professores, ao serem reconhecidos como funcionários estatais, tiveram dificuldades no reconhecimento da profissão-docente como profissão liberal.

No caso brasileiro, as primeiras instituições escolares não estavam a cargo do Estado Português e, sim, sob a tutela da Companhia de Jesus. Chagas (1980) elucida que a escola brasileira nasceu com a chegada dos jesuítas e foi uma escola que trouxe o germe dos defeitos e virtudes que caracterizaram a própria sociedade brasileira.

Munidos da arma da educação, os jesuítas permaneceram durante duzentos e dez anos como os professores de colonos e índios. Tinham “formação de elite como objetivo, fuga do trabalho manual como atitude e verbalismo como conteúdo e método” (CHAGAS, 1980, p. 5), disseminando um ensino com ordem, disciplina, rigor, autoritarismo (BRZEZINSKI, 1987).

Para Mesquida (2013), os jesuítas imprimiram um ensino humanista, focado na ordem e tomaram para si a missão da ação educativa, em particular pela fundação de colégios, escolas, universidades. A expansão dos colégios dos jesuítas foi significativa, pois,

[...] quando Inácio de Loyola faleceu, a Sociedade²⁸ já havia fundado mais de 33, muitos deles no Brasil, como o Colégio da Baía (1549), Colégio dos Meninos de Jesus, de São Vicente (1553), Colégio do Espírito Santo (1555), Colégio de Porto Seguro (1552), além do Colégio de Piratininga, a ensinar a falar português, a ler e escrever. (MESQUIDA, 2013, p. 240)

A ação dos jesuítas não foi só na oferta e na expansão do ensino, mas também na popularização da educação que, mesmo orientando-se para o saber ler e escrever, estabeleceu uma educação gratuita²⁹ e a boa remuneração dos professores.

O método educacional dos jesuítas seguia a observância das normas de uma prática pedagógica eficiente, tanto na formação de professores quanto na ação docente que estavam contidas no *Ratio Studiorum*³⁰. Para Brzezinski (1987), a formação de professores era levada a sério, tanto que as regras explicitadas na *Ratio* indicavam quais seriam os conteúdos e metodologias para a formação do professor-padre. Enfatiza que, ao ensinar, o professor deveria dominar o conhecimento geral e o aprofundado sobre os temas a serem ministrados.

Mesquida (2013) afirma que a *Ratio Studiorum*, na sua regra nº 20, orientava o Reitor a manter o entusiasmo dos professores e zelar para que eles não fossem sobrecarregados com os trabalhos caseiros. Assim, o exercício em tempo integral ou como ocupação principal da atividade docente é a primeira etapa para o reconhecimento de profissionalização.

Os jesuítas exerceram uma poderosa influência sobre a sociedade brasileira, monopolizando a instrução de todos os níveis e definindo comportamentos que estão na base de muito do que vivemos pedagogicamente até o momento. As bases pedagógicas jesuíticas tinham como método a aprendizagem de forma rápida e perfeita, reprodutora do

²⁸ Companhia de Jesus.

²⁹ A gratuidade do ensino não se estendia aos seminários. A formação de sacerdotes era paga pelas famílias que mantinham os estabelecimentos (BRZEZINSKI, 1987).

³⁰ Coletânea de regras e prescrições práticas e minuciosas a serem seguidas pelos padres jesuítas em suas aulas e visava a formação do homem cristão, de acordo com a fé e a cultura cristã. Apresentava três opções de cursos, sendo um o secundário e dois cursos superiores, Teologia e Filosofia (SHIGUNOV NETO; MACIEL, 2008).

conhecimento acumulado. Mesquida (2013) explica que o aluno era a pedra que seria lapidada, sendo um elemento passivo que se (con)formará com as respostas dos mestres, considerado o detentor do saber acumulado.

A expulsão dos jesuítas do Brasil, por meio do Alvará do Marquês de Pombal, de Lisboa de 28 de junho de 1759, e a introdução das reformas pombalinas foi, de certa forma, um retrocesso. Não se pode contestar as contribuições jesuíticas para o ensino em geral que mantinham coerência, ordenação e visão de conjunto dos estudos.

A reforma pombalina, nos dizeres de Brzezinski (1987), desestruturou o ensino jesuítico ao introduzir as aulas avulsas e ao abandonar o devido preparo dos professores que, em geral, era de baixo nível. Isso acarretou uma “baixa qualidade ao ensino, em consequência principalmente da improvisação e da má remuneração” (BRZEZINSKI, 1987, p. 23). Ainda hoje,

[...] os alvarás e provisões pombalinos são examinados como se não houvesse um outro caminho entre a alternativa que então se propôs: jesuitismo e antijesuitismo. Nesta alternativa, os jesuítas representam para os historiadores tudo o que há de antimoderno e Pombal, com seus homens, a autêntica antecipação das aspirações modernas. (CARVALHO, 1978, p. 29)

Carvalho (1978, p. 116), argumenta que, ao transferir a responsabilidade do ensino para o Estado, o propósito de Pombal era o de, “no lugar das escolas, em grande número, dos jesuítas, procuraram pôr a escola que melhor atendesse aos fins da política que as condições portuguesas reclamavam”. Um desses fins era o de conter o espírito nacionalista que surgia na população brasileira, motivo pelo qual a Coroa portuguesa desistiu do ensino público.

A expulsão dos jesuítas e o aniquilamento do seu projeto educacional deixa explícito que, desde muito cedo, é de praxe a descontinuidade das propostas educacionais. Holanda (1989) demonstra que a instrução pública em Portugal e nas colônias foi brutalmente atingida, desaparecendo os colégios mantidos pela Companhia de Jesus que constituíam os principais centros de ensino. Nota-se que, com o desaparecimento dos colégios mantidos pela Companhia de Jesus, o Estado permaneceu isentando-se da responsabilidade pelo financiamento da educação, prática muito presente nos dias atuais.

Assim, o período colonial encerrou-se sem a mínima atenção à questão da formação de professores para as “escolas de primeiras letras” (BRZEZINSKI, 1987, p. 24). No Brasil Império e no início da República, de 1827 a 1890, ocorreram “ensaios intermitentes de formação de professores” (SAVIANI, 2009, p. 144), iniciados com a promulgação, em 15 de outubro de 1827, da Lei das Escolas de Primeiras Letras.

Essa lei estabeleceu que

Art. 4º As escolas serão do ensino mútuo nas capitais das províncias; e serão também nas cidades, vilas e lugares populosos delas, em que for possível estabelecerem-se.

Art. 5º Para as escolas do ensino mútuo se aplicarão os edifícios, que couberem com a suficiência nos lugares delas, arranjando-se com os utensílios necessários à custa da Fazenda Pública e **os Professores que não tiverem a necessária instrução deste ensino, irão instruir-se em curto prazo e à custa dos seus ordenados nas escolas das capitais** (BRASIL, 1827, grifos nossos).

Pelo menos duas questões aviltantes à formação dos professores são evidentes neste artigo 5º: a) os professores eram obrigados a se instruírem para dominar o método do ensino mútuo; b) os professores deveriam pagar pelos seus estudos.

Sobre o método de ensino mútuo, Brzezinski (1987, p. 28) explicita que

[...] foi introduzido na Inglaterra, em 1797, por Andrew Bell e desenvolvido por Joseph Lancaster. Caracterizado pela comunicação recíproca da instrução por meio do ensino dos que sabem mais aos que sabem menos, sob a orientação e inspeção do professor. Por meio de alguns monitores e num número suficiente de “decuriões”, escolhidos entre os estudantes mais adiantados, seria impossível a um único professor dirigir a instrução de centenas de alunos.

Esse método facilitava a massificação da educação popular, generalizada, intensiva e com baixo investimento financeiro. Na atualidade, essa massificação nos cursos de formação de professores está presente na forma de “capacitação em serviço”, tanto para a formação inicial quanto para a continuada.

Para a formação inicial são ofertados cursos emergenciais. Esses cursos visam corrigir uma grande lacuna com relação à formação, pois as pessoas são admitidas nos sistemas de ensino para exercer a docência sem terem Licenciatura. No que diz respeito à formação continuada “em serviço”, contraria as prescrições legais do artigo 67 da LDB/1996:

Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público:

[...]

II – aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com **licenciamento periódico remunerado** para esse fim. (BRASIL, 1996, grifos nossos)

Uma formação de qualidade deve ser realizada em espaços institucionalizados e orientados por profissionais habilitados para formar professores, onde haja troca de experiências, de práticas pedagógicas e estimule a reflexão sobre a prática docente.

O que existe, no entanto, é a predominância de políticas emergenciais e de baixo investimento. A exemplo, cita-se o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) que é fomentado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). O PARFOR é destinado a professores graduados e não licenciados ou licenciados em área diversa da atuação docente e que estão em exercício há pelo menos três anos na rede pública de educação básica (artigo 11, inciso III do Decreto Nº 6.755 de 29 de janeiro de 2009). (BRASIL, 2009)

Concorda-se com Brzezinski (2014, p. 1243) quando assegura que

[...] na definição e desenvolvimento das políticas de formação de profissionais da educação, constata-se, contudo, que o governo nas duas últimas décadas opta por práticas de políticas pontuais e emergenciais, por meio de planos e programas dispersos, marcados pela inorganicidade e desarticulação do próprio Ministério da Educação (MEC). No âmbito dessas políticas, ignora-se a importância de um controle social sistemático, o que implica malversação de recursos públicos. Na verdade, não existe uma política pública global de formação e valorização dos profissionais da educação, de modo que se articule a qualidade social dos processos formativos com condições dignas de trabalho, carreira e planos de cargos e salários com base no piso salarial nacional.

A autora demonstra, mediante resultados de pesquisa em 2014, que nas políticas atuais permanece a formação aligeirada dos professores e a falta de incentivo para a capacitação. Os professores usam recursos próprios para se capacitar, tal como acontecia no século XIX com a Lei das Escolas de Primeiras Letras de 1827.

Na sua investigação, Brzezinski (2014) destaca que, os 69% de evasão dos professores/cursistas do PARFOR estão relacionados, também, com a falta de professores substitutos para ministrarem as aulas enquanto eles estudam. Mesmo quando esses professores/cursistas resistem e continuam frequentando o curso, eles são responsáveis pelo pagamento daqueles que se dispõem a substituí-los. Uma verdadeira afronta ao dispositivo legal do inciso II do artigo 67 da LDB/1996 que prevê o direito de licenciamento periódico e remunerado para o desenvolvimento profissional.

O censo da Educação Básica de 2016, realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, informou que o Brasil possui 2.187.946 docentes atuando na Educação Básica. Demonstrou, também, que:

Tabela 1 - Número de Funções Docentes na Educação Básica

Região Geográfica	Escolaridade		
	Fundamental	Ensino Médio	Superior
Norte	1.106	58.359	134.238
Nordeste	2.378	227.492	392.025
Sudeste	1.420	144.913	729.389
Sul	1.021	58.728	276.270
Centro-Oeste	377	20.582	139.647
Total	6.303	510.074	1.671.569

Fonte: MEC/Inep/Deed/2016 – Adaptado

Conforme a Tabela 1, os dados do INEP acerca da formação docente são preocupantes. Deduz-se desses dados que 23,31% dos professores que estão atuando na educação básica possuem, como escolaridade, o Ensino Médio e 0,29% possuem apenas o Ensino Fundamental e exercem a docência na educação básica. Diante do elevado número de pessoas leigas atuando no magistério, parece que os programas emergenciais permanecerão por um longo período e que a formação aligeirada do professor poderá ser um fator que dificulte a oferta de educação de qualidade.

Na Tabela 1, observa-se, também, que a região que possui o maior percentual de docentes sem formação superior é a região Nordeste com 37%, seguida do Norte com 30,7%, Sul com 17,79%, Sudeste com 16,71% e Centro-Oeste com 13,05%.

Os docentes precisam ser formados em cursos presenciais, com qualidade socialmente referenciada e sem aligeiramentos para que possam formar sujeitos que consigam reunir, entre outros conhecimentos, saberes e “habilidades”: “a polivalência e a especificidade, a participação e a individualização, a liderança e a cooperação, a abstração e as práticas concretas, a detenção do conhecimento e o domínio das tecnologias, a decisão e o trabalho em equipe” (BRZEZINSKI, 2007, p. 232). Esse posicionamento vai ao encontro das palavras de Garcia (2009), ao revelar que a identidade não é um atributo fixo para uma pessoa, mas um fenômeno relacional.

A identidade não é estável ou fixa. É resultado de um complexo e dinâmico equilíbrio de modo que a própria imagem como profissional tem que se harmonizar com uma variedade de papéis que os professores devem desempenhar e que vão construindo o *ethos* docente. Para Garcia (2009), é por meio dela que nos percebemos, nos vemos e queremos que nos vejam. A identidade é influenciada por aspectos pessoais, sociais e cognitivos que contribuem para a motivação, para o compromisso e para a satisfação do trabalho.

Outro aviltamento na história das políticas de formação de professores está nas primeiras tentativas de descentralização ocorridas com a promulgação do Ato Adicional de 1834. A instrução primária ficou sob a responsabilidade das províncias e o Estado desobrigou-se da criação e manutenção de escolas primárias e secundárias, assim como da formação do professor (BRZEZINSKI, 1987).

O governo central do século XIX, ao eximir-se de uma política educacional, perpetuou uma política de transferência de responsabilidades, sendo que

Muitos dos males da Educação brasileira repousam nesta atitude do governo, pois, sob o rótulo de descentralização, as províncias foram levadas a assumir a instrução primária e secundária, fragmentando a incipiente unidade orgânica nacional em diferentes sistemas regionais. (BRZEZINSKI, 1987, p. 31)

Sob o rótulo de descentralização, as províncias foram levadas a assumir a instrução primária e secundária, “fragmentando a incipiente unidade orgânica nacional em diferentes sistemas regionais” (BRZEZINSKI, 1987, p. 31). Ao deslocar para as províncias a obrigação de legislar sobre o ensino, solidificou-se no Brasil a regra da fragmentação do sistema educacional e da transferência de responsabilidades para com o ensino e, em decorrência, limitou a efetivação dos direitos sociais, em especial o direito à educação.

Em todas as províncias, as escolas normais tiveram uma trajetória curta, num processo contínuo de criação e extinção. Chagas (1980, p. 23) demonstra que, nas províncias, ora se improvisavam escolas normais “[...] que em seguida eram extintas, mais tarde reabertas, depois reextintas e novamente reabertas, numa interminável sucessão de avanços e recuos”. Essa descontinuidade desfavoreceu a constituição da identidade profissional e, conseqüentemente, do *ethos* docente.

A descontinuidade nas políticas de formação de professores, a deficiência didática e o fato da profissão docente ser financeiramente pouco atraente provocaram o fracasso das primeiras escolas normais. Brzezinski (1987) assegura que o insucesso dessas escolas representou as limitações de uma sociedade caracterizada pela economia agrária, dependente do trabalho escravo e sem nenhum interesse político no desenvolvimento da educação escolar, além da incapacidade do governo em organizar a instrução pública.

As escolas normais resultaram em desprestígio a ponto de alguns presidentes de Províncias e inspetores de Instrução chegarem a “rejeitá-las como instrumento para

qualificação de pessoal docente, indicando como mais econômico e mais aconselhável [...] os professores ad-juntos³¹” (TANURI, 2000, p. 65), retornando ao método do ensino mútuo.

O Brasil, então, encerra o século XIX marcado pela contradição: retrocesso nas políticas educacionais e, ao mesmo tempo, presenciando movimentos contra a Monarquia, a favor da abolição da escravatura e a favor do novo regime político. Instaurado em 1889, o governo republicano não aderiu às iniciativas contra o analfabetismo, à reorganização da escola pública e em defesa do preparo dos professores que permaneceram no nível do discurso e de projetos de lei.

Assim, o início do século XX surgem propostas para novos modelos de formação de professores, com base na práxis que foi amplamente defendida pelos escolanovistas, como se explicitado a seguir.

3.2 (IN)FÉRTEIS ANOS DE 1920-1930: AVANÇOS PIONEIROS E RETROCESSOS NAS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

De 1890 a 1932 o padrão de organização e funcionamento das escolas normais é dimensionado pela reforma da instrução pública do Decreto Nº 27 de 12 de março de 1890, que esclarece:

Considerando que a instrução bem dirigida é o mais forte e eficaz elemento do progresso e que ao governo incumbe o rigoroso dever de promover o seu desenvolvimento;

Considerando que de todos os factores da instrução popular o mais vital, poderoso e indispensável é a instrução primaria largamente difundida e convenientemente ensinada;

Considerando que, sem professores bem preparados, praticamente instruídos nos modernos processos pedagogicos e com cabedal científico adequado ás necessidades da vida actual, o ensino não póde ser regenerador e eficaz. (SÃO PAULO, 1890)

Pela exposição de motivos do Decreto Nº 27/1890 não era possível realizar uma reforma educacional sem professores bem preparados, com modernos processos pedagógicos e com conhecimento científico, sem o qual o ensino não seria regenerador e eficaz.

Esse decreto repercutiu na reforma da Escola Normal com inovações. A primeira foi a determinação de que a Formação dos Professores seria gratuita para ambos os sexos (artigo 2º). A segunda, as escolas-modelo, com ênfase nas práticas de ensino, ficaram anexas à

³¹ Sistema de inspiração austríaca e holandesa que consistia em empregar aprendizes como auxiliares de professores em exercício, de modo a prepará-los para o desempenho da profissão docente, de maneira prática, sem qualquer base teórica (TANURI, 2000, p. 65).

Escola Normal, conforme descreve o artigo 20: “Anexas á Escola Normal funcionarão duas escolas-modelo uma para cada sexo, para nelas praticarem na regência das cadeiras os alunos do 3º anno daquela Escola” (SÃO PAULO, 1890).

A Escola Normal, antes da reforma, tinha um programa de estudo insuficiente e era marcada pela ausência de preparo prático dos alunos. O citado decreto foi inovador ao criar as escolas-modelos, norteando a formação dos professores para um modelo de ensino que valorizou o conhecimento científico e a organização curricular com fundamento na preparação pedagógico-didática dos professores.

Esse padrão de Escola Normal, na prática, não perdurou nos primeiros anos do século XX. As instituições mantiveram como base pedagógica o domínio do conhecimento a ser transmitido, descurando-se da formação didático-pedagógica.

As primeiras décadas do século XX imprimiram marcas indeléveis à formação de professores,

[...] destacam-se o desenvolvimento do nível secundário de formação de professores, com visível expansão das escolas normais, congregando uma clientela tipicamente feminina; a desobrigação progressiva da União dos ensinos primário e normal, transferindo a responsabilidade para as forças locais; o fortalecimento da tendência pedagógica tradicional, permeando não só os currículos das escolas normais como generalizando o uso do método expositivo e a regulamentação do exercício do magistério. (BRZEZINSKI, 1987, p. 43)

A manutenção da política de transferir primeiro para as províncias, depois com o advento da República para os Estados e Municípios a obrigação da oferta do ensino promoveu a precarização da educação. Para Brzezinski (1987), as oportunidades educacionais passaram a depender, exclusivamente, dos recursos locais e a descentralização não veio acompanhada dos meios para a sua sobrevivência, privando as camadas populares do acesso à educação, consolidando uma escola antidemocrática, elitista e marginalizadora destinada a uns poucos privilegiados (BRZEZINSKI, 1987, p. 45-46).

Quanto ao magistério, Chagas (1980) elucida que as ideias que davam um sentido profissional para os cursos normais e a necessidade de preparação regular dos professores merecem destaque. Outra questão que o autor destaca é o movimento que se preconizava nos anos de 1920, um movimento com “espírito genuinamente nacional” em oposição à cópia direta de modelos educacionais estrangeiros. Assim, “conquanto estivesse ainda quase tudo por fazer, o terreno encontrava-se preparado para que se começasse finalmente a construir a Educação Brasileira” (CHAGAS, 1980, p. 36).

No mesmo sentido, Brzezinski (1987) enfatiza que foi por volta de 1920 que o movimento escolanovista emergiu no Brasil, iniciando discussões em defesa da modernização do ensino e de atribuir à escola o papel transformador da sociedade. Esse movimento ganhou força na década de 1930 com “O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”.

Esse manifesto elegeu a Educação como um instrumento da reconstrução nacional, essencialmente pública, como forma de superação de um país oligárquico, agrário exportador, dependente do capital externo, produtor de matéria-prima para os grandes centros industriais e que não possuía um programa efetivo para o desenvolvimento educacional. (AZEVEDO et al, 2010)

O ideário escolanovista, ao proclamar a educação como um direito individual, defende que esse direito deve ser assegurado a todos, sem distinção de classes e situação econômica. Defende ser dever do Estado assegurá-la, através de uma escola pública, gratuita, obrigatória e leiga, opondo-se à educação-privilégio. Reconhece, também, que a educação é um problema social e propõe novas diretrizes para o estudo da educação no Brasil (AZEVEDO et al, 2010; CHAGAS, 1980; BRZEZINSKI, 1987).

As ideias defendidas pelos escolanovistas não estavam em consonância com a reforma do ensino de 1931. O Decreto Nº 19.851, de 11 de abril de 1931, que dispõe sobre o ensino superior, estabeleceu que a finalidade da segunda etapa do ensino secundário tinha caráter de preparação para três segmentos: o pré-médico, o pré-politécnico e o pré-jurídico. Na prática, o ensino secundário tinha caráter de preparação para o curso superior, mantendo, portanto, a dualidade do ensino. (BRASIL, 1931)

O mencionado decreto criou um sistema universitário com organização técnica e administrativa, conhecido por Estatuto das Universidades. Na exposição de motivos, o relator Francisco Campos reconheceu que a universidade não é apenas uma unidade didática, mas representa, também, uma unidade social ativa e militante. Defendeu que era preciso a autonomia administrativa e didática da universidade, porém ela só seria alcançada com o tempo. Por ser emergente, seria temeroso um regime de autonomia integral e propôs um projeto legislativo de autonomia relativa. (BRASIL, 1931)

Com esse posicionamento, identifica-se que a universidade já nasceu com mazelas que o tempo não foi capaz de resolver. Uma delas diz respeito às universidades gozarem de uma democracia relativa, uma vez que o Reitor e o Vice-Reitor são escolhidos em uma lista tríplice apresentada ao presidente da República, como determina atualmente o Decreto Nº 1.916, de 23 de maio de 1996 (BRASIL, 1996a).

Os nomes são “indicados” por meio de eleição representativa, fruto da vontade política de três segmentos: professores, funcionários da educação³² e estudantes. Dos nomes “indicados”, o Presidente da República nomeia o Reitor e o Vice-Reitor. Em nenhum momento, o Decreto Nº 1.916/1996 menciona que deverá ser respeitada a vontade política dos segmentos e que o primeiro, sendo o mais votado, é o nomeado pelo chefe máximo do poder executivo federal.

Outra mazela é a restrição aos funcionários da educação, que também são trabalhadores da educação, de se candidatarem ao cargo de Reitor e Vice-Reitor: “Somente poderão compor as listas tríplexes docentes integrantes da Carreira de Magistério Superior [...]” (§1º, artigo 1º do Decreto 1.916, de 23 de maio de 1996).

Desta forma, permanece até o momento o que foi instituído na sua criação: a universidade teria que ser tutelada pelo Estado até alcançar a sua maioria que seria conquistada com o espírito universitário, com o amadurecimento, com a experiência e com responsabilidade (BRASIL, 1931).

Quanto ao processo de formação de professores, Francisco Campos argumenta que “o ensino no Brasil é um ensino sem professores, isto é, em que professores criam a si mesmos, e toda a nossa cultura é puramente autodidactica” (BRASIL, 1931). Faltava, então, uma tradição de formação de professores em instituições específicas, com processos didáticos formativos capaz de aliar o ensino, a pesquisa e a extensão e que favorecesse a construção do *ethos* profissional docente.

Em 1932, com o Decreto Nº 3.810, de 19 de março, foi instituída nova reforma no ensino. No Distrito Federal, a Escola Normal foi transformada em Instituto de Educação do Rio de Janeiro e a formação de professores foi elevada ao plano de Ensino Universitário.

Na exposição de motivos do Decreto Nº 3.810 de 19 de março de 1932, Anísio Teixeira (1932) expõe que o valor da educação

[...] não póde ser confiada a quaesquer pessoas. Muito menos a um corpo de homens e mulheres insufficientemente preparados, sem visão intellectual e sem visão social e que mais não podem fazer do que abastardar a função educativa até o nível desolador de inefficiencia technica e indigência espiritual, em que se encontra em muitos casos. (TEIXEIRA, 1932, p. 110)

Anísio Teixeira (1932) propôs uma reforma que resolvesse o problema da formação com qualidade do professor e teceu críticas às escolas normais dizendo que estas pretendem

³² Nos Institutos Federais são denominados de Técnicos Administrativos.

“ser, ao mesmo tempo, escolas de cultura geral e de cultura profissional, falham lamentavelmente aos dous³³ objetivos” (TEIXEIRA, 1932, p. 112).

De acordo com o autor, havia um equívoco nas finalidades culturais e profissionais das escolas que não são legitimamente profissionais, nem verdadeiramente de cultura geral. Às questões culturais ou propedêuticas cabiam um ensino para um “projeto individual do aluno na formação de sua personalidade” (TEIXEIRA, 1932, p. 112) e às instituições de educação profissional caberia um ensino para o “exercício de sua futura profissão” (TEIXEIRA, 1932, p. 112).

A educação defendida pelos “Pioneiros da Escola Nova” deveria superar a dualidade tradicional das escolas brasileiras. Brzezinski (1987) sustenta que as escolas secundárias e superiores, mantidas pelo governo federal, ofereciam ensino de melhor qualidade para as elites e, as primárias e médias vocacionais, mantidas precariamente pelos governos estaduais, notadamente de qualidade inferior destinadas ao povo e à classe média emergente (BRZEZINSKI, 1987, p. 76), conforme já discutido no capítulo anterior.

O Instituto de Educação³⁴ foi organizado “de maneira a incorporar as exigências da pedagogia, que buscava se firmar como um conhecimento de caráter científico” (SAVIANI, 2009, p. 146). Deveria consolidar o modelo pedagógico-didático de formação docente, configurando-se não só como espaço de formação de professores, mas também, como espaço de pesquisa, servindo como laboratórios para demonstração, experimentação e para a prática do ensino.

O Instituto de Educação tinha uma estrutura apoiada no Jardim de Infância, na Escola Primária, na Escola Secundária que exerciam a função de prática de ensino com uso do modelo da experimentação e da demonstração. Analisa-se que a reforma educacional de 1932 configurou-se como um processo de organização educacional pautado na profissionalização da atividade dos professores. O Instituto de Educação empenhou-se em oferecer um novo modelo que corrigisse as insuficiências das escolas normais que era caracterizada pela ênfase no treinamento prático em detrimento das bases teóricas.

As escolas-laboratórios permitiriam uma formação docente alicerçada na experimentação pedagógica, em bases científicas. Essa proposta de reforma foi relevante, porém não era prioridade dos governos a elaboração de uma política de enfrentamento das

³³ Preserva-se a ortografia da época.

³⁴ Esses Institutos de Educação são os da reforma promovida por Anísio Teixeira e implantados no Distrito Federal que, à época, era o Estado do Rio de Janeiro e em outros estados como o de Goiás. Não se refere, aqui, aos Institutos Federais de Ciência, Educação e Tecnologia, embora ambos os institutos foram criados no mesmo diapasão de forçar a formação humanista, a exemplo da oferta de Licenciaturas nos Institutos Federais.

questões que colocavam os profissionais da educação em situação de proletarização, a exemplo das condições de trabalho, da carreira dos profissionais da educação, dos salários indignos, limitando, assim, o alcance da reforma proposta por Anísio Teixeira.

Essas proposições vão ao encontro do que Nóvoa (1992) defende. Para ele a profissionalização é um processo de melhoria do estatuto da profissão, que eleva os seus rendimentos e aumenta a autonomia do professor. O contrário leva à proletarização, a degradação da profissão. Daí a dificuldade da profissionalização docente: o projeto educacional não constitui o cerne das políticas de governo. Os projetos são descontínuos, emergenciais e fragmentados.

Com a reforma de Anísio Teixeira, o currículo da escola normal passou a valorizar as chamadas Ciências da Educação, em detrimento dos conteúdos a serem ministrados. Os princípios da “escola renovada” foram identificados principalmente em virtude do

[...] atendimento às possibilidades biopsicológicas da criança, à adequação do currículo às características do meio social, ao tratamento das matérias escolares como instrumentos de ação e não como fins em si mesmas, à importância dos processos intuitivos, da observação direta, da atividade do aluno, do método analítico para o ensino da leitura. (TANURI, 2000, p. 74)

Na década de 1930, os professores começaram a se apropriar do seu papel no processo de emancipação do ser humano e reconheceram a importância da escola pública para o exercício da cidadania. Inaugurava-se uma nova consciência do direito de todos à educação, da importância do estado na educação e da criação de uma política nacional.

A educação começou a ganhar importância. Surgiram cursos de aperfeiçoamento do magistério e formação de administradores escolares e em 1938, foi criado o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP) que passou a oferecer cursos para diretores e inspetores escolares.

Na tentativa de vencer a secular tradição brasileira de cursos rigorosamente especializados, o Decreto Nº 1.190, de 04 de abril de 1939, elevou a Faculdade de Educação, Ciências e Letras³⁵ ao nível universitário, com o objetivo de preparar professores para o ensino secundário e técnicos da educação. O esquema de cursos era idêntico para todas as áreas de conhecimento: os três primeiros anos seria para o estudo das disciplinas específicas, levando ao título de bacharel, seguindo-se do último ano que seria para a formação didática, para a formação de professor, isto é, do licenciado.

³⁵ Até então denominada de Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras.

Esse modelo ficou conhecido, popularmente, como esquema “3+1”. Foi “segundo este modelo tradicional, como uma escola normal superior quase sempre isolada, que ocorreu daí por diante a sua expansão” (CHAGAS, 1980, p. 51). Concorde-se com Saviani (2009, p. 146) ao destacar que esse modelo de formação de professores perdeu referências que estavam balizadas nas escolas experimentais que, com base na pesquisa, pretendia dar caráter científico aos processos formativos.

A formação do professor, a partir do Decreto supracitado, centrou-se no aspecto profissional, dispensando a exigência das escolas-laboratórios, cabendo às Licenciaturas a tarefa de formar professores para as disciplinas específicas que compunham os currículos das escolas secundárias.

A formação docente teve um retrocesso ao abandonar o modelo do Instituto de Educação. Avalia-se que o Decreto Nº 1.190/1939 veio na contramão de todas as conquistas relativas à consolidação de um processo de formação docente de qualidade. Não é possível, nem sequer admissível, formar um professor em apenas um ano como foi proposto no chamado Esquema 3+1.

Esse esquema privilegiou o conteúdo específico em detrimento do saber ensinar, estruturando-se em dois blocos: um composto por conteúdo específico, em maior número de disciplinas e, outro, pela formação pedagógica, em menor número.

Defende-se a posição de Brzezinski (1995) de que há uma tridimensionalidade da formação que deve ser garantida pelos cursos que preparam os profissionais da educação. A primeira refere-se à dimensão dos conteúdos que implica no domínio de conhecimentos e na produção do conhecimento, estando assentada na construção do conhecimento como processo coletivo.

A segunda é a dimensão das “habilidades” que implica no domínio das técnicas e dos procedimentos metodológicos relativos a uma área do saber, quer seja ela no processo ensino-aprendizagem, quer seja no processo da humanização do homem que é preparado para o trabalho, para a vida social, para a cultura da consciência política.

A terceira é a dimensão da compreensão da organização do trabalho em geral, das relações sociais e pedagógicas. Essas relações “[...] dizem respeito à compreensão do profissional como ser social, que entende as relações recíprocas do grupo social e toma consciência de si mesmo” (BRZEZINSKI, 1995, p. 51). Essa tridimensionalidade irá constituir a base do *ethos* docente.

O esquema 3+1, notadamente, privilegiou somente a primeira dimensão: a da competência científica, dos conteúdos produzidos e transmitidos, totalmente estanque, sem promover a integração entre os dois blocos de conhecimento. A competência técnica e a competência política não estavam no projeto de formação docente. Manteve-se, como pode ser visto no próximo item, a formação baseada na fragmentação do conhecimento.

3.3 A EDUCAÇÃO E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES A SERVIÇO DA DUALIDADE: FORMAÇÃO GERAL VS FORMAÇÃO PROFISSIONAL

A década de 1940 foi marcada pela ausência de um instrumento básico para disciplinar a educação em conjunto. O Estado editou as Leis Orgânicas do Ensino, preferindo reformas parciais caracterizadas por uma série de Decretos-leis emitidos no período 1942-1946, dentre elas a Reforma Capanema de 1942³⁶.

A educação profissional, da qual a indústria carecia, tornou-se função das indústrias que tornaram-se obrigadas a colaborar na qualificação de seus membros, conforme preconizou o artigo 67 do Decreto N° 4.073, de 30 de janeiro de 1942:

Art. 67. O ensino industrial das escolas de aprendizagem será organizado e funcionará, em todo o país, com observância das seguintes prescrições: I – O ensino dos ofícios, cuja execução exija formação profissional, constitui obrigação dos empregadores para com os aprendizes, seus empregados. II – Os empregadores deverão, permanentemente, manter aprendizes, a seu serviço, em atividades cujo exercício exija formação profissional. [...] IV – As escolas de aprendizagem serão localizadas nos estabelecimentos industriais a cujos aprendizes se destinam, ou na sua proximidade. (BRASIL, 1942a)

O ambiente formativo deve acontecer nas instituições de ensino, essa é a finalidade da escola: socializar conhecimentos e é dever do Estado promovê-la, igualmente, a todos os seus cidadãos e cidadãs. Brzezinski (1995, p. 47) esclarece que “o acesso à educação é para libertar, em parte, o homem da dominação pela sua condição de classe” e essa educação, como foi concebida, intensificou a segregação social e não ofereceu condições de libertação. Entretanto, nesse período, para suprir as deficiências da área profissional foram criados o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) e o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC) que ofertam uma preparação rápida, além de oferecer aos estudantes uma bolsa para estudarem. Essa mesma política de formação rápida e emergencial,

³⁶ O então ministro da Educação e Saúde Gustavo Capanema promoveu uma reforma na educação brasileira, nos idos de 1942, que reforçou a dualidade do sistema de ensino brasileiro: uma educação para a elite e outra para a classe trabalhadora, reproduzindo no ensino a estrutura socioeconômica do país.

com a concessão de bolsas, para atender às atuais demandas do mercado de trabalho é propiciada pelo governo através do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC). Verifica-se que há uma preferência por políticas compensatórias, emergenciais e com formação de qualidade duvidosa do que investimento em políticas mais duradouras com avaliação permanente.

Para Cunha (2000b), a reforma Capanema foi uma política educacional autoritária que consolidou no Brasil a imagem da educação profissional como uma educação de segunda categoria, cuja função era a de oferecer mão-de-obra para os postos de trabalho. Reforçou o imaginário social de que o trabalho manual é inferior, legalizando o ensino dual representado por trabalho versus o trabalho intelectual. Dicotomia ainda presente nas políticas educacionais.

O Decreto-Lei Nº 8.530, de 2 de janeiro de 1946 que estabeleceu a Lei Orgânica do Ensino Normal, manteve a mesma orientação do Decreto Nº 1.190, de 04 de abril de 1939 ao dispensar a exigência de escolas-laboratório. Os cursos de Licenciatura centraram-se na formação do professor em seu aspecto profissional, priorizando o currículo composto por conteúdos culturais-cognitivos, relegando o aspecto pedagógico-didático a uma mera exigência formal para a obtenção do registro profissional do professor (SAVIANI, 2009, p. 147). Esse modelo de instituição formadora de professores prevaleceu até a Lei Nº 5.692, de 11 de agosto de 1971 que modificou os ensinos primário e médio, adotando a denominação de primeiro e segundo grau respectivamente.

Antes da edição da Lei Nº 5.692/1971, foi outorgada a Lei Nº 5.540, de 28 de novembro de 1968 que fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média. O governo militar contratou “norte-americanos para organizar o ensino superior no Brasil, tendo a United States Agency for International Development (USAID), agência interamericana de assistência técnica financeira, como parceira do MEC nesse intento” (CUNHA, 1991, p. 39).

Ao universalizar a profissionalização, a Lei Nº 5.692/1971 priorizou o ensino científico e instituiu o ensino médio técnico como universal e obrigatório. Mais uma vez, as políticas educacionais se voltam para a valorização do mercado de trabalho em detrimento da formação humanística, legalizando uma formação exclusivamente tecnicista assumida pela Ditadura Militar.

A Lei do Ensino de 1º e 2º Graus manteve os mesmos equívocos da primeira Lei de Diretrizes e Base da Educação, Lei Nº 4.024/1961: ausência de previsão de financiamento e

de uma política de formação de professores. Tanto que legalizou o exercício do magistério sem a formação em nível superior: “Art. 30. Exigir-se-á como formação mínima para o exercício do magistério: a) no ensino de 1º grau, da 1ª à 4ª séries, habilitação específica de 2º grau [...]” (BRASIL, 1971). A qualidade da formação docente foi relativizada quando, no artigo 30 descreveu várias alternativas de complementação de estudos que permitiriam o acesso ao exercício do magistério, regulamentando, assim, o Esquema I e II estabelecidos mediante Portaria N° 432, de 19 de julho de 1971.

O Esquema I e II tinha por finalidade ofertar complementação pedagógica, para profissionais os portadores de diplomas superior relacionados à habilitação pretendida, com duração de 600 (seiscentas) horas. Para os portadores de diplomas de nível técnico a complementação era de 1.080 (mil e oitenta) horas, 1.280 (um mil duzentos e oitenta) ou 1.480 (um mil quatrocentos e oitenta) horas (BRASIL, 1971b). Dessa forma, os concluintes do curso recebiam um certificado de Licenciatura que lhes conferia a (des)habilitação de professor.

Semelhantemente ao PARFOR (instituído pelo Decreto N° 6.755, de 29 de janeiro de 2009 e revogado pelo Decreto N° 8.752, de 19 de maio de 2016³⁷) o Esquema I e II foi mais uma solução emergencial que se tonou quase regular, pois durou mais de duas décadas para suprir a carência de professores para atuarem na área da educação profissional, principalmente na industrial.

A Resolução CNE/CEB N° 02/1997 repetiu o Esquema I e II só que com outra roupagem. Continuou sendo uma formação aligeirada, em caráter especial, só que destinada a portadores de diploma de nível superior para ministrar disciplinas que integram as quatro séries finais do ensino fundamental, o ensino médio e a educação profissional em nível médio (BRASIL, 1997). A Resolução CNE/CEB N° 02/1997 foi revogada pela Resolução N° 2, de 1º de julho de 2015 que estabelece as novas diretrizes curriculares para formação de professores, cuja orientação é para a sólida formação teórica e interdisciplinar e de relação entre teoria e prática.

Kuenzer (1999) analisa que as demandas de formação de professores respondem a projetos que se originam nas mudanças ocorridas no mundo do trabalho e nas relações sociais, assim como dos interesses do grupo que ocupa o poder. Sendo assim, cada etapa de

³⁷ Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada.

desenvolvimento econômico e social corresponde a um perfil diferenciado de professor, de modo que atenda às demandas dos sistemas social e produtivo dominante.

Por exemplo, a Lei Nº 7.044, de 18 de outubro de 1982, atendeu às demandas de educação de trabalhadores e de dirigentes, numa clara definição do preparo para as atividades intelectuais e instrumentais “em decorrência de relações de classe bem demarcadas que determinavam o lugar e as atribuições de cada um” (KUENZER, 1999, p. 167). A formação de professores, portanto, estava a serviço de uma tendência conservadora e dicotômica da escola.

Ao longo do século XX vê-se que as políticas de formação de professores e suas propostas pedagógicas ora centram-se nos conteúdos, ora nas atividades, sem integrar conteúdo e método, fragmentada, sem propiciar aos homens e mulheres o domínio intelectual das práticas sociais produtivas (KUENZER, 1999). Essa foi a tônica dada pelas Leis Nº 5.692/1971, 7.044/1982, pela Portaria Ministerial Nº 432/1971, pelos programas emergenciais de formação de professores que se caracterizaram, na verdade, em cursos de treinamento profissional, de adestramento que “combinavam o desenvolvimento de habilidades psicofísicas e condutas com algum conhecimento, apenas o necessário para o exercício da ocupação” (KUENZER, 1999, p. 168).

Esse modelo delineou um perfil de professor “cujas habilidades em eloquência se sobrepujam à rigorosa formação científica que contemplasse, de forma articulada, os conteúdos da área específica e da educação” (KUENZER, 1999, p. 168). Compreende-se que a falta de preparo do docente para o conhecimento sócio-histórico, científico, tecnológico, tendo como premissa a articulação do conteúdo e método, teoria e prática, pesquisa-ensino-extensão contribui para o não reconhecimento da identidade do professor, para a não constituição do *ethos* docente. É por isso que Brzezinski (1996; 2008) e Kuenzer (1999) defendem que a formação do professor não pode ser aligeirada, emergencial e deve ser feita, preferencialmente, nas universidades em cursos presenciais.

Na década de 1980, os educadores se mobilizaram na luta pela reformulação dos cursos de Formação de Professores. Esta década foi marcada pela luta contra o autoritarismo, instalado no Brasil com o Golpe Militar de 1964, como explicita Brzezinski (1996, p.85),

Essas investidas, mesmo fracas e descontínuas, tornaram o regime militar mais vulnerável, pois as lutas e reivindicações pela democracia e pela conquista da cidadania partiam da sociedade civil que se organizava. A própria força de trabalho, explorada pela classe dominante e oprimida pelo determinismo econômico, encontrou formas de expressão política nos movimentos sociais.

Ações, como as greves dos trabalhadores da educação, demonstraram que a sociedade civil estava se organizando em favor da reorganização democrática do Estado brasileiro. O movimento dos educadores objetivava promover discussões e estabelecer prioridades educacionais e, principalmente, a democratização da educação.

Brzezinski (1996) analisa que no período autoritário houve um verdadeiro descaso pelas políticas educacionais e o resultado da não-prioridade da educação nos planos governamentais, teve “reflexos negativos na política de formação de professores, bem como na valorização do profissional da educação que acabou por se proletarizar” (BRZEZINSKI, 1996, p. 91). Os efeitos de políticas de formação inadequadas estão presentes na contemporaneidade. No período militar houve o predomínio do ensino polarizado entre o específico e o pedagógico. De um lado a pesquisa está desarticulada do ensino, e de outro a teoria da prática, resultando em um preparo insuficiente do professor.

O final da década de 1980 e início da 1990 foi marcado pelo processo de privatização, de redução de gastos com a educação, em consequência, a proletarização da profissão docente. De um lado, prejuízos para a educação, por outro, a efervescência da luta para que a educação fosse reconhecida como um dos princípios basilares de uma sociedade democrática, por melhorias nas condições de trabalho, pela formação com qualidade e pela valorização dos profissionais da educação. Foi nesse contexto, de frustração com o poder estatal e com as políticas para a formação de professores, que emergiram movimentos sociais organizados em prol da educação.

Um dos primeiros marcos de deflagração do movimento pela reformulação dos cursos de formação docente foi a I Conferência Brasileira de Educação realizada em 1980 em São Paulo/PUC, tendo como principal tema gerador de suas discussões o curso de Pedagogia e os cursos de Licenciatura. A mobilização da sociedade civil é o próximo tema de análise desta tese.

3.4 OS MOVIMENTOS SOCIAIS E A VALORIZAÇÃO DA PROFISSÃO DOCENTE: CONSTRUÇÃO DO *ETHOS* DOCENTE

Ainda que hegemônicas nas políticas em nosso país, as imposições neoliberais são superadas em raros momentos históricos. Isso decorre de tensões resultantes de certas conquistas do movimento contra hegemônico, materializado em manifestações e ações dos sujeitos sociais coletivos, na luta por um Estado que assuma a “democratização” da sociedade como valor universal. (BRZEZINSKI, 2014, p. 1245)

Para Brzezinski (2014), os movimentos sociais, entendidos como entidades nacionais, nasceram das inquietações de homens e mulheres na defesa, dentre outros princípios, da educação pública, gratuita, democrática, de qualidade e da valorização da profissão docente (BRZEZINSKI, 2014, p. 1244). Os movimentos sociais se configuraram como agentes de transformação social e foram imprescindíveis nas definições das políticas de formação docente no Brasil.

O processo de empobrecimento do trabalhador (MARX, 1997) da educação, da proletarização (NÓVOA, 1991) e o *status* de semiprofissão docente (ENGUITA, 1991) são alguns motivos que levaram os movimentos sociais a se organizarem e entrarem em ação. Sem essa ação, arrisca-se a afirmar que os brasileiros já estariam sem educação pública e gratuita.

Outro campo de batalha dos movimentos sociais diz respeito à consolidação da identidade profissional dos docentes. Recorre-se a Brzezinski (2005a); a Garcia (2009) para afirmar que a identidade profissional é histórica, pessoal, coletiva e relacional. Ela se constrói num determinado contexto e no terreno do intersubjetivo, na teia das relações sociais.

Brzezinski (2005a) declara que a identidade profissional é constituída pela profissionalidade, pelo profissionalismo e pela profissionalização. A profissionalidade representa um conjunto de saberes, conhecimentos, de capacidades e competências de que dispõe o professor na sua prática docente. Profissionalidade é o conjunto de requisitos profissionais indispensáveis para transformar em professor o sujeito leigo que busca uma formação profissional para o exercício da docência.

O profissionalismo é compreendido pelo desempenho competente e comprometido dos deveres e responsabilidades no exercício da profissão professor. Garcia (2009) sustenta que o profissionalismo é entendido como a capacidade do sujeito de desenvolver uma atividade de qualidade, com compromisso para com o aprendente e vivenciado num ambiente de colaboração (GARCIA, 2009, p. 115). Corroborando Brzezinski (2005a), Garcia (2009) reconhece-se que a profissionalização traz maior autonomia e autocontrole da profissão. A profissionalização é a unidade dialética profissionalismo/profissionalidade.

A luta dos movimentos sociais vai na direção de uma formação docente de qualidade socialmente referenciada. Só assim os sujeitos poderão se apropriar da sua profissão em todos os seus aspectos, alcançando a valorização profissional necessária.

Essa mobilização ganhou força a partir dos anos de 1980 quando os professores sentiram, com mais força, os efeitos excludentes da política neoliberal. Essa política defende que o lugar da liberdade, da autonomia e da cidadania está centrado no mercado, adotando a

orientação da mínima intervenção do Estado nas questões sociais e econômicas, transformando a educação em mais uma mercadoria.

As reformas educacionais dos anos 1990 e seguintes foram efetivadas sem levar em consideração as reivindicações dos educadores e da sociedade brasileira, reafirmando práticas de tomada de decisões unilaterais, sem diálogo. Foram marcadas, também, pela ausência de

[...] uma política pública global de formação e valorização dos profissionais da educação, de modo que se articule a qualidade social dos processos formativos com condições dignas de trabalho, carreira e planos de cargos e salários com base no piso salarial nacional. (BRZEZINSKI, 2014, p. 1243).

A mobilização dos educadores, visando encontrar novas estruturas organizacionais para os cursos de formação de professores, alicerçados no pressuposto de que o reconhecimento da docência é a base da identidade profissional de todo profissional da educação (ANFOPE, 1999), respalda-se na luta pela elaboração e concretização de novas políticas educacionais.

Nóvoa (1991) ensina que o processo de profissionalização docente e, conseqüentemente, do *ethos* docente está alicerçado em quatro etapas, duas dimensões e um eixo estruturante que não são sequenciais, rígidos, mas que se complementam. Lembra-se que Nóvoa desenvolve seus estudos sobre a profissionalização do professor da educação básica.

Para o autor, a primeira etapa é o exercício em tempo inteiro (ou como ocupação principal) da atividade docente. Essa atividade, como profissão, não deve ser passageira, mas sim como um trabalho ao qual os trabalhadores da educação consagram uma parte importante da sua vida profissional. Para tanto, é preciso assegurar uma remuneração e um plano de carreira que permita aos profissionais da educação exercerem o magistério como profissão principal.

A segunda etapa de Nóvoa (1991) aponta a necessidade do estabelecimento de um suporte legal para o exercício da profissão docente. Os professores são detentores de uma licença oficial que confirma a sua condição de profissionais da educação. O inciso XIII do artigo 5º da Constituição Federal de 1988 assegura o livre exercício profissional atendidas as qualificações que a lei estabelecer. As qualificações estão descritas no artigo 62 da Lei Nº 9.394/1996 que exige formação em nível superior, em curso de Licenciatura para atuação na educação básica, exceto para o exercício da docência na educação infantil e nos cinco anos do ensino fundamental que ainda é admitida a formação em nível médio – Magistério na modalidade Normal (BRASIL, 1996b).

O termo “Licenciatura”, segundo o Parecer do CNE/CP N° 28/2001 (BRASIL, 2002b), é uma licença, ou seja “trata-se de autorização, permissão ou concessão dada por uma autoridade competente para o exercício de uma atividade profissional, em conformidade com a legislação”. Sendo assim, o certificado de licenciado pelo ensino superior é o documento oficial que concede a licença profissional, facultando o seu portador a exercer ou não a profissão.

A terceira etapa refere-se à criação de instituições específicas para a formação de professores. A formação de professores deve ser assegurada em instituições destinadas para tal. Compartilha-se defesa ardorosa de Brzezinski (2008) de que a formação inicial de professores deve ser, preferencialmente, feita na universidade que possui a “ambiência” para a formação de professores.

Quanto a quarta etapa, o autor indica a necessidade da constituição de associações profissionais de professores. A participação dos docentes em associações profissionais desenvolve um espírito de corpo (NÓVOA, 1991, p. 17) na defesa do estatuto profissional.

Brzezinski (2008) enriquece esse posicionamento ao descrever que os movimentos sociais tentam impedir ações governamentais de resolver problemas particulares, setoriais sem a participação dos cidadãos, permitindo aos sujeitos sociais serem protagonistas nos governos, na gestão das políticas públicas, no controle social e na apropriação “dos bens socialmente criados” (BRZEZINSKI, 2014, p. 1242).

No terreno das dimensões, Nóvoa (1991) explica que, uma delas, recai na importância do profissional da educação ter um conjunto de conhecimentos e de técnicas necessários ao exercício da atividade docente. Esses saberes não são meramente instrumentais, partem da formação humanista de homens e mulheres e devem integrar teoria e prática, ensino com a pesquisa e com a extensão. A outra dimensão diz respeito à adesão a “valores éticos e a normas deontológicas, que regem não apenas o cotidiano educativo, mas também as relações no interior e no exterior do corpo docente” (NÓVOA, 1991, p. 18), visto que a identidade profissional está associada ao reconhecimento do pertencimento a uma profissão, a um estatuto.

Quanto ao eixo estruturante, Nóvoa (1991, p. 18), assevera “Gozam de grande prestígio social e usufruem de uma situação económica digna, condições que são consideradas essenciais para o cumprimento da importante missão que está confiada aos professores”. Esse eixo revela o significado da valorização dos profissionais da educação³⁸. Tem fundamento,

³⁸ Entendidos como professores (as), especialistas e funcionários de escola.

portanto, a luta pela instituição de um piso para a carreira docente em obediência ao disposto do artigo 206 da Constituição Federal que prescreve

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

[...]

V – valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira para o magistério público, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas (BRASIL, 1988).

O reconhecimento legal da relação entre plano de carreira e valorização do magistério permitiu a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental (FUNDEF), o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e a promulgação da Lei Nº 11.738, de 16 de julho de 2008, que institui o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. Só que, esses princípios legais ainda não são cumpridos na íntegra.

Conforme dados da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE) e sistematizados na Tabela 2, apenas 3 (três) unidades da federação brasileira respeitam a Lei do Piso Nacional, cumprindo-a integralmente:

Tabela 2 - Estados que cumprem a Lei 11.738/2008 e porcentagem de docentes atendidos

Estados que Cumprem Integralmente a Lei Nº 11.738/2008*	Número de Docentes por Estado**	Representação em Porcentagem
Distrito Federal	30.241	1,38
Piauí	43.855	2
Sergipe	22.668	1,04
Total	96.764	4,42

* Fonte: CNTE/2016

** Fonte: MEC/Inep/Deed/2016 – Adaptado

A Tabela 2 denuncia números alarmantes: apenas 4,42% dos professores que atuam na educação básica tem seus direitos respeitados e, 95,58%, não estão contemplados, integralmente, pela Lei Nº 11.738/2008. Segundo a CNTE (2016), são 14 (quatorze) estados que não cumprem, sequer, a lei do piso: Alagoas, Bahia, Ceará, Espírito Santo, Goiás, Maranhão, Paraíba, Pernambuco, Paraná, Rio Grande do Norte, Rondônia, Rio Grande do Sul, São Paulo e Tocantins. Esses estados somam 1.400.477 funções docentes, ou seja, 64,01% dos professores que estão recebendo abaixo do piso. O piso salarial é, também,

condição de reconhecimento da profissão, de constituição da identidade profissional e, em consequência, do *ethos* profissional docente.

Dados do IBGE de 2013 revelam que a média salarial nacional dos trabalhadores com nível superior é de R\$ 4.726,21 equivalentes, hoje, a 6 salários mínimos. A média salarial dos professores da rede pública, com Licenciatura, é de R\$ 2.711,48, logo, o professor da rede pública recebe 57% do salário mediano dos trabalhadores brasileiros com formação equivalente (PROFESSOR ESTADUAL..., 2015).

Consequentemente, essas ações desvalorizam a profissão docente e servem como desestímulo aos jovens que tem alguma intenção de tornar-se professor, conforme é demonstrado na Tabela 2, haja vista que não há equivalência salarial com os demais profissionais de nível superior, com a mesma carga horária e com semelhanças de atividades.

Sintetiza-se as reivindicações dos movimentos sociais com apoio nos ensinamentos de Brzezinski (2014) que afirma

Na definição e desenvolvimento das políticas de formação de profissionais da educação, constata-se, contudo, que o governo nas duas últimas décadas opta por práticas de políticas pontuais e emergenciais, por meio de planos e programas dispersos, marcados pelo inorganicidade e desarticulação do próprio Ministério da Educação (MEC). No âmbito dessas políticas, ignora-se a importância de um controle social sistemático, o que implica malversação de recursos públicos. Na verdade, não existe uma política global de formação e valorização dos profissionais da educação, de modo que se articule a qualidade social dos processos formativos com condições dignas de trabalho, carreira e planos de cargos e salários com base no piso salarial nacional. (BRZEZINSKI, 2014, p. 1243)

Para que seja possível a constituição do *ethos* docente é preciso uma política global de formação, com remuneração digna e uma carreira atrativa, além da formação inicial e continuada ser de qualidade, em *locus* com ambiência formativa de professores. Um dos desafios dos cursos de formação de professores, no século XX, é o de superar o modelo neoliberal ora vigente que se configura como um “estímulo constante à competição e ao individualismo, o que acentua as desigualdades sociais, econômicas, políticas e culturais” (BRZEZINSKI, 1996, p. 199). Esses fatores, somados ao reconhecimento da profissão docente como liberal, inclusive com a criação de um Conselho ou Ordem Profissional e a criação de um sistema nacional de educação serão fundamentais para a valorização dos profissionais da educação, uma vez que

[...] é importante os profissionais da educação não assumirem a mediocridade do mundo oficial como projeto. Importa reconhecer esse momento como de fecundidade de ideias e práticas. Neste movimento fecundo, as ideias e práticas se ressignificam e se fortalecem para sustentar a ousadia de os educadores levarem

adiante, com responsabilidade política e ética, as possibilidades de dar maior significado à sólida formação e à valorização profissional do docente, em todos os níveis e modalidades de ensino. (BRZEZINSKI, 1999, p. 102)

Concorda-se com Brzezinski (1999) quando afirma que os profissionais da educação vivem um momento fecundo de ideais e novas práticas, novos significados e que precisam se fortalecer para dar solidez à formação dos profissionais da educação, bem como a valorização profissional do professor (a).

Todas as questões de formação docente, valorização, constituição do *ethos* e outras que foram discutidas até o momento, estão diretamente relacionadas com os Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia por serem, também, formadores de professores. Deste modo, no próximo subitem, faz-se uma análise da oferta de Licenciaturas nos Institutos Federais.

Essa oferta foi incentivada pelo Plano de Desenvolvimento da Educação, cujos idealizadores tomaram por base o Documento “*Escassez de professores no Ensino Médio: propostas estruturais e emergenciais*” construído pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (CNE/CEB) (BRASIL, 2007b). Os conselheiros redatores – Antonio Ibañez Ruiz, Mozart Neves Ramos e Murílio de Avellar Hingel chegaram à conclusão que havia uma carência de 235.000 professores para o ensino médio, principalmente para as áreas de Física, Química, Matemática e Biologia, como abordado a seguir.

3.5 O RELATÓRIO SOBRE A ESCASSEZ DE PROFESSORES NO ENSINO MÉDIO

Os Institutos Federais passaram a se responsabilizar pela formação de professores que, historicamente, é atribuição das Faculdades de Educação e Centros de Educação das Universidades. A oferta de Licenciaturas foi reforçada após os estudos apresentados no relatório sobre escassez de professores no Ensino Médio, realizado pelo CNE/CEB. (BRASIL, 2007b)

O processo de discussão e denúncias no CNE/CEB sobre a escassez de professores iniciou-se por debates sobre a Indicação Nº 1 de 6/8/2006, cujo relator foi o Conselheiro Mozart Neves Ramos que propôs a constituição de uma comissão de conselheiros da Câmara de Educação Básica, tendo a participação da Câmara de Educação Superior, para estudar medidas que pudessem superar o déficit docente no Ensino Médio, particularmente nas disciplinas de Química, Física, Matemática e Biologia.

Participaram dos debates no CNE/CEB, órgãos e entidades de grande expressão na área de educação como o Conselho Nacional de Secretários Estaduais de Educação (CONSED), o Fórum dos Pró-reitores de Graduação (FORGRAD), a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE); a Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES), o Fórum Nacional dos Diretores de Faculdades e Centros de Educação das Universidades Públicas (FORUMDIR). Ainda foi ouvido o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).

Do relatórios destacam-se três questões: a) promoção de políticas de acesso ao ensino médio; b) políticas de valorização docente; c) déficit de professores para o Ensino Médio.

Quanto à primeira, o relatório enfatizou a necessidade da promoção de políticas que permitam o acesso ao ensino médio, reduzindo, dessa forma, a distância que separa o Brasil de países com economia consolidadas. A população adulta brasileira, entre 25 e 64 anos, que concluiu pelo menos a etapa final da educação básica no ano de 2003, era de 30%. Enquanto que nos Estados Unidos era de 88%, na Alemanha era de 83%, na Finlândia de 76%, no Chile de 49% e na Argentina era de 42% (BRASIL, 2007b, p. 4).

A segunda questão trata da importância na elaboração de políticas de valorização docente. A Organização Internacional do Trabalho (OIT) e a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) constataram que os professores do Brasil possuem os menores salários em relação a outros profissionais.

Tanto a CF/1988 (artigo 206, Inciso V) , quanto a LDB/1996 (artigo 3º, Inciso VII) dispõem sobre a valorização do profissional do magistério como princípios basilares da educação. Esses princípios são intrínsecos ao direito à educação de qualidade socialmente referenciada.

A terceira questão refere-se ao déficit de professores para o Ensino Médio. No relatório, os conselheiros denunciaram “o número de jovens interessados em ingressar na carreira do magistério é cada vez menor em decorrência dos baixos salários”, além das “condições inadequadas de ensino, da violência nas escolas e da ausência de uma perspectiva motivadora de formação continuada associada a um plano de carreira docente” (BRASIL, 2007b, p. 17).

Antes da promulgação da Lei Nº 11.738, de 16 de julho de 2008, que instituiu o Piso Salarial Nacional dos Professores, não havia aparato legal especificamente destinado a criação

de uma política salarial nacional dos docentes. A definição salarial ficava a cargo das políticas aplicadas nas esferas federal, estadual e municipal. A lei do piso nacional mudou essa realidade e foi derivada das lutas sociais, sendo favorecida pela conjuntura “[...] pois ocorreu em um período de fortalecimento da democracia e de popularização das políticas públicas de inclusão, como a expansão da obrigatoriedade escolar e a reorganização do financiamento da educação” (VIEIRA, 2012, p. 183).

As condições favoráveis, porém, não garantiram a sua completa efetivação. Os representantes do poder executivo municipal e estadual não atendem a legislação e não garantem os direitos dos profissionais da educação. A lei do piso salarial nacional ainda não é uma política de Estado. Constitui-se como política de governo, onde os estados e municípios a cumprem ou não conforme seus interesses. É preciso que os gestores públicos de todos os entes federados se empenhem na garantia do pagamento do piso salarial nacional e que implementem planos de carreira, cargo e remuneração, bem como garantam e estimulem o ingresso na carreira docente por meio de concursos públicos. (CONAE, 2014)

Os baixos salários da carreira docente geram descrédito, influenciam na baixa-estima e desmotivam os jovens no interesse pelo magistério. Isso foi constatado na coleta de dados dos egressos do curso de Ciências Biológicas, que serão apresentados no próximo capítulo.

Para reverter essa situação, as políticas de valorização devem associar à formação inicial e continuada, salários dignos e uma carreira atrativa. É preciso assegurar “condições de trabalho e salários justos equivalentes com outras categorias profissionais de outras áreas que apresentam o mesmo nível de escolaridade e o direito ao aperfeiçoamento profissional contínuo” (CONAE, 2014, p. 80).

A construção de uma sociedade emancipada, cidadã e que promova a inclusão social é eixo estruturante para se alcançar uma educação de qualidade referenciada no social. Valorizar os profissionais “que atuam na educação pública significa, assim, investir na qualidade de uma escola que abriga, majoritariamente, os setores populares da sociedade” (VIEIRA, 2012, p. 183-184). Concorde-se com Vieira (2012) ao definir que a escola é um espaço de promoção da igualdade, sendo decisivo para a inclusão, para a cidadania e para o mundo do trabalho.

Claro que, como vem defendendo a Anfope desde a década de 1980, a valorização não se resume às questões salariais. A formação inicial e continuada com qualidade é, antes de tudo, dever do Estado, que deve promover políticas públicas eficazes para o desenvolvimento

profissional com ações permanentes, a despeito das práticas emergenciais e aligeiradas utilizadas até então, a exemplo do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR).

Garantir o desenvolvimento profissional em programas de pós-graduação *stricto sensu* é um requisito a ser observado na constituição da profissionalização docente. É dever do Estado garantir e dar condições para o pleno desenvolvimento profissional, comprometendo-se, dessa forma, com a “garantia de educação de qualidade social para todos” (CONAE, 2014, p. 80).

Retoma-se a constatação feita pelos relatores do CNE/CEB do Ensino Médio que apontam “para uma necessidade de cerca de 235 mil professores para o Ensino Médio no país, particularmente nas disciplinas de Física, Química, Matemática e Biologia [...]” (BRASIL, 2007b, p. 11). Segundo o relatório urge o preparo em cursos de Licenciatura de 100 mil professores para a disciplina de Matemática, de 55 mil professores para a disciplina de Física, a mesma quantidade de professores para a disciplina de Química e o mesmo ocorre com a disciplina de Biologia.

Os relatores concluíram que

[...] o número de vagas oferecidas pelas universidades para os cursos de Licenciaturas já é insuficiente para a demanda atual, e considerando os elevados índices de evasão, já se imagina o que irá ocorrer [...]: o resultado poderá vir a ser chamado de *Apagão do Ensino Médio*, e será inevitável, caso providências urgentes não venham a ser tomadas pelo governo federal [...] (BRASIL, 2007b, 12, grifos do autor).

A “escassez” de professores para a educação básica é um problema crônico no país “produzido historicamente pela retirada da responsabilidade do Estado pela manutenção da educação pública de qualidade e da formação de seus educadores” (FREITAS, 2007, p. 1207). Vale reforçar que, além das vagas ofertadas em cursos de Licenciaturas nas instituições públicas serem insuficientes, há um desinteresse por parte dos jovens pela carreira docente em razão da carreira ser desvalorizada socialmente e economicamente.

Esse déficit de professores no ensino médio é histórico e tenderá a ampliar-se nos próximos anos, diante da universalização das matrículas na educação básica em decorrência da Emenda Constitucional Nº 59, que pela Lei Nº 12.796, de 4 de abril de 2013, ampliou a gratuidade e a obrigatoriedade de ensino para a faixa etária de 4 a 17 anos de idade, inclusive para os que a ela não tiveram acesso na idade própria de forma gratuita.

Os estudos que culminaram no relatório sobre escassez de professores no Ensino Médio, serviram como justificativa para as proposições do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), em especial, no item sobre a oferta de Licenciaturas. Lançado em 24 de abril de 2007, o PDE trouxe orientações para a solução do déficit de professores nas áreas específicas, numa tentativa de evitar o “apagão do ensino médio”: a oferta de Licenciaturas nos Institutos Federais, inseridos na política de interiorização da educação (BRASIL, 2007c, p. 33), abordado adiante.

3.6 OS INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA: LUZES PARA O “APAGÃO DO ENSINO MÉDIO”?

No PDE/2007 há a justificativa de que nos anos 1990 não houve a expansão do ensino superior por falta de recursos a ela destinados. O resultado foi negativo para a educação básica: “a falta de professores com Licenciatura para exercer o magistério e alunos do ensino médio desmotivados pela insuficiência de oferta de ensino gratuito nas universidades públicas” (BRASIL, 2007c, p. 7).

Os Institutos Federais, perante a política governamental do presidente Lula, passaram a representar um modelo de reorganização das instituições federais de educação profissional e tecnológica capaz de “uma atuação integrada e referenciada regionalmente” estimulando os “desejáveis enlances entre educação sistêmica, desenvolvimento e territorialidade” (BRASIL, 2007c, p. 32).

Assim, o PDE justificou a imposição da oferta de Licenciaturas no âmbito dos Institutos Federais:

Quanto a relação entre educação e ciência, o IFET deve constituir-se em centro de excelência na oferta do ensino de ciências, voltado à investigação empírica; qualificar-se como centro de referência no apoio à oferta do ensino de ciências nas escolas públicas; oferecer programas especiais de formação pedagógica inicial e continuada, com vistas à formação de professores para a educação básica, sobretudo nas áreas de física, química, biologia e matemática, de acordo com as demandas de âmbito local e regional, e oferecer programas de extensão, dando prioridade à divulgação científica. (BRASIL, 2007c, p. 32-33)

A pretensão dos idealizadores do PDE/2007 foi que, com a oferta de Licenciaturas nesses ambientes profissionais, surjam excelentes perspectivas para o ensino, integrando o ensino propedêutico com a educação profissional:

A combinação virtuosa entre ensino de ciências naturais, humanidades (inclusive filosofia e sociologia) e educação profissional e tecnológica – o que deve contemplar o estudo das formas de organização da produção – pode repor, em novas bases, o debate sobre a politécnica, no horizonte da superação da oposição entre o propedêutico e o profissionalizante. Sem prejuízo do indispensável apoio da União à reestruturação das redes estaduais, os IFET podem colaborar para recompor a espinha dorsal do ensino médio público: no aspecto propedêutico, o modelo acadêmico deve romper com o saber de cor – tão próprio ao ensino médio [...], no aspecto profissionalizante, deve romper com o ensino mecanicista e objetivante, que estreita, ao invés de alargar, os horizontes do educando, tomado como peça de engrenagem de um sistema produtivo obsoleto, que ainda não incorporou a ciência como fator de produção. (BRASIL, 2007c, p. 33)

O PDE/2007 ao propor a superação da dualidade entre o propedêutico e o tecnicismo e a incorporação da ciência e das humanidades como fator de produção tenta operacionalizar o princípio da formação omnilateral a ser observado na formação do ser humano.

Os Institutos Federais, com *expertise* no ensino politécnico, devem superar a educação desumanizadora oferecida para as classes menos favorecidas e promover a produção do conhecimento, aliando ciência e trabalho.

A Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica foi impelida a ofertar cursos de Licenciaturas nas áreas prioritárias de Física, Química, Biologia e Matemática, com vistas à superação da crise do ensino médio. Os defensores dos Institutos Federais objetivavam organizar centros de excelência para oferta do ensino em ciências combinado com a educação profissional, diante da escassez de professores da área das ciências da natureza.

Essa foi uma etapa na consolidação dos Institutos Federais, com suporte na Lei Nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Dentre outros objetivos estabelecidos no artigo 7º dessa lei, os Institutos Federais têm a atribuição de ministrar 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 artigo 8º da referida Lei estabelece que os Institutos devem garantir, no mínimo, 20% de vagas para atender tais objetivos.

Questiona-se se houve tempo suficiente para um preparo de qualidade dos cursos de Licenciatura nos Institutos Federais, uma vez que a dualidade do ensino fez-se presente novamente em função da formação geral ter sido desmantelada pelo Decreto Nº 2.208/1999.

A pressão foi imediata para atender às exigências da lei, sem tempo hábil para formar professores bem qualificados. Os Institutos Federais estão utilizando o mesmo quadro docente, laboratórios e acervo bibliográfico das Tecnologias e do Bacharelado, para ministrar

cursos de formação de professores que exigem um preparo específico. Essa situação fragiliza a construção do *ethos* docente. Essas Licenciaturas podem repetir o conhecimento tecnológico voltado para a produção de bens e serviços e se distanciar da produção do conhecimento, mantendo a secular dualidade educacional.

Essa preocupação se dá em função dos Institutos Federais surgirem de bases anteriores, como os CEFET. Ciavatta (2006) questionou o sentido educacional que os CEFET se propuseram ao se tornarem instituições de ensino superior. Esse questionamento dá-se em razão dessas instituições terem sido guiadas pela contradição entre a lógica capitalista e a lógica educacional. Os CEFET se aproximaram do mundo tecnológico, da ciência e da produção. Sendo assim, se os Institutos Federais estiverem mantendo a lógica de suas origens, estará propiciando uma formação de professores próxima das esferas mercadológicas, da lógica neoliberal.

As Licenciaturas ainda não são pauta das principais discussões, nos principais projetos de pesquisa, nas principais políticas educacionais orientadas para os Institutos Federais. Avalia-se que, mesmo depois de 1990, período em que começaram as denúncias sobre a falta de professores para a educação básica, os projetos governamentais continuam na direção de ações emergenciais. O PARFOR, os cursos em EaD, a capacitação em serviço, são clássicos exemplos.

A formação de professores, ao longo da história da educação brasileira, não integra a agenda de prioridades governamentais em virtude da ausência de um Subsistema Nacional de Formação e Valorização de Profissionais da Educação articulado a um Sistema Nacional da Educação (BRZEZINSKI, 2014; 2015).

Dados do INEP demonstram que o número de concluintes nas Licenciaturas presenciais vem caindo nos últimos anos:

Tabela 3 - Número de ingressantes e de concluintes nas Licenciaturas – Brasil 2008/2012

Ano	Ingressos	Concluintes	Concluintes%
2008	425.331	209.676	49,30
2009	398.033	241.536	60,68
2010	452.527	233.306	51,56
2011	454.712	238.107	52,36
2012	491.087	223.892	45,60

Fonte: INEP/2014

Os dados do Tabela 3 mostram a queda do ingresso nas Licenciaturas que, entretanto, não se dá somente neste momento. Após a conclusão do curso, os jovens não têm interesse em seguir a carreira docente. Nessa tese constatou-se que, os egressos da Licenciatura em Ciências Biológicas do Instituto Federal Goiano — Campus Rio Verde, foram desestimulados a seguirem a carreira docente. O desestímulo está relacionado com fatores externos a exemplo da desvalorização social, econômica e política da profissão docente, a excessiva carga horária de trabalho, o excessivo número de alunos por sala de aula, o desestímulo ao desenvolvimento profissional, situações que foram evidenciadas no estágio supervisionado e na própria constituição da identidade docente dos egressos.

A proletarização da profissão-professor desestimula os estudantes universitários a seguirem a carreira docente. Como já demonstrado anteriormente, dos 27 entes federados, apenas 03 (três) cumprem integralmente a Lei do Piso Salarial (Lei Nº 11.738, de 16/7/2008).

A valorização dos profissionais da educação é determinada, sobretudo, pelo direito à formação inicial e continuada com qualidade social, de condições adequadas de trabalho, a exemplo do tempo de estudo e preparação das aulas, além do salário digno, com piso nacional e o respeito à carreira do magistério, preceitos que foram conquistados parcialmente com a Lei Nº 11.738/08, mas que não foram efetivados em muitos estados e municípios brasileiros.

Brzezinski (1999) denuncia que

O que é evidente nas atuais políticas educacionais de formação de professores é que, apesar de a educação básica do brasileiro ter tomado lugar central no discurso oficial e no dos detentores do capital, as ações do governo são de desvalorização do papel social e cultural dos profissionais da educação, e de dismantelamento das estruturas das instituições superiores responsáveis pela formação de professores. (BRZEZINSKI, 1999, p. 83)

Enfatiza-se que a valorização de uma profissão, como a do professor, não passa apenas pela questão salarial. A luta pela dignificação salarial também é importante para superar a proletarização da categoria que perdeu o controle sobre seus meios de produção, do seu objeto de trabalho. É notório que o reconhecimento do magistério como profissão e *o ethos* docente estão acima das questões financeiras, eles recaem exatamente no trabalho dignificante do professor que é um formador de cidadãos.

Essas questões foram amplamente discutidas pelos movimentos sociais e, parte delas, foram inserida no Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024). Existem desafios para que o PNE seja atendido, a exemplo da Meta 15 em que os legisladores proclamam

Meta 15: garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam. (BRASIL, 2014)

A determinações da Meta 15 que visa assegurar formação profissional específica de nível superior, obtida em curso de Licenciatura na área em que atuam é uma aspiração que tem raízes no Estatuto da Universidade Brasileira (1931) e no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932). A política nacional de formação dos profissionais da educação está estabelecida, porém, será muito difícil de se tornar real. O atendimento da Meta 15 está comprometido desde o seu nascedouro por três razões específicas.

A primeira delas é a falta da determinação de prazo para o seu cumprimento, o que remete legalmente para 2024. Quando um dispositivo legal não tem no seu arcabouço uma data limite, significa que o seu cumprimento poderá ocorrer até o final da vigência do Plano Nacional de Educação 2014-2024 (BRASIL, 2014).

Outra razão é a ausência de metas intermediárias determinando a formação progressiva e contínua de dos professores. Quantos (as) serão formados (as) em 2016? Quantos (as) em 2020? Isso compromete o alcance da meta. A compatibilidade entre a Licenciatura e a área de conhecimento em que os (as) professores (as) estão atuando poderá ocorrer somente em 2024.

Ainda outra razão decorre de a União ter transferido a responsabilidade para os demais entes federados. O legislador, ao transferir a responsabilidade da execução da Meta 15 valendo-se do regime de colaboração, comprometeu o seu atendimento. É necessário consolidar as políticas de formação docente no ensino superior. Concorde-se que a ação para o alcance dessa meta tem que ser de forma conjunta, todavia, é necessário um plano estratégico para o alcance dessa meta (BRASIL, 2014).

A formação dos profissionais da educação com qualidade socialmente referenciada e a atuação na área para a qual ele foi formado são os principais condicionantes da valorização docente, da qualidade da educação básica e dos processos de aprendizagem. No entanto, a perspectiva para a próxima década não é das melhores. Isso, provavelmente, levará à perpetuação das ações emergenciais no campo da formação de professores.

Diante do cenário estudado pelo MEC, os Institutos Federais reafirmarão o seu papel na formação de professores. Enfatiza-se que a oferta de Licenciaturas no âmbito dos Institutos

Federais é vista pelo governo como solução para a carência de professores, especialmente nas disciplinas de Física, Biologia, Química e Matemática, amenizando, assim, o déficit de professores.

Verifica-se que os Institutos Federais estão ampliando o campo epistemológico dos cursos, indo além dos determinados pelo Plano de Desenvolvimento da Educação e pelo artigo 7º, VI, b, da Lei Nº 11.892/2008.

Quadro 4 - Cursos de Licenciaturas nos Institutos Federais por região, com matrículas em agosto de 2015

Nº	Licenciaturas	Regiões Brasileiras				
		Norte	Nordeste	Sul	Sudeste	Centro-Oeste
1	Artes Cênicas	x	x			
2	Artes Visuais		x	x		x
3	Ciências Agrárias		x	x	x	x
4	Ciências Biológicas	x	x	x	x	x
5	Ciências da Natureza	x	x	x	x	x
6	Ciências Sociais			x	x	x
7	Computação	x	x	x	x	
8	Dança					x
9	Educação do Campo	x		x	x	
10	Educação Física	x	x	x	x	
11	Física	x	x	x	x	x
12	Geografia	x	x		x	
13	História					x
14	Informática	x	x		x	
15	Letras	x	x	x	x	x
16	Matemática	x	x	x	x	x
17	Música		x		x	x
18	Pedagogia	x		x	x	x
19	Programa Especial de Formação Pedagógica de Docentes	x	x	x	x	x
20	Química	x	x	x	x	x
21	Eletromecânica		x			

Fonte: MEC/SETEC 2015 – Adaptado, Anexo B

No Quadro 4 constata-se que as áreas prioritárias de Ciências e Matemática estabelecidas no artigo 7º, VI, b, da Lei Nº 11.892/2008 e no PDE, estão contempladas em todas as regiões do Brasil. Os Institutos Federais, mesmo que de forma tímida, estão com 13.695 matrículas na área de Matemática em detrimento da carência de 100 mil professores;

com 11.505 matrículas na Licenciatura em Química, 8.769 matrículas em Ciências Biológicas e 8.491 matrículas em Física, perante a necessidade de 55 mil professores em cada uma dessas áreas (SETEC, 2015).

No Quadro 4, ainda, verifica-se que quanto à educação profissional, o curso de Licenciatura em Ciências Agrárias é ofertado nas regiões Nordeste, Sul, Sudeste e Centro-Oeste; o de Licenciatura em Computação está nas regiões Norte, Nordeste, Sul e Sudeste; o de formação de professores na Educação do Campo nas regiões Norte, Sul e Sudeste e o de Licenciatura em Eletromecânica na região Nordeste; a formação de professores em Informática encontra-se nas regiões Norte, Nordeste e Sudeste.

Dos 21 cursos enumerados no Quadro 4, apenas cinco destinam-se à formação de professores para a educação profissional, correspondendo apenas a 23,81% das Licenciaturas oferecidas pelos Institutos Federais. Embora os Institutos Federais devam responder à emergencialidade da formação docente, ainda, a Licenciatura para a formação de professores na área profissional é mínima.

Nos Institutos Federais, em todas as regiões brasileiras é ministrada a Segunda Licenciatura fomentada pelo Programa Especial de Formação Pedagógica de Docentes (PARFOR).

O PARFOR tem como objetivo formar professores para atuar na Educação Profissional. O programa é direcionado aos concursados para o cargo de professor e que não possuam Licenciatura e tem suporte legal na Resolução CNE/CB Nº 2/1997 que 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. Embora o PARFOR tenha sido revogado pelo Decreto Nº 8.752, de 9 de maio de 2016, os cursos que foram iniciados estarão sob as orientações da Resolução CNE/CB Nº 2/1997 até a conclusão da última turma.

Esse programa é uma solução, a médio prazo, para que os bacharéis e tecnólogos adquiriam uma formação pedagógica para atuarem na educação básica. Isso ameniza um dos grandes problemas na contratação de professores nos Institutos Federais. Muitas áreas não possuem a modalidade Licenciatura, por essa razão, realizam concurso para os cargos docentes permitindo que esses sejam contratados com graduação na área, sem poder exigir que sejam licenciados.

Como exemplo, citam-se os cursos de Agronomia, Engenharia Agrícola, Engenharia Civil e Administração³⁹ que não possuem ou não possuíam a Licenciatura. Para atuar nesses cursos ou para ministrarem disciplinas nessas áreas, os Institutos Federais realizam concurso permitindo a entrada de bacharéis, engenheiros, tecnólogos. Em contrapartida, as instituições federais profissionais precisam, como determinam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional, solucionar a falta de formação pedagógica dos seus professores, tendo que capacitar/formar os docentes que já estão atuando nos diversos curso/modalidades de ensino.

O Quadro 4 mostra que é diversa a oferta de cursos, muitos diversos das áreas especificadas na lei de criação dos Institutos Federais e no Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE): Artes Cênicas, Artes Visuais, Ciências Sociais, Dança, Educação Física, Geografia, História, Letras, Música e Pedagogia. Defende-se que os Institutos Federais devem dar prioridade aos cursos de formação de professores de Física, Química, Biologia, Matemática que são cursos compatíveis com o seu perfil tecnológico.

Ao todo, os Institutos Federais mantinham em 2015, de acordo com a SETEC, 64.066 matrículas nos cursos de Licenciatura. Dessas matrículas, 46,82 % estão nos cursos de Ciências, 21,38 % no de Matemática e 7,80% na Educação Profissional. A região Nordeste possui 16 dos 21 cursos listados pela SETEC, correspondendo a 42,10% das matrículas do segundo semestre de 2015 (SETEC, 2015).

Vale ressaltar uma inquietação com a oferta inesperada pelos Institutos Federais de Licenciaturas tão distintas. Esse direcionamento não pode ser uma medida para atender políticas de governo, emergenciais e para engrossar estatísticas. Caso contrário, poderá ocorrer o que Pereira (1999) tem alertado

[...] a urgência em qualificar um grande número de educadores para uma população escolar crescente sem o correspondente investimento financeiro por parte do governo poderá levar à repetição de erros cometidos em um passado próximo e, conseqüentemente, corre-se o risco de reviver cenários de improvisação, aligeiramento e desregulamentação na formação de professores no país. (PEREIRA, 1999, p. 111)

Entende-se que outras questões merecem ser levantadas: O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e as ações governamentais levam a crer que as Universidades não deram conta de formar professores que atendam a demanda apresentada no relatório sobre a escassez

³⁹ No caso do curso de Administração já existe a Licenciatura no Brasil, na modalidade presencial, conforme pode ser comprovado pelo site: < <http://www.ucm.ac.mz/cms/node/174>> Acesso em: 24 de jan., 2015.

de professores. Oliveira e Tesser (2010) questionam o porquê dos Institutos Federais terem sido escolhidos para a expansão de Licenciaturas vinculadas às áreas de Ciências da Natureza e da Matemática: “As universidades não deram conta desse modelo de profissionalizar o magistério?” (OLIVERIA; TESSER, 2010, p. 42).

Brzezinski (2008, p. 1142), por sua vez, elucida que a

[...] formação inicial de professores deve ser feita na universidade [...] a ambiência universitária é o espaço mais adequado para formar o profissional da educação [...] é na universidade, lugar do trabalho não-material, que esse professor poderá preparar-se para o domínio do trabalho pedagógico, cujo ponto de partida e de chegada é a prática social.

É no espaço da universidade que o sujeito construirá, coletivamente, o ser professor e pesquisador, será na universidade que o futuro professor terá a preparação para o domínio do trabalho pedagógico ao ter acesso aos múltiplos conhecimentos e saberes para alcançar um preparo teórico e adquirir emancipação profissional por meio da construção de uma consciência profissional coletiva.

Desde o Decreto Nº 2.406, de 27 de novembro de 1997 que os antigos CEFET, hoje Institutos Federais, podem oferecer cursos de Licenciatura para as disciplinas científicas e tecnológicas. Essa permissão foi ampliada com o Decreto Nº 3.462, de 17 de maio de 2000, permitindo que os CEFET implantassem cursos de formação de professores para as disciplinas do Ensino Médio e para a Educação Profissional.

Interroga-se, contudo, o fato de que uma parcela considerável dos professores concursados para os Institutos Federais serem pesquisadores mestres ou doutores de diversas áreas (biólogos, historiadores, agrônomos, químicos, matemáticos, engenheiros, economistas, administradores, dentre outros) que na sua grande maioria jamais pensaram ser professores.

Essa é uma grande contradição: Em que medida esses profissionais conseguem formar licenciados com qualidade em uma instituição educacional como o Instituto Federal? Qual é o seu papel, considerando que adormeceram bacharéis, tecnólogos e acordaram professores? O concurso público para professor funcionou como uma varinha de condão que os transformou quando dormiam profundamente? Nesse despertar, houve tempo para dominar cientificamente a complexidade e a multirreferencialidade da ciência da educação e o papel do educador na sala de aula?

A não qualificação e a ausência de políticas que incentivem a formação pedagógica dos professores bacharéis, engenheiros, tecnólogos pode comprometer a constituição do *ethos*

docente e das características que o identificam, bem como a qualidade dos cursos.

A identificação, o sentimento de pertencimento a um grupo é o reconhecimento de uma identidade. A identidade pode ser pessoal “[...] configurada pela história e experiência pessoal e implica um sentimento de unidade, originalidade e continuidade [...]” (BRZEZINSKI, 2002, p. 8). A identidade profissional é coletiva, pois se configura como “[...] uma construção social que se processa no interior dos grupos e das categorias que estruturam a sociedade e que conferem à pessoa um papel e um *status social*” (BRZEZINSKI, 2002, p. 8).

A construção da identidade, “quer seja pessoal, quer seja coletiva, são processados pelos sujeitos e pelos grupos sociais que reorganizam significados conforme a influência das tendências sociais e dos projetos culturais enraizados na sociedade” (BRZEZINSKI, 2002, p. 9). É nesse *lócus* de embates que se torna fecundo o campo para a construção de uma identidade profissional, construída social e coletivamente (BRZEZINSKI, 2002; ENGUITA, 1991). A identidade profissional é construída na articulação da identidade pessoal com a coletiva, traduzindo-se no desenvolvimento de um sentimento de pertencimento.

O que identifica o professor não é apenas o conhecimento científico de uma determinada área de conhecimento. Para Brzezinski (2001, p. 4) a configuração da identidade coletiva do professor

[...] parte de um projeto de sociedade que se fundamenta na concepção históricossocial e tem como paradigma educacional as relações entre cultura, sociedade e educação. Esse paradigma leva em conta as transformações sociais, das forças produtivas e do mundo do trabalho, transformações que, dialeticamente, provocam mudanças no papel social atribuído ao professor.

A identidade profissional é, então, marcada pelo ser e de sentir-se professor, do sentimento de pertencimento a uma categoria profissional. A identidade profissional é resultante de interações sociais complexas e expressão social e psicológica que interage nas aprendizagens, nas formas cognitivas e nas ações dos sujeitos.

Parte-se do entendimento de que a identidade docente é uma realidade que evolui e se desenvolve. Não é atributo fixo, inerente do indivíduo, e sim fruto das relações sociais (GARCIA, 2009). Sendo assim, questiona-se se os cursos de formação de professores do Instituto Federal Goiano estão contribuindo para a formação de uma identidade, do *ethos* docente.

A formação continuada dos professores, em curso de docência universitária, deve ser

uma política permanente nos Institutos Federais. A continuidade de estudos do professor é um condicionante para que os docentes, em constante transformação, possam atingir condições de exercício profissional de qualidade. Essa constante transformação vai na “direção ao aperfeiçoamento das condições para atingir um elevado *status* e valorização social que são determinantes para a profissionalidade e o profissionalismo docente” (BRZEZINSKI, 2002, p. 10).

O Instituto Federal Goiano, por exemplo, tem um projeto de promoção de qualificação dos (as) professores (as). O Programa Formação Pedagógica foi implantado com o objetivo de capacitar os professores não licenciados. Esse programa deverá atender todos os professores da Educação Básica, Técnica e Tecnológica (EBTT) que não possuem formação pedagógica. Além disso, os atuais Editais para concurso docente estão prevendo que:

[...] O candidato nomeado para o cargo efetivo de Professor de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico, em cuja habilitação não constar Licenciatura Plena ou habilitação legal equivalente para o exercício do magistério, tomará posse, porém, deverá participar de curso de complementação pedagógica a ser ofertado pelo IF Goiano. (INSTITUTO FEDERAL GOIANO, 2015, p. 13)

O público-alvo do Programa Formação Pedagógica são todos os profissionais que estão atuando na educação e que não possuem Licenciatura. As primeiras turmas serão formadas sob a nova exigência estabelecida nos editais. As próximas, turmas serão constituídas por diretores de ensino, coordenadores, pedagogos, professores que possuem ou não Licenciatura e que foram concursados sem essa exigência. Sendo assim, será oferecida uma oportunidade no desenvolvimento profissional desses servidores e, automaticamente a aprendizagem na educação básica ganhará mais qualidade.

Há, por parte dos atuais gestores do IF Goiano, uma preocupação com a qualidade do ensino. Nota-se que, não sendo possível ainda exigir⁴⁰ a Licenciatura como habilitação para o ingresso na carreira EBTT, o IF Goiano está dando condições para que o professor seja “dotado de conhecimento e competências que o diferenciam de outros profissionais, isto é”, de “ter a docência como base de formação” (BRZEZINSKI, 2002, p. 12).

A complementação pedagógica poderá se transformar futuramente em programas de pós-graduação *latu sensu*, ofertados pelo próprio IF Goiano e em parceria com outras

⁴⁰ A exemplo de áreas em que não existem Licenciaturas os cursos de Agronomia, Engenharia Agrícola, elas demandam a contratação de um quantitativo significativo de professores em razão de uma das especificidades do IF Goiano, que é a oferta de cursos voltados para a agropecuária.

instituições de ensino. Os cursos de pós-graduação, especialmente o *stricto sensu*⁴¹, são excelentes alternativas de formação continuada, porém, insuficientes. Estudos em profundidade da epistemologia de cada área de saber em que o professor atua e a prática pedagógica devem ser objeto de estudo cotidiano.

Internamente, é preciso adotar práticas educativas referenciadas no social e no mundo do trabalho, desenvolvendo um ato educativo com saber não-fragmentado, de modo que o trabalho seja reconhecido como princípio educativo (MARX, 1997). Entender que o magistério inclui a necessidade de o professor ser pesquisador de sua prática pedagógica constitui, também, uma importante premissa a ser incorporada nas práticas educativas dos professores-formadores.

No próximo capítulo, faz-se a análise dos dados à luz dos referenciais teóricos utilizados neste e nos capítulos anteriores.

⁴¹ O IF Goiano possui um Plano de Capacitação Anual que prevê a concessão de bolsas, concessão de ajuda de custo para participação em capacitação de curta duração, liberação para participação em programas de pós-graduação *stricto sensu* e a realização de parcerias com outras instituições de ensino na modalidade de Mestrados Interinstitucionais (MINTER) e Doutorados Interinstitucionais (DINTER).

CAPÍTULO IV LICENCIATURA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS DO INSTITUTO FEDERAL GOIANO (CAMPUS RIO VERDE): REALIDADE REVELADA

A transformação das Escolas Técnicas, Agrotécnicas Federais e dos Centros de Educação Tecnológica (CEFET) em Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia reestruturou a formação profissional no Brasil. Resultou no emergir de um “novo-velho” *locus* de formação docente.

Como descrito no primeiro capítulo, essas instituições se dedicavam à formação profissional para as áreas técnicas. A experiência na formação docente exigiu a elaboração de um novo Projeto de Desenvolvimento Institucional (PDI) e um projeto Político Pedagógico de Cursos (PPC), com objetivo de atender às diversas demandas estabelecidas pela Lei Nº 11.892/2008. É no contexto de reorganização dos Institutos Federais para atender às imposições legais, que este capítulo orienta suas análises.

Reafirma-se que o ser humano, para buscar explicações além do senso comum, procura e constrói conhecimentos pautados em um método. Sendo assim, essa pesquisa elegeu, como método de pesquisa, o materialismo histórico dialético por compreender que o mundo está em constante movimento e por colocar o sujeito em evidência.

Para tanto, para compreender o *ethos* docente fez-se um estudo de documentos e legislações pertinentes à formação de professores. Todavia, o principal instrumento para a sistematização dos dados foram os questionários aplicados aos professores-formadores e aos egressos do curso de Ciências Biológicas do Instituto Federal Goiano – Campus Rio Verde.

Das respostas dadas nos questionários emergiram as categorias, tendo como objeto de estudo o delineamento do *ethos* docente na Licenciatura. São três as categorias:

- a) Profissão Professor-Professora: formação, valorização e proletarização;
- b) Trabalho Docente: concepção e o contraditório na escolha da profissão docente;
- c) Elementos Constitutivos do *ethos* docente: tridimensionalidade e Licenciatura em Ciências Biológicas do Campus Rio Verde.

Neste capítulo, em um primeiro momento aborda-se o método, a metodologia e o procedimento de pesquisa. Em seguida, identifica-se os *locus* e as motivações que levaram à escolha do objeto e, na sequência, as categorias de pesquisa.

4.1 A PESQUISA: MÉTODO, METODOLOGIA E PROCEDIMENTO

A necessidade de compreender e de explicar o mundo “[...] impulsiona o homem em direção à ciência [...]” (KÖCHE, 2013, p. 29) em busca de respostas para a compreensão da realidade. Como lembra Köche (2013), o ser humano quer ir além das explicações empíricas, da forma desordenada e fragmentada da visão subjetiva, do senso comum e busca critérios orientadores que expliquem e esclareçam os fatos, as coisas, os fenômenos.

A ciência, para Severino (2007), é feita quando o pesquisador analisa os fenômenos por meio de recursos técnicos, seguindo um método e apoiado em fundamentos epistemológicos. Assim, o conhecimento científico leva o ser humano a otimizar o uso da sua racionalidade, em busca de uma percepção de mundo de forma sistemática e crítica. Essa percepção é possível porque o conhecimento científico é pautado em métodos, metodologias e referenciais teóricos que contribuem para desvelar o real.

Para apreender o problema de pesquisa pode-se optar por uma abordagem qualitativa, quantitativa ou pela quanti-qualitativa. Essa última foi assumida para o desenvolvimento desta pesquisa, com ênfase na abordagem qualitativa. A quantificação e a qualificação se articulam na construção do conhecimento, completando-se mutuamente numa abordagem crítico-dialética (DEVECHI; TREVISAN, 2010). A pesquisa não é, exclusivamente, qualitativa para que seja possível o dimensionamento do problema, permitindo a compreensão da realidade.

As análises são qualitativas, sem contudo, desprezar os aspectos quantitativos, a exemplo, dos quadros expostos nos capítulos anteriores e dos dados socioeconômicos e profissionais dos respondentes. Os aspectos qualitativos e quantitativos não são dicotômicos, “a qualificação e a quantificação, embora contraditórias num primeiro momento, são processos conexos e articulados na construção do conhecimento; elas se transformam e se complementam mutuamente” (DEVECHI; TREVISAN, 2010, p. 158-159).

As abordagens de pesquisa científica, sejam quantitativas ou qualitativas

[...] não podem ser entendidas em si mesmas, sua compreensão está no método. Técnicas e métodos não estão separados. É o processo da pesquisa que qualifica as técnicas e os instrumentos necessários para a elaboração do conhecimento. As opções técnicas dependem dos caminhos a serem percorridos e dos procedimentos a serem desenvolvidos. (SANTOS FILHO; SÁNCHEZ GAMBOA, 2000, p. 64)

Por si só as técnicas não resolvem a pesquisa. É o método que dará condições para que a realidade historicamente construída seja apreendida. As técnicas complementam o processo

de construção do conhecimento. O método científico “[...] é o meio graças ao qual é possível decifrar os fatos” (KOSIK, 1976, p. 46). Desse modo, considera-se que o método se configura em um conjunto de procedimentos e técnicas fundamentais, sistematizados e que permitirão a formação do conhecimento científico.

Segundo Severino (2007) o arsenal de técnicas não é usado aleatoriamente, pelo contrário, “segue um cuidadoso plano de utilização, ou seja, ele cumpre um roteiro preciso, ele se dá em função de um método” (SEVERINO, 2007, p. 100). É o método que dá sustentação para a pesquisa na busca da interpretação da realidade e da compreensão do mundo. Portanto, os fenômenos não se explicam por si só, a sua explicação deriva da conjugação de técnicas aliadas a um método e que tenha por base uma sustentação teórica.

Assim, parte-se do princípio de que “[...] não se elabora uma concepção sem método; e não se atinge a coerência sem lógica” (SAVIANI, 2007c, p. 4). Dessa forma, essa pesquisa optou pelo materialismo histórico dialético. Isso significa que a pesquisa traduz uma postura, um pensamento epistemológico construído nas contradições, no antagonismo, na dialeticidade que, conforme Sanfelice (2008, p. 91) ensina, “[...] as contradições antagônicas são as chaves para se compreender as alterações quantitativas e qualitativas da história e da educação”.

A dialética constituiu-se, portanto, na base que permite conceber o mundo, compreender a história e adquirir conhecimento e saberes num constante movimento. A dialética permite uma interconexão e a compreensão dos fatos que compõem a realidade, na qual as relações e as produções humanas são construídas. O materialismo histórico dialético permite a tomada de consciência do real que é vislumbrada na luta de classes, no cerne da contradição.

O método desta investigação é o materialismo histórico dialético, pois

Não se poderia dizer melhor que só existe dialética (análise dialética, exposição ou ‘síntese’) se existir movimento, e que só há movimento se existir processo histórico: história [...] A história é o movimento de um conteúdo, engendrando diferenças, polaridades, conflitos, problema teóricos e práticos, e resolvendo-os (ou não) (LEFEBVRE, 1975, p. 21).

Compreende-se, então, que a dialética olha a natureza, a história dos homens e do seu desenvolvimento não como uma acumulação acidental, como um processo estagnado, em repouso e isolado e, sim, como um processo em movimento, único, onde os fenômenos estão interligados e em constante transformação.

Para o materialismo histórico dialético a história não é linear e tampouco uma sucessão de fatos. Pelo contrário, são fatos condicionantes, visto que uns dependem de outros reciprocamente, que têm elementos que se desenvolvem e se superam. São constituídos na compreensão dos contrários. Sanfelice (2008, p. 89) ressalta: “o que permanece, o movimento, contraditoriamente é o motor de todas as transformações de si mesmo”.

Por conseguinte, pesquisas orientadas pela dialética buscam a contemplação objetiva da realidade estudada, de modo que o sujeito pesquisador deve se posicionar e ser aberto. Dessa forma, o pensamento situado “terá o seu mirante de onde olha e este lhe dá o seu alcance e o seu limite” (SANFELICE, 2008, p. 85). Esse olhar deve ser distanciado do objeto da pesquisa, pois “Investigador ignorante, pesquisa estreita” (SANFELICE, 2008, p. 82).

É a dialética que permite pensar a educação para além do capital, para a libertação do homem da condição de classe à qual está submetido. É a dialética que abre caminhos para uma perspectiva educacional amparada na qualidade social e emancipatória.

Reforça-se que a escola é um dos espaços de solução para as contradições materiais e sociais que foram constituídas pelo capital. A escola não pode ser um local de mera reprodução das ideias dos dominantes, pois ela “é o lugar por excelência da luta pela socialização do conhecimento” (SAVIANI; DUARTE, 2012, p. 153), devendo se caracterizar em um local para a produção do conhecimento e para a formação omnilateral.

As relações e produções humanas são os fundamentos das sociedades. Para Marx e Engels (1998), o homem, além de produtor da história, é produto desta. Os autores criticam uma análise da realidade que não leve em conta a historicidade:

Não vê que o mundo sensível que o cerca não é um objeto dado diretamente, eterno e sempre igual a si mesmo, mas sim o produto da indústria e do estado da sociedade, no sentido de que é um produto histórico, o resultado de uma série de gerações, sendo que cada uma delas se alçava sobre os ombros da precedente, aperfeiçoava sua indústria e seu comércio e modificava seu regime social em função da modificação das necessidades (MARX; ENGELS, 1998, p. 43).

O pensamento marxista baseia-se em uma interpretação da realidade histórica e social, visto que o homem é um produto histórico. Ele é resultado de caráter material e histórico, de como se organizaram na sociedade para a produção e reprodução da vida e de como se organizaram através da sua história. Assim como é a construção do *ethos* docente que se configura no modo de ser, sentir, pensar, agir, de posicionar-se como professor-professora. Essa construção efetiva-se na universidade, nos cursos de formação de professores e na

escola, local de trabalho, assim como no reconhecimento da profissão pelo indivíduo e pela sociedade.

A dialética caracteriza-se pela apreensão do pensamento por intermédio da materialidade histórica dos homens em sociedade e coloca em evidência os “indivíduos reais, sujeitos históricos que se constituem como síntese de relações sociais” (SAVIANI; DUARTE, 2012, p. 425).

Intenta-se, contudo, compreender os fatos afastando-se da visão hegemônica da realidade, considerando que o conhecimento é uma atividade humana, derivado de uma prática social, reconhecendo que o sujeito é produto das relações sociais, portanto, sem a historicidade não será possível compreender o *ethos* docente no Instituto Federal Goiano – Campus Rio Verde. A dialética, ao buscar a compreensão das contradições, permite uma reflexão crítica sobre a oferta de cursos de formação de professores em um lugar de ambiência técnica.

É evidente que o início da oferta das Licenciaturas no âmbito dos Institutos Federais foi para atender a imposições legais advindas de planos educacionais. Ademais, a oferta de cursos de formação de professores nasceu de políticas educacionais que estão buscando soluções emergenciais para resolver a escassez de professores para a educação básica, como pôde ser observado nas legislações, decretos, resoluções, orientações, concepções e diretrizes expedidas pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) e pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC), instrumentos legais que serviram de fonte para essa pesquisa.

Outra fonte de dados empíricos são as respostas do questionário submetido aos egressos e professores do IF Goiano – Campus Rio Verde, do curso em Licenciatura em Ciências Biológicas. Esses foram localizados por meio de um processo árduo de busca, depois da autorização do diretor geral do Campus. Foram consultados entre outros documentos:

- a) site do Instituto Federal Goiano – Campus Rio Verde (<https://www.ifgoiano.edu.br/home/index.php/rio-verde>);
- b) da Coordenação de Registros Escolares do Campus Rio Verde;
- c) produzidos e publicados pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC);
- d) com informações disponibilizadas nos sistemas digitais do IF Goiano como o Sistema Nacional de Informações da Educação Profissional e Tecnológica – SISTEC, o Q-Acadêmico Web e o Sistema Unificado de Administração Pública (SUAP).

Os documentos da Coordenação de Registros Escolares do Campus Rio Verde, a lista com nomes e contatos dos concluintes da Licenciatura Ciências Biológicas foi o ponto de partida. Nesse departamento, obteve-se a informação de contavam 27 concluintes, no período que compreende o segundo semestre de 2011 e o primeiro de 2015.

Várias investidas por telefone, e-mail e pessoalmente permitiram submeter o questionário a 12 egressos, o que corresponde a 44,4% dos concluintes do período mencionado acima.

Uma das dificuldades enfrentadas nas investigações com egressos é sua localização. Limitou-se a aplicação *on line* aos egressos que se prontificaram a responder, totalizando 12 sujeitos.

No que tange aos professores sujeitos da investigação, o quadro docente da Licenciatura desse curso é integrado por 12 professores-formadores efetivos, 2 professores substitutos⁴² e 1 professor conveniado com o Estado de Goiás. Optou-se por submeter o questionário somente aos professores efetivos. Dos 12 professores, 11 sujeitos foram os informantes *on line*, o que corresponde a um representativo índice de 91,67%.

Os egressos, na sistematização e análise das respostas são identificados pela letra “E”, seguida de numerais cardinais arábicos. A mesma metodologia foi utilizada para as respostas dos professores-formadores, utilizando-se a letra “P”, seguida de numerais cardinais arábicos.

É momento de identificar o *lócus* da pesquisa e, posteriormente, verificar o que a realidade revela sobre a formação de professores na Licenciaturas de Ciências Biológicas do Campus de Rio Verde.

4.2 O INSTITUTO FEDERAL GOIANO – CAMPUS RIO VERDE: O *LÓCUS* DA PESQUISA

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano (IF Goiano), assim como os demais 37 Institutos Federais, como já registrado, foi criado por força da Lei Nº 11.892/2008. Os Institutos Federais nasceram pela necessidade do reordenamento e da expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica.

⁴² Professores substitutos são aqueles que estão ocupando, temporariamente, o código de vaga de um servidor efetivo que está afastado por motivos de saúde, licença maternidade ou para participação em programas de pós-graduação *strictu sensu*.

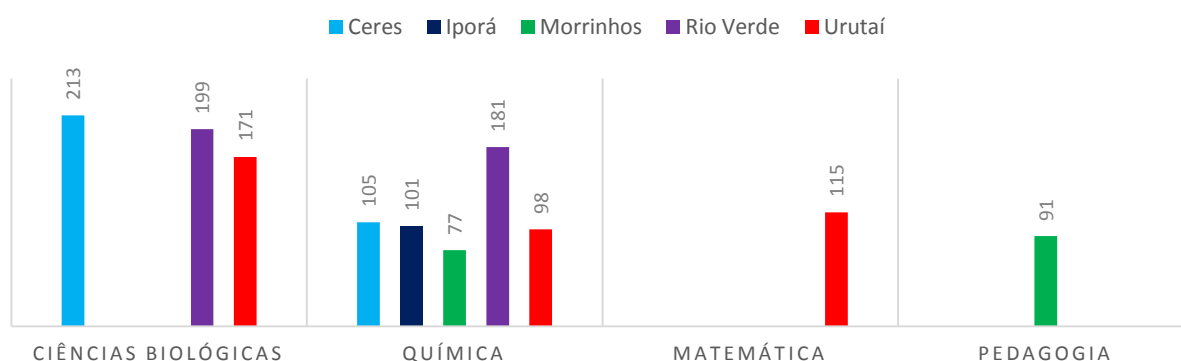
Os Institutos Federais equipararam-se às Universidades Federais em determinados quesitos, tendo competência para criar ou extinguir cursos e registrar diplomas dos cursos oferecidos. Essas instituições representam, portanto, uma nova fase na reorganização curricular do ensino profissional e têm o desafio de atender aos perfis políticos, econômicos, sociais e culturais do mundo do trabalho contemporâneo.

Por lei, o Estado de Goiás foi contemplado com dois institutos: o Instituto Federal Goiano (IF Goiano) e o Instituto Federal de Goiás (IFG). A criação dos dois Institutos Federais em Goiás revela a permanência da dicotomia/dualidade arraigada na história brasileira: cidade/indústria *versus* campo/agropecuária. O Instituto Federal de Goiás, de origem urbana, possui *campi* nas cidades de Águas Lindas, Anápolis, Aparecida de Goiânia, Cidade de Goiás, Formosa, Goiânia (com um *campus* no centro e outro na região Oeste de Goiânia), Inhumas, Itumbiara, Jataí, Luziânia, Senador Canedo, Uruaçu e Valparaíso.

O IF Goiano foi uma junção das instituições agrícolas, como os antigos Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET) de Rio Verde, Urutaí e da sua unidade descentralizada de Morrinhos, juntamente com a Escola Agrotécnica Federal de Ceres (EAFCE). Essas unidades se transformaram em *campi* do IF Goiano, cujo órgão administrativo central é a Reitoria que está localizada na capital goiana.

Em 2010 foi inaugurado mais um *campus* do IF Goiano na cidade de Iporá. Em 2014 mais três *campi* iniciaram suas atividades, sendo localizados nas cidades de Campos Belos, Posse e Trindade. O IF Goiano conta, também, com quatro *campi* avançados, nas cidades de Catalão, Cristalina, Ipameri e Hidrolândia, totalizando doze unidades no Estado de Goiás que atuam nas diversas modalidades de ensino como pode ser verificado no Gráfico 2 a seguir.

Gráfico 2 - Licenciaturas ofertadas no Instituto Federal Goiano



Fonte: SETEC/MEC – 2015 Adaptado

O Gráfico 2 indica que o Instituto Federal Goiano oferta Licenciaturas em 5 (cinco) dos seus 12 *campi*: Ceres, Iporá, Morrinhos, Rio Verde e Urutaí. Dos cursos de formação de professores, apenas o Campus Morrinhos oferece o curso de Pedagogia, diverso das áreas consideradas prioritárias (Ciências, Matemática e Educação Profissional) prescritas no artigo 7º, VI, b, da Lei Nº 11.892/2008 (BRASIL, 2008b). Indica, também, que O IF Goiano atende, só na Licenciatura, 1.354 matrículas⁴³.

O Campus Rio Verde, *locus* dessa pesquisa, foi Ginásio Agrícola (1967-1968), Escola Agrotécnica Federal (1968-2001), Centro Federal de Educação Tecnológica (2002-2008) e em 2008 passou a integrar o IF Goiano. Situa-se na região Sudoeste do Estado de Goiás, ficando a 220 km da capital e a 460 km do Distrito Federal. Situa-se em uma área de 219 hectares goianos, incluídos a sede administrativa e suas dependências, bem como os espaços de formação profissional como os blocos pedagógicos, laboratórios e a área da fazenda-escola.

O Campus Rio Verde mantém cursos técnicos concomitantes de Administração, Agropecuária, Biotecnologia, Química, Alimento, Contabilidade e Informática. Na modalidade Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), oferece os cursos técnicos de Administração, Alimentos e Edificações. Nos cursos técnicos a distância, os de Açúcar e Alcool, Administração, Logística, Meio Ambiente, Secretariado, Segurança no Trabalho e Serviços Públicos.

Na graduação os cursos são: Tecnologia em Agronegócio, Tecnologia em Saneamento Ambiental, Bacharelado em Ciências Biológicas, Ciências da Computação, Engenharia Ambiental, Engenharia de Alimentos, Engenharia Civil, Zootecnia e a Licenciatura em Ciências Biológicas.

Em nível de pós-graduação *Stricto sensu*, oferta os cursos de Biodiversidade e Conservação (mestrado), Ciências Agrárias-Agronomia (mestrado e doutorado), Agroquímica (mestrado), Ciência e Tecnologia de Alimentos (mestrado) e Biotecnologia e Biodiversidade (doutorado).

O curso de Ciências Biológicas foi implantado em 2008 com um Projeto Pedagógico único para a Licenciatura e para o Bacharelado, com duas matrizes curriculares. O processo seletivo era para a Licenciatura e, ao cursar toda a Matriz Curricular desse curso, o licenciado (a) poderia dar continuidade aos seus estudos matriculando-se nas disciplinas específicas do

⁴³ Referente a agosto de 2015.

Bacharelado. Ao concluir a Matriz Curricular dos dois cursos, adquiria o duplo certificado de licenciado e bacharel.

Entende-se que esse curso com dupla certificação não passou de uma releitura do antigo Esquema 3+1, só que com nova roupagem, a do 4+1. São quatro anos de Licenciatura e mais um ano ou mais (se necessário) para concluir a segunda graduação.

Foi a dupla certificação que despertou a curiosidade para fazer esta investigação que dá suporte à tese. De início, pretendia-se ter como informantes os egressos da Licenciatura e aqueles que obtiveram dupla certificação. Em face dos obstáculos interpostos para localizar os egressos optou-se pelo acompanhamento dos egressos de Licenciatura desde a primeira turma concluinte em 2011, até o início da construção dessa tese, em 2015.

Inicia-se, a seguir, a análise dos dados.

4.3 CURSO DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICA DO INSTITUTO FEDERAL GOIANO: O QUE DESVELAM SEUS PROTAGONISTAS?

A Lei Nº 13.005, de 25 de junho de 2014, aprovou o Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024. O projeto de lei Nº 8.035, que deu origem à referida lei, foi amplamente discutido por movimentos que envolveram a sociedade política e demais setores da sociedade civil comprometidos com a educação. Os debates foram efetivados por meio da Conferência Nacional da Educação (CONAE/2010) realizada em março e abril e precedida por conferências municipais, intermunicipais que convergiram para as conferências estaduais e distrital.

Participaram dessas conferências diversos segmentos sociais como pais, gestores, estudantes, pesquisadores e entidades de estudos e pesquisa em educação como a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), a Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE), o Fórum dos Diretores das Faculdades de Educação (FORUMDIR), o Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES) e a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd).

A CONAE constituiu-se em um espaço democrático, possibilitando a participação efetiva de diversos segmentos brasileiros na elaboração de subsídios para a elaboração do PNE 2014-2024. O resultado das conferências foi um documento norteador para o estabelecimento e a consolidação de políticas educacionais demandadas pela população ao Estado brasileiro.

As discussões realizadas nas conferências estruturaram-se em eixos temáticos que problematizaram o papel do Estado na garantia do direito à educação com qualidade; a gestão democrática; o acesso, permanência e sucesso escolar; a formação e valorização dos trabalhadores/as em educação; o financiamento e a inclusão.

Os eixos temáticos serviram de base para a construção do PNE 2014-2024. Organizado em dez diretrizes⁴⁴, o PNE conduz para ações que deverão realizar os propósitos expressos no artigo 214 da Constituição Federal.

Os princípios da erradicação do analfabetismo, da universalização do atendimento escolar, da melhoria da qualidade do ensino, da formação para o trabalho, da promoção humanística, científica e tecnológica, da aplicação de recursos públicos contidos nos incisos I, II, III, IV, V e VI do artigo 214 da Constituição Federal só serão consolidados se o Plano Nacional de Educação se constituir em política de Estado e não de governo, conforme defendido pela CONAE. Caso contrário, será mais um elenco de metas e estratégias inatingíveis. Cita-se, por exemplo, uma meta inatingível a curto prazo: a erradicação do analfabetismo.

Outro desafio é o atendimento escolar na idade recomendada por lei. E, ao analisar as informações registradas pelos egressos do curso de Ciências Biológicas, verificou-se que 8 (oito), ou seja 66,67%, cursaram o ensino superior na faixa etária de 18 a 24 anos, conforme Tabela 4:

Tabela 4 - Idade e Sexo dos Egressos

Sexo	Idade		
	Até 25	26-35	36-45
Masculino	4	1	0
Feminino	4	2	1
Total	8	3	1

Fonte: Questionário, 2015

⁴⁴ Diretrizes do PNE: I – erradicação do analfabetismo; II – universalização do atendimento escolar; III – superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação; IV – melhoria da qualidade da educação; V – formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade; VI – promoção do princípio da gestão democrática da educação pública; VII – promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do país; VIII – estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do Produto Interno Bruto (PIB), que assegure atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade; IX – valorização dos(as) profissionais da educação; X – promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental.

Dos respondentes, 58,33% é do sexo feminino e com idade que vai de 25 a 45 anos, com predomínio de 33,33% na faixa etária de 25 anos. Esses egressos estão em consonância com a disposição legal que prevê a idade de 18 anos a 24 para o ensino superior.

Quanto aos professores-formadores, 54,55% dos respondentes é do sexo feminino. Apresentam-se com idade abrangente de 26 a 45 anos, predominando, com 72,73%, os com idade entre 26 e de 35 anos, de acordo com a Tabela 5:

Tabela 5 - Idade e Sexo dos Professores

Sexo	Idade					
	Até 25	26-35	36-45	46-55	56-65	Acima 65
Masculino	0	3	2	0	0	0
Feminino	0	5	1	0	0	0
Total	0	8	3	0	0	0

Fonte: Questionário, 2015

Ao considerar a idade da maioria dos professores-formadores; o tempo de formação (incluindo Licenciatura, mestrado e doutorado) e que 81,82 % atua no magistério no máximo há 5 anos, denota que os professores também cursaram o ensino superior na idade recomendada pela legislação.

Os egressos aqui estudados representam uma pequena parcela da população brasileira que teve acesso à educação na idade recomendada por lei. Compõem, também, uma ínfima porcentagem de jovens que desejaram cursar a Licenciatura, visando exercer a profissão docente.

Muitos fatores contribuem para a baixa procura pela carreira docente: desvalorização social e econômica, péssimas condições de trabalho, baixos salários, ausência de planos de carreira atrativos, pouca ou nenhuma prioridade das universidades para com os cursos de Licenciaturas. Dessa forma, não causa surpresa a rejeição da Licenciatura pelos jovens e adolescentes que vivenciam cotidianamente estímulos consumistas da sociedade capitalista.

Como já registrado, são três as categorias que emergiram da sistematização das respostas. Na sequência são apresentadas:

- Categoria 1: Profissão professor-professora, formação, valorização e proletarização;
- Categoria 2: Trabalho Docente: concepção e o contraditório na escolha da profissão docente;

- Categoria 3: Elementos constitutivos do *ethos* docente: tridimensionalidade e Licenciatura em Ciências Biológicas do Campus Rio Verde.

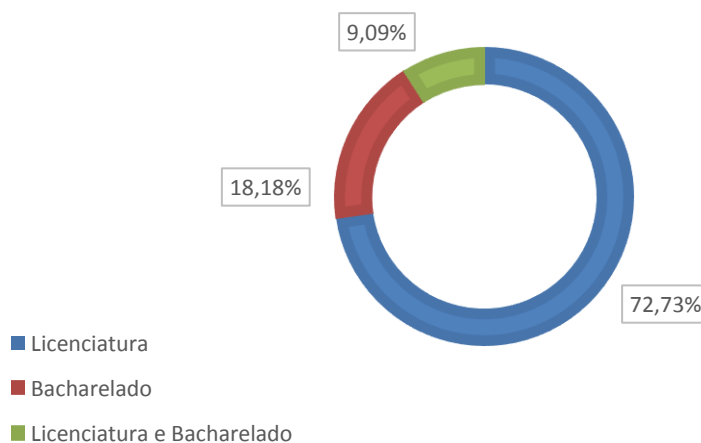
4.4 CATEGORIA 1: PROFISSÃO PROFESSOR-PROFESSORA, FORMAÇÃO, VALORIZAÇÃO E PROLETARIZAÇÃO

A formação de professores deve ser orientada pela trajetória da profissionalização indo além das dimensões do método, da metodologia de ensino, do currículo, do conteúdo. Brzezinski (2005a) assevera que a formação de professores deve se pautar nos fundamentos epistemológicos para domínio dos conhecimentos articulados à reflexão sobre o trabalho docente, “o que permite vislumbrar uma perspectiva dos professores como profissionais produtores de saber e de saber-fazer” (NÓVOA, 1992, p. 16).

Formar professores em cursos de primeira Licenciatura vai além da aquisição de técnicas, conhecimentos e competências. A formação inicial no ensino superior é o lugar de socialização e de constituição coletiva da identidade profissional para o exercício da docência. Neste caso, o egresso é formado para dar aulas na educação básica e ser pesquisador em Biologia e Ciências.

Ao analisar o atual corpo docente da Licenciatura em Ciências Biológicas do IF Goiano – Campus Rio Verde, constatou-se que dos 11 professores-formadores sujeitos da pesquisa, 100% são contratados com regime de dedicação exclusiva e possuem formação de bacharel e/ou na modalidade licenciado, como se observa no Gráfico 3.

Gráfico 3 - Habilitação dos professores-formadores de Ciências Biológicas do Campus Rio Verde

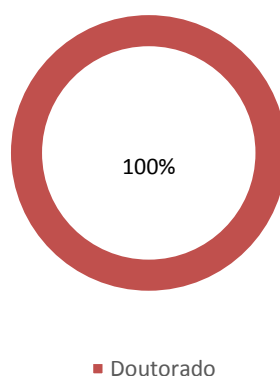


Fonte: Questionário, 2015.

Desse quadro de professores, 18,18% não possui Licenciatura e 9,09% tem dupla formação. De qualquer modo, a composição do corpo docente responde positivamente ao que preceituam as diretrizes curriculares de formação inicial de professores.

Outro ponto positivo das características dos docentes é o regime de contratação com dedicação exclusiva e a titulação mediante a formação continuada, conforme verifica-se no Gráfico 4.

Gráfico 4 - Titulação dos professores-formadores do curso de Ciências Biológicas do Campus Rio Verde



Fonte: Questionário, 2015

O IF Goiano — Campus Rio Verde tem como fator determinante na qualificação, do quadro de professores-formadores da Licenciatura em Ciências Biológicas, alta titulação, sendo que 100% dos que participaram dessa pesquisa possuem doutorado. Dos 11 professores-formadores, seis (54,55%) possuem o doutoramento associado ao Estágio de Pós-doutorado.

Sobre os critérios que podem contribuir com a qualidade de cursos de formação de professores, Saviani (2009, p. 154) argumenta:

Com um quadro de professores altamente qualificado e fortemente motivado trabalhando em tempo integral numa única escola, estaremos formando os tão decantados cidadãos consciente, críticos, criativos, esclarecidos e tecnicamente competentes para ocupar os postos do fervilhante mercado de trabalho de um país que viria a recuperar, a pleno vapor, sua capacidade produtiva. Estaria criado, por esse caminho, o tão desejado círculo virtuoso do desenvolvimento.

Além da competência técnica e do domínio dos conhecimentos acumulados no campo das Ciências Biológicas, a dedicação em tempo integral necessariamente estimula o desenvolvimento profissional mediante a articulação do ensino, com pesquisa e a extensão. Esses profissionais têm a possibilidade de realizar, de modo coletivo, a reflexão sobre sua

prática dos professores do curso acerca dos conhecimentos específicos, integrando-os com os conhecimentos pedagógicos. A não fragmentação entre o conhecimento técnico/específico e o pedagógico é componente primordial para formar licenciados em Ciências Biológicas capazes de educar cidadãos críticos e criativos. A fragmentação provoca a dualidade do ensino e não contribui para a profissionalização e para a constituição do *ethos* docente.

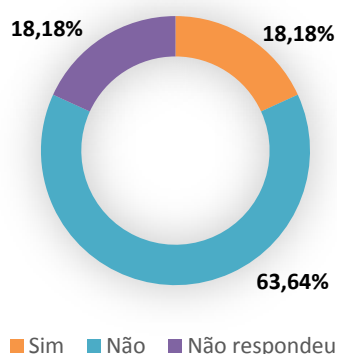
Outro fator importante para a profissionalização e para a constituição do *ethos* docente é a formação continuada na área de formação/atuação. Para tanto, buscou-se, no currículo *lattes* dos professores-formadores, as pesquisas desenvolvidas na pós-graduação *Strictu sensu*. Foram encontrados os seguintes temas:

- a) Mestrado e Doutorado em Ecologia e Evolução;
- b) Doutorado em Ciências Biológicas (Bioquímica);
- c) Mestrado em Ecologia e Doutorado em Ciências Ambientais;
- d) Mestrado e Doutorado em Ciências Agrárias (Fisiologia Vegetal);
- e) Mestrado em Ciências Biológicas e Doutorado em Engenharia Florestal;
- f) Mestrado em Agronomia (Fisiologia Vegetal) e Doutorado em Agronomia (Fitotecnia);
- g) Mestrado e Doutorado em Biologia Animal;
- h) Mestrado e Doutorado em Genética e Melhoramento;
- i) Mestrado e Doutorado em Microbiologia;
- j) Mestrado e Doutorado em Ciências Agrárias (Fisiologia Vegetal);
- k) Mestrado em Botânica e Doutorado em Fitotecnia.

Observa-se que há um predomínio dos professores-formadores que não fazem pesquisa na área da Educação, do ensino, das práticas pedagógicas. Esse é um ponto negativo, pois é notável que mesmo os licenciados não têm a educação e a formação de professores como objeto de pesquisa.

Indagou-se aos professores-formadores no instrumento de pesquisa: “Se a sua pós-graduação não foi na área da Educação, você cursou alguma disciplina ou outro curso de Complementação Pedagógica? Se sim, citar o curso ou disciplina e a sua carga horária”. A sistematização das respostas está representada no Gráfico 5.

Gráfico 5 - Complementação Pedagógica dos professores-formadores do curso de Ciências Biológicas do Campus Rio Verde



Fonte: Questionário, 2015

Os 18,18% que responderam ter alguma complementação pedagógica são:

P1: Programa de Aperfeiçoamento de Ensino – 4h/semana.

P8: Metodologia do Ensino Superior – 60h.

A sectarização entre a área do conhecimento específico e o pedagógico leva a questionar sobre a contribuição que esses professores-formadores poderão dar na formação de professores, na profissionalização e na constituição do *ethos* docente na Licenciatura em Ciências Biológicas do Campus Rio Verde. Há, entre os professores-formadores, a certeza de que a supremacia dos saberes específicos é condição para uma boa prática docente, conforme pode ser observado nas seguintes respostas:

P1: Considero a carga horária destinada às disciplinas da área biológica insuficiente. Em meu entender sem que haja a segurança necessária em dominar o conteúdo ‘biológico’ não há como um aluno ministrar uma boa aula, por melhor que seja a formação didático-pedagógica dele.

P11: Acredito que a matriz disciplinar deveria ser mais equilibrada entre as disciplinas voltadas à Licenciatura e disciplinas da área de Biologia. Acredito que existe um desequilíbrio em favor das disciplinas de Licenciatura.

P7: A carga horária de estágios e disciplinas pedagógicas é grande (relativamente)[...].

Para os professores-formadores, a concepção de “domínio do conteúdo” é um fator relevante para o estudante ter bom desempenho. Defende-se que a formação com qualidade

dos docentes deve levar em conta a tridimensionalidade: a) dimensão do conteúdo específico e produção de conhecimento; b) ao domínio do conhecimento pedagógico e procedimentos metodológicos para o trabalho docente; c) a dimensão da compreensão do profissional como ser social e político.

O domínio da primeira dimensão, qual seja, a do conteúdo específico e produção de conhecimento, abrange a acumulação de conhecimentos conquistada coletivamente. No que concerne essa dimensão, declaram: P1 *“No meu entender, sem que haja a segurança necessária em dominar o conteúdo ‘biológico’, não há como um aluno ministrar uma boa aula, por melhor que seja a formação didático-pedagógica dele”*; E8 *“A docência é cheia de desafios, inovações, descobertas, mudanças e aprendizado”*.

A segunda dimensão compreende o domínio do conhecimento pedagógico e procedimentos metodológicos para o trabalho docente no processo de ensino-aprendizagem, como ilustram: E1 *“A docência capacita pessoas para atuar numa carreira profissional. Por meio dela o professor aprende e adquire conhecimentos para repassar para outras pessoas”*; E3 *“A docência, neste mundo de tecnologias, é mais do que transmitir informações. É ser mediador da aprendizagem”*.

A terceira dimensão abrange a compreensão do profissional como ser social e político. Por meio dela o sujeito toma consciência de si mesmo e da consciência coletiva engendrada na prática social e política do cidadão (BRZEZINSKI, 1995), como escrito pelo E5 *“A docência é uma área de atuação muito importante para o desenvolvimento do país e para a formação de pessoas”*; E4 *“A docência atua na formação de outras carreiras”*; E7 *“A docência é fator relevante socialmente, é desafiante”*; E9 *“É base para construir uma sociedade melhor”*.

A compreensão e o domínio dessa tridimensionalidade, sem fragmentação, constituem elementos-base da construção do *ethos* docente.

Nóvoa (1992, p. 23) ensina que

É preciso reconhecer as deficiências científicas e a pobreza conceptual dos programas actuais de formação de professores. E situar a nossa reflexão para além das clivagens tradicionais (componente científica *versus* componente pedagógica, disciplinas teóricas *versus* disciplinas metodológicas, etc.), sugerindo novas maneiras de pensar a problemática da formação de professores.

Superar a dicotomia entre disciplinas pedagógicas e disciplinas específicas é um fator considerável para a melhoria da formação de professores. Essas disciplinas não devem ser

vistas com maior ou menor importância e sim numa relação de intercomplementação, sem sobreposição de uma ou outra. Afirma-se que todos os componentes curriculares são de relevância.

A formação de um (a) professor (a) não deve ser construída sobre bases de acúmulo de conhecimentos ou de técnicas, “mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal” (NÓVOA, 1992, p. 25). A reflexão sobre a sua prática educativa permitirá que o egresso se reconheça coletivamente e socialmente na profissão que escolheu. A docência deve ser pautada pela articulação entre a teoria e a prática, isto é, a práxis, levando em conta a realidade das instituições de educação básica.

A resposta do P4 demonstra que a Licenciatura ofertada pelo IF — Campus Rio Verde procurou integrar os conhecimentos às práticas oferecendo Oficinas Pedagógicas:

P4: Recentemente houve um remanejamento da grade curricular dos alunos e as disciplinas de Oficinas em Práticas Pedagógicas foram suprimidas. Nestas, os alunos deveriam desenvolver materiais de apoio e ministrar aulas sobre temas relacionados a diversas disciplinas.

A formação é dinâmica. É na troca de experiências e de saberes de professores-formadores e estudantes que serão consolidados os espaços de formação mútua, o “diálogo entre os professores é fundamental para consolidar saberes emergentes da prática profissional” (NÓVOA, 1992, p. 26).

A falta de integração entre a área específica e a pedagógica acentua a dualidade nos cursos de formação de professores e mantém o ideário de que o conhecimento específico é o mais importante na constituição do *ethos* docente. Isso fica evidente quando se observa a formação dos professores-formadores que atuaram nas disciplinas de Oficinas de Práticas Pedagógicas da Licenciatura em Ciências Biológicas do Campus Rio Verde.

Quadro 5 - Professores-formadores das disciplinas de Oficinas de Práticas Pedagógicas na Licenciatura em Ciências Biológicas do Campus Rio Verde

Disciplinas	Professor-Formador											
	2009		2010		2011		2012		2013		2014	
	CFP*	SFP**	CFP	SFP	CFP	SFP	CFP	SFP	CFP	SFP	CFP	SFP
Didática		X	X		X		X		X		X	
Prática de Ensino				X	X		X		X		X	
OPP*** em Embriologia		X		X		X		X		X		X
OPP em Bioquímica		X		X		X		X		X		
OPP em Anatomia Vegetal				X		X		X		X		X

Disciplinas	Professor-Formador											
	2009		2010		2011		2012		2013		2014	
	CFP*	SFP**	CFP	SFP	CFP	SFP	CFP	SFP	CFP	SFP	CFP	SFP
OPP em Zoologia		X		X		X		X		X		X
OPP em Microbiologia		X		X	NÃO FOI INFORMADO			X		X		X
OPP em Ecologia de Populações e Comunidade								X		X		X
OPP em Fisiologia Vegetal				X		X		X		X		X
OPP em Fisiologia Comparada de Vertebrados				X		X		X		X		X
OPP em Morfologia e Organografia Vegetal				X		X		X		X		X
OPP em Geologia/Paleontologia						X		X		X		X
OPP em Educação Ambiental						X		X	X		NÃO FOI INFORMADO	

Fonte: Secretaria de Graduação do IF Goiano – Campus Rio Verde. 2016

* Com Formação Pedagógica na área da Educação

** Sem Formação Pedagógica na área da Educação

*** Oficinas de Práticas Pedagógicas

No Quadro 5 consta que a disciplina de Didática (2009) foi ministrada por um professor-formador sem formação na área da Educação no ano de 2009. O mesmo ocorreu com a de Prática de Ensino (2010). A mesma lógica, entretanto, não se repetiu com as disciplinas de Oficinas de Práticas Pedagógicas (OPP).

Com exceção da Oficina de Práticas Pedagógicas em Educação Ambiental no ano de 2013, todas as OPP, disciplinas específicas da formação docente, foram ministradas por profissionais que têm como objeto de pesquisa o conhecimento específico de Ciências Biológicas e não o ensino, a Educação ou a Licenciatura. Essa situação representa uma grande fragilidade da Licenciatura em Ciências Biológicas.

A falta de professores-formadores formados na área de educação para atuarem nas OPP permite inferir que a formação tende a ser abstrata, desassociada da prática docente. Sem dúvida a Licenciatura é secundarizada, isso tem impacto negativo na profissionalização e na constituição da identidade e, conseqüentemente, do *ethos* docente.

O Quadro 5 demonstra que “a fragmentação formativa é clara” (GATTI, 2010, p. 1375). As Oficinas de Práticas Pedagógicas são, também, espaços para a aprendizagem das práticas docentes, sendo assim, a formação docente deve agregar os conhecimentos pedagógicos/específicos e integrá-los, fortalecendo a relação entre teoria/prática, uma vez que “Não há consistência em uma profissionalização sem a constituição de uma base sólida de conhecimentos e formas de ação” (GATTI, 2010, p. 1360).

A dicotomia entre a formação para disciplinas específicas em detrimento das pedagógicas é evidente ao emergir nas respostas dos professores-formadores P1 “*Considero a carga horária destinada às disciplinas da área biológica insuficiente*”; P11 “*Acredito que existe um desequilíbrio em favor das disciplinas de Licenciatura*”; P7 “*A carga horária de estágios e disciplinas pedagógicas é grande (relativamente)[...]*”.

Na prática percebe-se que o estudante, a despeito de sua formação, está muito aquém do necessário para exercer a profissão. Observa-se que, parte da formação deficiente dos acadêmicos, pode ser explicada pela falta de pesquisa por parte dos professores-formadores e pela ausência de reflexão da própria prática docente, conforme pode ser observado na resposta do P4 sobre as oficinas pedagógicas:

P4: Segundo relatado pelos estudantes, após estas apresentações das OPP nunca houve um momento de discussão com os professores para avaliar quais atitudes e quais conteúdos poderiam ser removidos. Nem mesmo quais deveriam ser mais explorados para garantir a exposição de uma aula de qualidade e realmente atraente. Ou seja, desde o início do curso os alunos ministravam aulas como uma atividade meramente burocrática, sem de fato, evoluir e refletir sobre sua conduta como professores.

Nessa resposta fica evidente outra fragilidade do curso. Os estudantes desenvolveram atividades simulando uma prática pedagógica e os professores-formadores não discutiram e nem debateram sobre as simulações. A profissionalização docente, de acordo com Nóvoa (1991), está alicerçada, também, na dimensão do conjunto de conhecimentos e de técnicas necessários ao exercício da docência. Integrar teoria e prática é partir para uma formação humanista de homens e mulheres.

O ser humano não pode ser formado só para a técnica, como ocorre na formação dos cursos técnicos. O racional é para a técnica. A formação deve ser para a completude humana. A formação técnica é a prioridade nos Institutos Federais. Conforme demonstrado no Gráfico 1, exposto na página 68, nenhuma das cinco grandes regiões do país atende, sequer, ao mínimo de 20% na oferta de vagas para as Licenciaturas, exigência estabelecida pela Lei Nº 11.892/2008. A prioridade dos Institutos Federais continua sendo os cursos técnicos, a formação para o mercado de trabalho.

O respondente P5 confirma essa realidade no IF — Campus Rio Verde:

P5: São poucos os projetos e professores envolvidos em atividades de extensão e pesquisa na área de ensino.

Se os professores-formadores não se interessam por projetos do campo educacional, o estudante não terá contato com a prática da pesquisa na área do ensino, provocando uma lacuna na formação do licenciando e prejudicando o delineamento da identidade — ser professor — e o sentimento de pertencimento à categoria profissional.

A identidade profissional é um fenômeno relacional (GARCIA, 2009). É resultado do equilíbrio da própria imagem harmonizada com o coletivo, construído na teia das relações sociais que “surge do eu e torna-se nossa, porque é socialmente aceita” (BRZEZINSKI, 2002, p. 9). Ela é edificada na interação entre a escola e a sociedade e reflete o reconhecimento social dado por outrem.

Para Gatti (1996, p. 86), a identidade do professor é fruto de “interações sociais complexas nas sociedades contemporâneas e expressão sócio-psicológica que interage nas aprendizagens, nas formas cognitivas, nas ações dos seres humanos”. Concorda-se com esse posicionamento. A identidade do(a) professor(a) é coletiva, definindo um modo de ser no mundo, numa dada cultura, em determinado momento histórico. É esse reconhecimento social que dá *status* a uma profissão.

Nas primeiras experiências com a profissão, os egressos do curso de Ciências Biológicas foram desmotivados:

P1: Os bons alunos são desestimulados muitas vezes durante o estágio supervisionado, tendo contato com professores [da educação básica] cansados, com carga horária elevadíssima, que simplesmente aconselham nossos alunos a “desistir de ser professor enquanto é tempo”.

A desmotivação com a carreira docente pode ser observada nas respostas dos egressos:

E5: Uma das profissões mais desvalorizadas e mal remuneradas, onde os profissionais são submetidos a condições físicas decadentes, como superlotação, falta de material de apoio, ambientes desconfortáveis.

E12: Árdua, cansativa e sem o mínimo de reconhecimento de governantes, alunos, pais, enfim, de toda sociedade.

Os egressos E5 e E12 associaram a docência à desvalorização, à má remuneração e à falta de reconhecimento de sua importância pela sociedade em geral e pelo Estado. As condições de trabalho definem a identificação do indivíduo com a profissão. Essa identificação pode ser com a profissionalização ou com a proletarização. Dessa forma, nota-se

que a identidade profissional é construída socialmente, num processo de significações e interações sociais (BRZEZINSKI, 1995).

Para Enguita (1991), a profissão professor-professora, desde o seu surgimento, é caracterizada por semiprofissão. Esse autor esclarece que a profissionalização é entendida “[...] como expressão de uma posição social e ocupacional, da inserção em um tipo determinado de relações sociais de produção e de processo de trabalho” (ENGUITA, 1991, p. 41).

A identificação social de uma profissão está relacionada não só com a retribuição financeira, com a qualificação, com o conhecimento e com a formação, mas como uma expressão de posição social e profissional, aspectos que configuram o *ethos* docente. O seu oposto, é a proletarização.

O que faz com que um grupo profissional

[...] vá parar nas fileiras privilegiadas dos profissionais ou nas desfavorecidas da classe operária não é a natureza dos bens ou serviços que oferece, nem a maior ou menor complexidade do processo global de sua produção, mas a possibilidade de decompor este último através da divisão do trabalho [...]. (ENGUITA, 1991, p. 42)

Enguita (1991) assinala que os docentes não conseguem pôr-se de acordo com a sua imagem social, muito menos na organização da carreira docente. Acresce-se a essa situação, a não concretização de políticas educacionais que valorizem o professor, profissionalizando-o.

Concorda-se, também, com o posicionamento da CONAE/2010 e CONAE/2014 de que há a necessidade das políticas educacionais serem tratadas como políticas de Estado e não de governo e da sua sistematização em consonância com o PNE 2014-2024.

Os professores dos Institutos Federais (Professores da Educação Básica, Técnica e Tecnológica – EBTT), apesar de possuírem um plano de carreira e de salários atrativos⁴⁵, vivem certa forma de proletarização em razão da intensificação do trabalho. Esses profissionais vivem num ambiente profissional altamente estressante, deles são exigidas múltiplas tarefas tais como: ensino, pesquisa, extensão, atuação em diversos níveis de ensino (técnico, médio integrado, graduação, pós-graduação), em várias modalidades (educação de jovens e adultos, tecnologias, bacharelados, engenharias, licenciaturas) e em programas especiais (Mulheres Mil, Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego — PRONATEC).

⁴⁵ Comparado com os planos salariais dos professores da educação básica municipal e estadual.

Os professores dos Institutos Federais convivem com os problemas advindos das mudanças políticas de governo que, ora aplicam consideráveis recursos financeiros, ora os retiram, dificultando a continuidade de ações que visam a melhoria não só física, mas didático-pedagógica.

A composição heterogênea das atividades de um(a) professor(a) EBTT exige tempo redobrado para a construção de recursos didáticos apropriados para cada curso e suas demandas, para desenvolverem metodologias e formas inovadoras de ensinar, como é o caso da atuação na educação para jovens e adultos em que

[...] a precariedade das condições de trabalho do docente na EPT é parte ou corolário da própria precariedade histórico-estrutural que caracteriza a educação dirigida aos trabalhadores no capitalismo, como um processo de formação limitada, para o qual a atividade docente é reduzida a mera instrução. (SHIROMA; LIMA FILHO, 2011, p. 736)

A falta de qualificação dos professores para a atuação em tantas áreas distintas induz que a oferta de educação é de qualidade duvidosa. E quem vai receber a formação é uma parcela da população que, historicamente, foi alijada do direito a uma educação emancipadora, restando para esses indivíduos uma educação dualista, formadora de braços e mãos para o mercado de trabalho.

Ser docente nos Institutos Federais exige habilidades múltiplas para trabalhar na educação básica (ensino médio integrado e na educação de jovens e adultos), “ser, saber e saber-fazer” no ensino técnico, na graduação (bacharelado, engenharias, tecnologias e licenciaturas), na pós-graduação, nos programas institucionais, na pesquisa, na extensão. Ser professor do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT) é viver o contraditório: valorização em meio a subproletarização.

A despeito de políticas de valorização docente, o Instituto Federal Goiano possui os seguintes programas/ações:

- a) bolsas de capacitação, Mestrado Interinstitucional (MINTER);
- b) bolsas de capacitação Doutorado Interinstitucional (DINTER);
- c) licenças remuneradas para capacitação;
- d) Programa de Incentivo a Participação em Eventos Científicos e Tecnológicos para Servidores (PIPECT).

Só em 2015, o IF Goiano investiu, por meio do seu Plano de Capacitação 2015⁴⁶, o valor de R\$ 2.022.347,99 (dois milhões, vinte e dois mil, trezentos e quarenta e sete reais e noventa e nove centavos) em programas de capacitação dos servidores⁴⁷, respeitando o que preceitua o artigo 67, inciso II da LDB: “Os sistemas de ensino promoverão aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim” (BRASIL, 1996).

O IF Goiano está em fase de consolidação de importantes programas e projetos de educação continuada. A educação continuada de professores “assenta-se na concepção de educação que se realiza ao longo da vida” (BRZEZINSKI, 2008, p. 1147). Um deles é o Encontro de Licenciaturas e Pesquisa em Educação do IF Goiano (ELPED) que está na sua segunda edição.

Cabe à instituição de ensino, propiciar condições para oferta de uma formação profissional de qualidade social, seja ela inicial ou continuada. Nesse sentido, o IF Goiano desenvolveu o Programa de Formação Pedagógica Continuada na Educação Profissional e Tecnológica na modalidade presencial, com área de abrangência na Educação e com habilitação de Aperfeiçoamento, num total de 313 horas, voltado para o seu quadro de servidores.

O Programa de Formação Continuada do IF Goiano visa “desenvolver conhecimentos, habilidades, atitudes e valores, visando à compreensão, ao planejamento e à implementação de novos projetos pertinentes às atividades de ensino e a gestão institucional [...]” (INSTITUTO FEDERAL GOIANO, 2016, p. 9). Dessa forma, o IF Goiano atende ao que prescreve o parágrafo único do artigo 62-A da LDB/1996: “Garantir-se-á formação continuada [...] no local de trabalho ou em instituições de educação básica e superior [...]” (BRASIL, 1996).

Os programas, os projetos e o investimento comprovam que os gestores do IF Goiano dão importância à qualificação. Claro está que, políticas que visam a capacitação do corpo docente, devem ser prioridade nas instituições que oferecem formação de professores. O *ethos* docente é construído não só nos cursos de formação inicial, na práxis, na produção do conhecimento e na identificação com as representações sociais da profissão. O *ethos* docente

⁴⁶ Aprovado pelo Conselho Superior do IF Goiano pela Resolução n. 48 de 19 de junho de 2015. Sua finalidade é melhorar a eficiência, eficácia e qualidade dos serviços públicos prestados ao cidadão; desenvolver permanentemente o servidor público; adequar as competências requeridas dos servidores aos objetivos das instituições, tendo como referência o plano plurianual (INSTITUTO FEDERAL GOIANO, 2015).

⁴⁷ Aqui entendidos os professores e os técnicos administrativos. Só no ano de 2015, foram 30 técnicos administrativos do Instituto Federal Goiano que concluíram cursos de Mestrado.

é (re)construído cotidianamente também pela formação continuada. Essa construção, que vai da formação inicial à formação continuada, forma a identidade, além de dar condições para o exercício do trabalho docente, cuja categoria será abordada no próximo item.

4.5 CATEGORIA 2: TRABALHO DOCENTE: CONCEPÇÃO DOCENTE E O CONTRADITÓRIO NA ESCOLHA DA PROFISSÃO

Entende-se que o trabalho docente é prática social, é uma construção histórica constituindo-se em uma dimensão da identidade profissional. Trabalho docente é originário da divisão social do trabalho, processo conflitante entre o trabalho e capital, típico das sociedades capitalistas. O trabalho docente

É uma categoria que abarca tanto os sujeitos que atuam no processo educativo nas escolas e em outras instituições de educação, nas suas diversas caracterizações de cargos, funções, tarefas, especialidades e responsabilidades, determinando suas experiências e identidades, quantos as atividades laborais realizadas. (OLIVEIRA, 2010)

Trabalho docente é definido por Oliveira (2010) “como todo ato de realização no processo educativo”. O trabalho docente, portanto, não se limita às atividades da sala de aula. Uma interessante expressão de trabalho docente são os conhecimentos e saberes produzidos durante a práxis pedagógica. Numa visão atual de trabalho docente, há a exigência da participação na gestão democrática envolvendo todos os sujeitos que se relacionam no ambiente escolar. O exercício democrático requer elaboração e execução de projetos pedagógicos coletivos, que o currículo seja formativo e flexível.

Para os egressos E5 e E6, a concepção de docência foi assim expressa:

E5: Uma área de atuação importante para o desenvolvimento do país, contudo, uma das profissões mais desvalorizadas e mal remuneradas [...].

E6: Acredito que se trata de uma carreira importante no desenvolvimento do país e que, num futuro próximo, será uma das carreiras mais valorizadas.

Essas respostas revelam uma concepção mágica da docência: a de que os professores e a educação, por si só, são capazes de transformar o mundo. Concorda-se que a contribuição do trabalho docente é no sentido de estimular o desenvolvimento do país a partir de um movimento educacional emancipador, conforme a resposta do Egresso 9:

E9: Docência é a base para a construção de uma sociedade melhor estruturada socioeconomicamente e também mais crítica quanto as suas mazelas e do seu potencial.

Compartilha-se o pensamento de Brzezinski (1995), que enfatiza ser o objetivo da educação escolar é transmitir conhecimentos produzidos historicamente pela humanidade, porém a escola “constitui, paradoxalmente, uma ameaça ao conservadorismo porque ela também representa ameaça à ordem estabelecida” (1987, p. 2). Sua finalidade, então, é a de assegurar ao estudante a apropriação e produção de conhecimentos, oportunizando a aprendizagem, como um dos mecanismos de superação das condições sociais que lhe são impostas.

A educação, por si só, não muda a sociedade, mas pode promover a emancipação de homem subjugado por sua condição social. Dessa forma,

[...] o homem está se construindo nas relações sociais, portanto ele deve ser sujeito-partícipe de um projeto coletivo que poderá chegar à superação dos condicionamentos que lhe determinam a ação. Essa postura não é a do subjetivismo ingênuo de que a educação tenha poder de mudar a sociedade, mas a de libertar, em parte, o homem da dominação que lhe é imposta pela condição de classe. (BRZEZINSKI, 1995, p. 47)

Reconhecer que o homem e a mulher são sujeitos históricos e que são constituídos socialmente é reconhecer a sua capacidade de produzir conhecimentos e de transformar os que já estão produzidos. Sendo assim, a formação docente deve preparar professores(as), capazes de transmitir saberes e de produzir conhecimentos, como consta nas afirmações dos egressos:

E2: A docência é poder aprender e passar esse conteúdo para frente de uma forma instigadora e que o seu alvo seja alcançado.

E3: [...] capaz de instigar o aluno para o conhecimento, para a crítica [...] é muito mais do que transmitir informações, ser docente é ser mediador da aprendizagem.

E7: Enxergo a docência como forte ação de fator social, desafiante e relevante.

E1: [...] É através do professor que se aprende e que se conhecem “coisas” que por conta própria talvez nunca iríamos saber [...].

E8: A profissão docente é recheada de desafios, inovações, descobertas, mudanças e aprendizado [...]

Para o E11, a qualidade da educação foi associada ao exercício da profissão em tempo integral, com dedicação exclusiva:

E11: Ser docente é gostar do que faz. Dedicação exclusiva ao exercício da profissão em busca de uma educação de qualidade.

O exercício em tempo integral ou como ocupação principal (NÓVOA, 1991) é a primeira etapa no processo de profissionalização e da construção do *ethos* docente. A criação do piso nacional salarial para uma jornada de 40 horas semanais foi uma importante conquista neste processo de profissionalização. O atendimento ao preceito legal do piso salarial oferecerá condições mínimas do professor exercer sua profissão em tempo integral. A atividade professor-professora é uma profissão, portanto não pode ser efêmera ou complementar a outro trabalho. Assim, deve ser em tempo integral ou com dedicação exclusiva e com um plano de carreira que valorize a profissão docente, conforme defende a Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação (CNTE).

Como marco da luta pela garantia de um piso salarial nacional, cita-se a década de 1990. Nesse ano foi realizada a Conferência Mundial de Educação para Todos, em Jomtien e o Brasil assinou o acordo Pacto pela Valorização do Magistério e Qualidade da Educação, resultante do Acordo Nacional de Educação para Todos, se comprometendo a criar o piso salarial nacional. Porém, o acordo não foi cumprido. Após décadas de luta travada pela Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação (CNTE), da Associação Nacional pela Formação dos Professores (ANFOPE) e outras entidades da sociedade civil, a Lei Nº 11.738/2008 foi aprovada. Defende-se que um piso salarial digno permitirá aos profissionais da educação o exercício do magistério como profissão principal e é uma dimensão do *ethos* docente.

Existem problemas recorrentes na profissão docente como os baixos salários, as péssimas condições de trabalho. Esses problemas desvalorizam e tornam a profissão professor-professora pouco atrativa aos jovens.

Quando os egressos do curso de Ciências Biológicas de Rio Verde foram questionados se estavam atuando como professores (as), sete deles (58,33%) não se dedicam à profissão professor. As justificativas foram:

E1: Não quero ser professora, não gosto de dar aula [...].

E3: Sou servidora pública em nível estadual no administrativo da Secretaria de Saúde. Ainda não encontrei vaga de professor que

pague o salário equivalente ou maior ou que a carga horária seja compatível com que eu atualmente trabalho (6 horas diárias).

E4: Porque meu interesse é a área de pesquisa científica em áreas biológicas [...].

E5: Falta de oportunidades com boas condições de trabalho e desmotivação salarial.

E6: Fazendo mestrado.

E10: Não tenho interesse. Quero fazer mestrado.

E11: Não houve concurso e nem contratos desde a conclusão do curso.

Paradigmas não rompidos são reafirmados pelos respondentes. Um deles refere-se ao fato da Licenciatura, objeto de estudo dessa pesquisa, não ter conseguido lançar as bases para a construção do *ethos* docente, da identificação do estudante com a profissão escolhida inicialmente. Isso ficou evidente na fala do E1: “*Não quero ser professora, não gosto de dar aula*”, assim como nas respostas dos E4, E6 e E10 que afirmaram ter interesse em pesquisa e não no trabalho docente.

E3, E5 e E11 referem-se à desvalorização da profissão docente e a ausência de concursos públicos: “[...] *falta de oportunidades com boas condições de trabalho e desmotivação salarial; [...] sou servidora pública em nível estadual no administrativo da Secretaria de Saúde; Ainda não encontrei vaga de professor que pague o salário equivalente ou maior ou que a carga horária seja compatível com que eu atualmente trabalho; [...] não houve concurso e nem contratos desde a minha formação*”.

As situações narradas nas respostas dos egressos indicam o que há muito tempo a Anfope e o CNTE reivindicam, qual seja, a concretização de estratégias integradas, articuladas e indissociáveis para a valorização da carreira docente. Uma delas é uma política nacional de formação e valorização do profissional da educação. Essa política deverá contribuir para a profissionalização e o profissionalismo docente, solucionando problemas como o descrito por E12 que é “[...] *arrimo de família, tem uma jornada de mais de 60 horas por semana e exerce a função de pintor de paredes para complementar a renda familiar*”. Para ele a concepção de docência é a de “[...] *ser um trabalho árduo, cansativo e sem nenhum reconhecimento social*”.

Dos egressos atuantes na profissão, 60% recebem abaixo do valor do piso; 20% recebem o valor do piso e os outros 20% recebem acima do valor do piso. E, a maioria, correspondente a 60%, responde por mais da metade das despesas familiares.

A Meta 17 do Plano Nacional de Educação (PNE) prevê a valorização dos profissionais das redes públicas da educação, a equiparação salarial com outros profissionais com escolaridade equivalente. Essa meta estabelece um prazo para o seu cumprimento, sendo até o 6º ano da vigência do PNE, isto é, até 2020. Caso a Meta 17 do PNE seja cumprida, a equiparação salarial alçará o profissional aos educadores a uma condição mais digna de vida, e possivelmente passe a atrair os jovens para a profissão. (BRASIL, 2014)

Dos egressos que estão exercendo sua profissão, constatou-se nesta pesquisa que a maioria, ou seja 80%, foi admitida no sistema de ensino público municipal ou estadual e exerce a profissão na educação básica. Sendo assim, conclui-se que IF Goiano — Campus Rio Verde está contribuindo com a inserção de profissionais na educação básica, em atendimento a uma das finalidades da criação dos Institutos Federais que está explícita no artigo 7º, IV, b, da Lei Nº 11.892/2008: “[...] formação de professores para a educação básica, sobretudo nas áreas de ciências e matemática [...]” (BRASIL, 2008), bem como no Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE).

Uma situação alarmante é o alto índice de egressos-professores que atuam com contrato temporário na educação básica, corresponde a 80% dos respondentes. O contrato temporário é uma forma de burlar a Lei do Piso Nacional. Contratados para um período letivo, esses profissionais recebem um salário bem abaixo do piso nacional, não gozam de direitos trabalhistas a exemplo das férias remuneradas e não possuem estabilidade. Logo, a educação é tratada como um negócio, política típica de uma ideologia neoliberal que está arraigada no Brasil desde os anos de 1990.

As transitoriedades no cargo causam incerteza e insegurança, impede o desenvolvimento profissional e provoca o abandono da profissão pelos jovens. A valorização profissional efetiva se dará “por meio de salários dignos, condições de trabalho e carreira. Acrescente-se a esse grupo de ações, o acesso via concurso público” (CONAE, 2010, p. 60).

O concurso público é uma das ações direcionadas à valorização profissional. Os egressos respondentes atuam há menos de 5 (cinco) anos no mundo do trabalho e podem desistir da profissão em um curto espaço de tempo. A temporariedade contratual desqualifica o ensino público que vem se mantendo à custa de políticas emergenciais e desvaloriza a

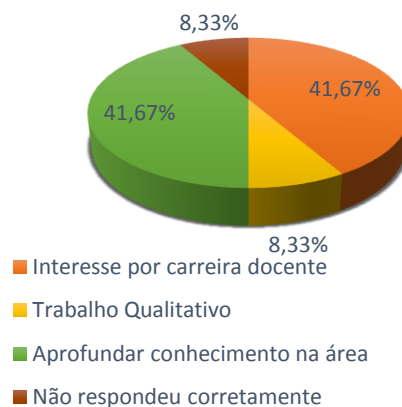
profissão professor (a) que, como profissão, pressupõe continuidade e não temporariedade. Esses fatores explicam, em parte, o crescente desinteresse dos jovens pela Licenciatura.

Para verificar os motivos que levaram os egressos a escolherem uma Licenciatura, foram disponibilizadas 5 (cinco) opções e solicitou-se que os respondentes as enumerassem por ordem crescente de importância. São elas:

- a) interesse por uma carreira docente;
- b) obtenção de trabalho qualitativamente melhor;
- c) interesse em aprofundar o conhecimento na área;
- d) em razão do trabalho docente ser valorizado;
- e) influência de um professor (a).

O desestímulo ao exercício do trabalho docente é um fator preponderante após os egressos terem concluído a Licenciatura. Esse dado foi confirmado após a análise dos motivos que levaram os egressos a escolherem a Licenciatura em Ciências Biológicas. O Gráfico 6 mostra os principais motivos da escolha pela Licenciatura pelos egressos.

Gráfico 6 - Motivos da escolha pela Licenciatura em Ciências Biológicas, sob a ótica dos egressos



Fonte: Questionário, 2015

Dos participantes da pesquisa, 1 (8,33%) não enumerou na ordem solicitada, sendo contabilizada no descritor “Não respondeu corretamente”. Há uma incoerência nos resultados do Gráfico 8. Das muitas respostas, pode-se inferir que não há interesse pela carreira docente: E5 “*Falta de oportunidades com boas condições de trabalho e desmotivação salarial*”; E10 “*Não tenho interesse*”; E1 “*Não quero ser professora, não gosto de dar aula [...]*”. No

entanto, ao fazer as escolhas de prioridade, houve um considerável número (41,67%) de respondentes que escolheram o curso visando uma carreira docente.

A profissão docente, para os egressos, é: E5 “*Uma das profissões mais desvalorizadas e mal remuneradas, onde os profissionais são submetidos a condições físicas decadentes, como superlotação, falta de material de apoio, ambientes desconfortáveis*”; E12 “*Árdua, cansativa e sem o mínimo de reconhecimento de governantes, alunos, pais, enfim, de toda sociedade*”.

Saviani (2009, p. 154) esclarece que a escolha da profissão professor-professora pressupõe

[...] transformar a docência numa profissão atraente socialmente em razão da sensível melhoria salarial e das boas condições de trabalho, [assim] para ela serão atraídos muitos jovens dispostos a investir seus recursos, tempo e energias numa alta qualificação obtida em graduações de longa duração e em cursos de pós-graduação.

A profissionalização do professor poderá ser alcançada por meio de uma formação que oportunize aos estudantes o acesso a saberes, à produção de novos conhecimentos, ao desenvolvimento de competências e habilidades e condições de acesso e permanência no exercício da profissão em tempo integral e salários dignificantes.

No próximo item são analisados elementos constitutivos do *ethos* docente dos egressos e dos professores-formadores da Licenciatura em Ciências Biológicas do IF Goiano — Campus Rio Verde, cujos descritores se agrupam na categoria 3.

4.6 CATEGORIA 3: ELEMENTOS CONSTITUTIVOS DO *ETHOS* DOCENTE:

TRIDIMENSIONALIDADE E LICENCIATURA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS DO CAMPUS RIO VERDE

A função social da escola é a de preparar professores (as) numa perspectiva da tridimensionalidade: domínio da dimensão dos conteúdos, da dimensão das técnicas e procedimentos metodológicos e da dimensão política (NÓVOA, 1992; BRZEZINSKI, 1995). A tridimensionalidade da formação docente é que vai garantir a qualidade socialmente referenciada da preparação dos profissionais. Essa implica domínio de conhecimentos acumulados pela humanidade, atitude política na tomada de decisões, domínio de metodologia de ensino e pesquisa com competência, criatividade e criticidade.

Nessa perspectiva serão analisados os descritores do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas do Campus Rio Verde:

- a) Matriz Curricular – Disciplinas/Conteúdos;
- b) Matriz Curricular – Carga Horária Disciplinas;
- c) Qualidade do Estágio Supervisionado;
- d) Desempenho dos Licenciandos;
- e) Desempenho do Professor.

Para a análise dos descritores, utilizou-se uma escala de zero a dez, sendo que a nota 6 (seis) é o limite para balizar o mínimo valor atribuído à resposta positiva. Assim, a nota 6 (seis) é o parâmetro para a análise de potencialidades e de fragilidades do curso objeto dessa tese. Os indicadores avaliados de 0 a 5 foram denominados fragilmente aceitos e, os de nota 6 a 10, representam os potencialmente aceitos.

Justifica-se essa escolha em razão de que a nota 6,0 é o mínimo para aprovação dos estudantes de graduação do Instituto Federal Goiano, cuja regra encontra-se descrita no artigo 117 do Regulamento dos Cursos de Graduação do IF Goiano: “Será aprovado na disciplina o estudante que obtiver Nota Final igual ou superior 6,0 e frequência mínima de 75% nas aulas ministradas” (INSTITUTO FEDERAL GOIANO, 2016).

Desse modo, a concentração de notas de 6 a 10, aferidas pelos egressos e professores-formadores são indícios de que a Licenciatura em Ciências Biológicas foi potencialmente aceita, porém, várias fragilidades foram detectadas, uma delas diz respeito a Matriz Curricular.

A Matriz Curricular é uma construção histórica, política e social e é componente primordial do Projeto Político Pedagógico (PPP). Assim, observa-se uma fragilidade na Licenciatura em Ciências Biológicas de Rio Verde quando o E4 e o E12 atribuem a nota 5 (cinco) para a Matriz Curricular (Disciplina/Conteúdos e Carga Horária das Disciplinas, respectivamente). Da mesma forma, o P1 assinalou a nota 4 (quatro) tanto para a Matriz Curricular (Disciplina/Conteúdos), quanto para a Matriz Curricular (Carga Horária das Disciplinas).

Para Gatti (2010), a Licenciatura tem como objetivo a formação de professores para atuarem na educação. A autora sinaliza que a preocupação com a formação de professores em cursos específicos para o atual ensino fundamental e médio, anteriormente chamado de “secundário”, só aparece no início do século XX, mais precisamente nos anos 1920. O marco

referencial é o movimento dos Pioneiros da Escola Nova e a elaboração de currículos para os cursos de formação de professores na universidade.

Esses currículos passaram a ser aplicados quando da criação da Universidade de São Paulo (1934) e da Universidade do Distrito Federal (1935). Essas universidades consolidaram a prática de formar professores em nível superior que só veio a ser regulamentada mediante Decreto-Lei Nº 1.190, de 4 de abril de 1939, editado no governo do Presidente Getúlio Vargas. Nesse governo, cujo Ministro da Educação era Gustavo Capanema, determinou-se um Padrão Federal de Formação, que passou a ser conhecido como Esquema 3+1.

O Esquema 3+1 consistia um currículo básico para o bacharelado e a Licenciatura, estruturado com a duração de três anos para formar bacharéis e, para quem desejasse ser professor no nível secundário, haveria uma complementação com o Curso de Didática. Tal era a fragilidade da Licenciatura imposta para todas as Instituições de Ensino Superior, haja vista que, dos quatro anos, apenas um ano era dedicado para formar professores. Neste único ano, o licenciando cursava seis disciplinas, conforme artigo 20 do Decreto-Lei, quais sejam: Didática geral, Didática especial, Psicologia educacional, Administração escolar, Fundamentos biológicos da educação e Fundamentos sociológicos da educação (BRASIL, 1939). Atenta-se para a inexistência da prática de ensino e do estágio supervisionado.

Esse menosprezo pela Licenciatura penetrou o senso comum que atribuiu ao Bacharelado, desde sua criação, um valor muito maior à formação do pesquisador do que à Licenciatura. A formação de professores herdou esse estigma e permanece no âmbito universitário, além de ser tratada como curso de segunda categoria. O licenciado em Ciências Biológicas é identificado simplesmente como “biólogo” e não como “professor de biologia”.

Com a promulgação da Lei Nº 6.684, de 3 de setembro de 1979, que regulamentou as profissões de Biólogo e de Biomédico, pelo menos no texto dessa lei, não há a distinção entre áreas de atuação do bacharel com a do licenciado:

Art. 1º O exercício da profissão de Biólogo é privativo dos portadores de diploma:
I – devidamente registrado, de bacharel ou licenciado em curso de História Natural, ou de Ciências Biológicas, em todas as suas especificidades ou de licenciado em Ciências, com habilitação em Biologia, expedido por instituição brasileira oficialmente reconhecida [...]. (BRASIL, 1979)

A Lei Nº 6.684/1979 tratou de forma isonômica, bacharéis e licenciados, não mencionou, no entanto, que os licenciados são formados para exercer a profissão professor-professora. No texto legal são descritas apenas as atividades típicas do biólogo bacharel:

formular e elaborar estudo, projeto ou pesquisa científica básica e aplicada; orientar, dirigir, assessorar e prestar consultorias; realizar perícias e emitir e assinar laudos técnicos e pareceres (BRASIL, 1979), contradizendo o que dela decorre que tanto bacharel, quanto licenciado tem as mesmas atribuições.

Foi somente com a Lei Nº 9.394/1996 que houve a proposição de regulamentar as diretrizes curriculares para os cursos de formação de professores. Essas diretrizes estão previstas na Resolução CNE/CP Nº 2, de 26 de junho de 1997, na Resolução CNE/CP Nº 1, de 30 de setembro de 1999, Resolução CNE/CP Nº 1, de 18 de fevereiro de 2002 e, atualmente, mais detalhadas na Resolução CNE/CP Nº 2, de 18 de fevereiro de 2002.

A Licenciatura em Ciências Biológicas de Rio Verde foi criada em 2008⁴⁸, dez anos após a promulgação da LDB/1996. Mesmo assim, o Projeto Político de Curso (PPC) não traz, em suas justificativas legais, referências a essa lei nem mesmo as Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores.

Os elaboradores do PPC repetiram a Lei Nº 6.684/1979. Isso pode ser observado no perfil profissional, uma vez que, de 7 (sete) referências ao perfil do egresso, apenas 1 (uma) diz respeito ao exercício da docência; das 14 (quatorze) habilidades e competências a serem desenvolvidas, nenhuma é direcionada para o magistério; das 19 (dezenove) áreas de atuação, apenas 1 (uma) diz respeito à atividade docente.

A instituição das Licenciaturas nos Institutos Federais deu-se em um ambiente e em uma vivência, de longa data, de cursos técnicos, de tecnólogos e de bacharelados. Os trabalhadores envolvidos na criação desses cursos foram os mesmos que encamparam o desafio de construir as primeiras Licenciaturas no âmbito de instituições tradicionalmente técnicas.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores, embora fruto de longas lutas sociais, mantiveram a “prevalência da histórica ideia de oferecimento de formação com foco na área disciplinar específica, com pequeno espaço para a formação pedagógica” (GATTI, 2010, p. 1357).

Dourado (2015, p. 301) explica que vários movimentos foram responsáveis pelo repensar da formação de profissionais do magistério da educação básica, merecendo destaque

⁴⁸ Reafirma-se que, a Licenciatura em Ciências Biológica do Campus Rio Verde, passou, recentemente, por reformulações em atendimento as atuais Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores.

[...] as deliberações da Conae [que] cumpriram papel singular nesse processo ao destacar a articulação entre Sistema Nacional de Educação, as políticas e a valorização dos profissionais da educação, bem como ao reafirmar uma base comum nacional para a formação inicial e continuada cujos princípios devem ser considerados na formulação dos projetos institucionais de formação inicial e continuada – incluindo a licenciatura [...].

A Conae (2010) assumiu os princípios da base comum nacional para a formação inicial e continuada reivindicada pela Anfope desde os idos de 1983, assegurando uma formação teórica e prática, centrada no trabalho como princípio educativo, articulando o ensino com a pesquisa e a extensão e o exercício da gestão democrática, hoje princípio constitucional. A associação se considera vitoriosa com a menção à base comum nacional na Resolução CNE/CP Nº 2, de 1 de julho de 2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica. Reivindica, contudo, que a base comum nacional integre todos os PPC dos cursos de Licenciatura.

A docência é conceito muito significativo como base da identidade do professor, componente do *ethos* docente compreende a ação educativa como um processo indissociável entre o conhecimento específico, interdisciplinar, pedagógico e político. Esses conhecimentos se complementam e enriquecem a formação profissional e devem ser construídos com base na ética e na gestão democrática.

As Diretrizes Curriculares Nacionais/2015 orientam para aprofundar estudos dos referenciais para a formação inicial e continuada de professores. Esses referenciais devem partir de ações orgânicas que contemplem uma sólida formação teórica e interdisciplinar dos profissionais, a relação teoria-prática, além da inserção dos estudantes no espaço privilegiado da práxis docente, que são as instituições de educação básica da rede pública de ensino. A relação teoria-prática deve ser construída por meio de atividades típicas da docência, apreendidas durante a formação inicial, a exemplo do Estágio Supervisionado.

O Estágio Supervisionado da Licenciatura em Ciências Biológicas foi um dos descritores que apresentou maiores fragilidades, segundo os respondentes. Dos 12 egressos, 6 (seis), ou seja 50%, avaliaram esse componente curricular como fragilmente aceito. Dos 11 professores-formadores, 3 (três), representando 27,27%, atribuíram notas abaixo de 6 (seis), demonstrando, dessa forma, a fragilidade do curso de formação de professores do Instituto Federal do Campus Rio Verde.

Além da dimensão do conhecimento, a dimensão das “habilidades” (BRZEZINSKI, 1995) também constituem o *ethos* docente. O domínio das técnicas e dos procedimentos de uma determinada área do saber preparam o indivíduo para o exercício do trabalho profissional, para a construção da profissionalização.

O exercício profissional no magistério terá qualidade social se os estudantes dominarem as informações, os conhecimentos, as “habilidades”, as técnicas e as tecnologias necessárias para o desempenho da profissão. Essas aquisições se fazem ao longo do curso tanto nas disciplinas de conteúdo específicos, das disciplinas pedagógicas e no Estágio Supervisionado.

Nas respostas dos professores-formadores e dos egressos, observou-se que, muitas vezes, na prática, não é dada a devida importância para os componentes pedagógicos:

P4: [...]o curso de licenciatura em Ciências Biológicas cumpre as exigências em termo de carga horária e disciplinas a serem ofertadas para que seja caracterizado como um curso de licenciatura pelo MEC. Porém, muitas vezes o tempo destinado à formação de novos docentes não é devidamente aproveitado, sendo as disciplinas da área de licenciatura mais consideradas como um tempo de ‘descanso’ para e pelos alunos [...].

E7: O curso em si tinha muitas limitações físicas, falta de laboratórios próprios. Senti falta de aprofundamento na área pedagógica.

Nota-se na avaliação do professor-formador que não basta atender aos preceitos legais mínimos do MEC e inserir as disciplinas pedagógicas para que o curso forme professores. É preciso uma mobilização maior de gestores, alunos e professores para que haja uma participação coletiva na construção do PPC. Esse projeto deve ser diferenciado para cada Licenciatura e deve garantir um equilíbrio entre a base comum de conhecimentos específicos e a base comum nacional de formação de professores.

Esse PPC deve superar a dicotomia entre os conteúdos gerais e os específicos que, no final das contas, acabam tornando os cursos de Bacharelados em pseudo Licenciaturas. Isso fica evidente na resposta do egresso E1: “*Não quero ser professora, não gosto de dar aula [...] optei por [fazer] o curso porque sabia que poderia atuar como bióloga mesmo tendo feito Licenciatura*”. Não são apenas as disciplinas pedagógicas que formam o professor. As disciplinas de conteúdo específicos devem, também, contribuir para a construção da docência, do *ethos* docente. Somente o Estágio Supervisionado e as disciplinas pedagógicas não têm

poder mágico para formar o professor. É o conjunto de disciplinas e práticas do curso articuladas, preferencialmente, em núcleos, conforme indicam as Diretrizes Curriculares Nacionais (2015) que constituem o profissional da educação.

O Estágio Supervisionado é um componente curricular muito importante para o desenvolvimento dos conhecimentos e das “habilidades” necessárias à docência:

P4: [...] O estágio supervisionado, que a meu ver é essencial para a formação de professores, não é caracterizado como uma disciplina, portanto, a atuação dos professores orientadores é uma ação voluntária e deve ser inserida em meio a várias outras atividades executadas fora da sala de aula. Com isso, normalmente não há um acompanhamento de todos os alunos orientados e uma fundamentação adequada para o que está sendo feito nas escolas [...].

Constata-se que alguns professores-formadores estão comprometidos com a qualidade do curso de formação de professores, reconhecem a necessidade do Estágio Supervisionado e o valorizam. Na verdade, os primeiros contatos dos graduandos com as práticas pedagógicas na graduação vão contribuir fortemente para a formação do *ethos* docente.

O conhecimento específico pode ser apreendido, renovado e ampliado durante toda a carreira de um profissional pesquisador, porém é na Licenciatura, que se formam professores e professoras. Trata-se de um espaço de reflexão, de aprendizado e crítica às práticas pedagógicas. Esses são aspectos formativos primordiais que vão contribuindo para a configuração do *ethos* docente.

Nota-se que, em um longo percurso de luta pela valorização docente, o ano de 2015 foi decisivo. Fortaleceram-se as articulações das associações de estudos e pesquisa (representantes da sociedade civil organizada) e o Conselho Nacional da Educação (órgão da sociedade política) que, em comum, conseguiram a homologação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica. Foi estabelecido que os cursos de formação inicial de professores para a educação básica em nível superior, em cursos de Licenciatura, deverão ter duração de no mínimo 4 anos ou 8 semestres, com uma carga horária de no mínimo 3.200 (três mil e duzentas) horas de efetivo trabalho acadêmico, compreendendo:

a) 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, distribuídas ao longo do processo formativo;

- b) 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 projeto de curso da instituição;
- c) pelo menos 2.200 (duas mil e duzentas horas dedicadas às atividades formativas estruturadas pelos núcleos I e II, conforme o projeto de curso da instituição;
- d) 200 (duzentas) horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos estudantes, como definido no núcleo III, por meio da iniciação científica, da iniciação à docência, da extensão e da monitoria, entre outras, conforme o projeto de curso da instituição. (BRASIL, 2015)

Embora passível de críticas, foi uma conquista significativa para a formação de professores destinar 400 horas para a prática pedagógica como componente curricular, associadas às 400 horas de estágio supervisionado, embora a divisão das horas entre prática e estágio revele certa dicotomia. Os legisladores poderiam estabelecer 800 horas, assim os elaboradores do PPC programariam o exercício das práticas na educação básica, desde o início do curso e o estágio supervisionado a partir da conclusão de segundo ano.

A formação do professor passa pela inserção na realidade da escola, por processos de investigação articulados com as práticas pedagógicas. As práticas pedagógicas são atividades destinadas ao conhecimento geral da instituição e dos sistemas educacionais, de sua organização e dinâmicas operacionais e, o estágio supervisionado, de reflexão, de pesquisa e de prática efetiva na sala de aula da educação básica. É nesse momento que o professor, em formação, terá grande oportunidade de se situar no “ser, saber e saber-fazer”.

O estágio é, também, ato educativo, formativo e constitutivo da identidade docente. Um estágio de qualidade contribui para a melhoria da qualidade dos cursos de formação de professores. Nele, nas disciplinas pedagógicas e nas disciplinas específicas, é que o estudante terá a oportunidade de articular o conhecimento social, histórico, científico, tecnológico e ser um observador, pesquisador da sua própria prática pedagógica.

As informações dos sujeitos pesquisados revelam que, mesmo com a práxis do ensino, da docência supervisionada e articulada com a pesquisa e a extensão, verifica-se que prevalece o domínio do saber específico sobre o didático-pedagógico em todas as relações de aprendizagem. Esse é um obstáculo a ser superado pelos docentes-formadores e pelos licenciandos. É necessário superar não só a dicotomia, mas a dualidade que permanece arraigada na educação brasileira. A dualidade está presente nos cursos de formação de professores quando mantém a cultura de que são somente as disciplinas pedagógicas e/ou o estágio os responsáveis pela formação do profissional do magistério.

Uma alternativa que permitirá algum equilíbrio entre os conteúdos específicos e pedagógicos é a adoção da base comum nacional de formação de professores na organização

da matriz curricular das Licenciaturas, conforme defendido pela Anfope e pela CONAE/ 2010 e, atualmente, já prevista nas Diretrizes Curriculares de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica. Defende-se uma base comum nacional constituída por princípios, quais sejam:

- a) a docência é a base de identidade da formação de todo profissional da educação;
- b) esse profissional deve ter uma sólida formação teórica;
- c) sua profissionalização e desenvolvimento profissional são concebidos de modo a articular formação inicial e formação continuada com base no conhecimento e não em competências e habilidades;
- d) sua formação e o exercício profissional devem ser orientados por: articulação entre teoria e prática; trabalho coletivo e interdisciplinar; gestão democráticas; desenvolvimento da pesquisa; compreensão do ato pedagógico que se realiza tanto na instituição escolar de Educação Básica quanto nos espaços extraescolares. (ANFOPE, 2012)

A necessidade da adoção de uma base comum nacional está descrita nas Diretrizes Curriculares Nacional, no seu artigo 5º. Esse artigo esclarece que a formação de profissionais do magistério deve ter uma base comum nacional, pautada na especificidade do trabalho docente, articulando teoria e prática, levando em conta a realidade dos ambientes educativos. Dessa forma, garante-se a práxis docente. Assim, a formação de professores é entendida numa perspectiva histórico-crítica, constituindo-se em mais um mecanismo contra as desigualdades na sociedade brasileira.

A respeito do descritor Desempenho dos licenciandos, 63,63% dos professores-formadores avaliaram com notas acima de 6 (seis); 9,09% abaixo e 27,27% não responderam. Apesar da maioria (63,63%) dos professores-formadores avaliarem positivamente o Desempenho dos licenciandos, encontra-se fragilidade quando P1 define o envolvimento dos egressos da seguinte forma:

P1: Considero também que falta maturidade aos alunos, que veem o ensino superior como uma extensão do ensino médio, poucos participam ativamente do processo ensino-aprendizagem. Por várias vezes levo textos (de revistas científicas, blogs, notícias em geral) e vídeos com conceitos errados ou imprecisos às minhas aulas, e percebo a passividade dos alunos, que não se entusiasma em discutir o assunto e aceitam “bovinamente” aquilo que está escrito, sem exercer o espírito crítico e o bom senso [...].

Observa-se que o professor-formador foi criativo, superando a concepção de que ensinar é a mera transmissão de conteúdo. Sua prática pedagógica buscou novas formas para

que os futuros professores de Biologia pudessem desenvolver o senso crítico e construir novos conhecimentos a partir dos já construídos.

O professor-formador deve ser mediador entre o conhecimento e o sujeito estabelecendo uma parceria capaz de despertar nos alunos a capacidade de “pensar, de compreender e de recriar a natureza, a sociedade e o próprio homem” (BRZEZINSKI, 2005b, p. 329).

Tais objetivos parecem alcançados uma vez que 100% dos licenciandos avaliaram o Desempenho dos Professores de forma positiva, constituindo-se aqui, mais uma potencialidade.

A LDB/1996 define que a educação superior tem como finalidade o estímulo à criação cultural (Art. 43, I, LDB) e o desenvolvimento do espírito científico, entretanto, os egressos demonstraram passividade e não participaram ativamente das discussões, aceitando “bovinamente”, como se fossem apenas receptores de conhecimento.

Para Brzezinski (1995), a terceira dimensão que deve ser garantida nos cursos de formação de professores é a política. O(a) professor(a) é um ser político. Seu trabalho dinamiza as relações sociais e potencializa a tomada de decisão sobre conteúdos e práticas pedagógicas. A compreensão do profissional como ser social, que entende a importância das relações de reciprocidade do grupo social e que toma consciência da relevância do seu envolvimento com a produção do conhecimento são bases para a construção do *ethos* docente. A dimensão política da docência leva ao rompimento do individualismo e a uma tomada de consciência da sua função social, como afirma:

E8: Trabalho docente é um trabalho excelente, que não permite alienação, ou pelo menos não deveria permitir [...].

A dimensão política envolve o reconhecimento das relações de poder e da tomada de posicionamento num determinado campo de disputa. Nesse campo de disputa é que ocorrem as mudanças, em um constante movimento de (re)construção dos sujeitos envolvidos nas relações sociais.

Um curso para formar professores com qualidade social, que supere o individualismo e que reconheça que o (a) professor (a) é um agente político precisa priorizar outros saberes, a exemplo da inclusão, da diversidade, do gênero, da educação de jovens e adultos e da gestão escolar. Nos registros feitos no questionário por professores-formadores e egressos, bem

como é demonstrado na Matriz Curricular (Anexo A), não foram encontrados indícios de que a Licenciatura em Ciências Biológicas do IF Goiano - Campus Rio Verde priorize esses conhecimentos, principalmente a formação do egresso para a gestão educacional e escolar, para a educação inclusiva, a diversidade e a educação para jovens e adultos.

A concepção da docência envolve, também, o exercício da gestão. Sendo assim, o conhecimento sobre gestão deve integrar a matriz curricular das Licenciaturas, visto que formar profissionais capazes de assumir a gestão democrática em seu trabalho docente é prepará-los para uma formação de qualidade socialmente referenciada no social.

Uma gestão democrática requer participação individual, de colegiados, eleições dos diretores. O atendimento a esses preceitos transforma as relações sociais no interior e no entorno da instituição escola, contribui com a aprendizagem dos estudantes e com a valorização dos profissionais da educação.

A Anfope (2012) defende que a gestão democrática da educação esteja presente na escola e demais instituições educativas, em todos os níveis, como parte integrante da democratização da sociedade brasileira. Compreende, também, que a gestão democrática é entendida como superação do conhecimento de administração como técnica, sendo compreendida como manifestação do significado social das relações de poder reproduzidas no cotidiano escolar.

A gestão democrática é um dos princípios basilares do Plano Nacional de Educação (2014-2024) que, associada ao currículo e às práticas pedagógicas, integra o processo formativo que deve ser orientado para a valorização da diversidade étnico-racial, cultural, sexual, de gênero, físicas e cognitivas (BRASIL, 2015) e deve ser diretriz norteadora dos cursos de formação de professores.

Nóvoa (1992, p. 17) explica que a qualidade da Licenciatura está relacionada com a formação dos professores:

[...] não há ensino de qualidade, nem reforma educativa, nem inovação pedagógica, sem uma adequada formação de professores. Esta afirmação é de uma banalidade a toda prova. E, no enquanto, vale a pena recordá-la num momento em que o ensino e os professores se encontram sob fogo cruzado das mais diversas críticas e acusações.

A formação de professores com qualidade social é, portanto, alicerçada na tridimensionalidade que pode ser equacionada numa matriz curricular que supere a dicotomia entre o conhecimento específico e pedagógico, que permita ao egresso uma formação teórica

associada à prática e que o permita “ser, saber, saber-fazer”, de sentir-se e se identificar com a profissão e que o proporcione uma tomada de consciência de si mesmo e do mundo em que está inserido.

Ao analisar-se as respostas de egressos e professores-formadores, apreende-se que houve uma constituição do *ethos* docente. As inúmeras potencialidades da Licenciatura em Ciências Biológicas foram verificadas nas respostas de egressos tais como: “*Trabalho docente é excelente*”; “*Trabalho docente não permite alienação*”, bem como no fato dos professores-formadores serem contratados com dedicação exclusiva e da maioria ser licenciada (72,73%). Ademais, 91,67% dos egressos avaliaram com notas acima de 6 (seis) a aprendizagem. Quanto à possibilidade de pesquisa e o uso de tecnologias, avaliaram, também, potencialmente o curso, sendo que a primeira foi avaliada com notas acima de 6(seis) por 66,67% dos egressos e, a segunda, 58,33%.

Assim, a profissionalização e o *ethos* docente são construídos nas potencialidades, elevando o nível de qualificação do profissional, admitindo o enfrentamento de problemas complexos e variados e permitindo “construir soluções em sua ação, mobilizando seus recursos cognitivos e afetivos” (GATTI, 2010, p. 1360).

Melhores condições na formação docente permitirão a apreensão de mais conhecimentos, da (re)interpretação do mundo, da constituição de um *ethos* docente construído com base na cidadania, na omnilateralidade e na valorização da profissão professor-professora.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A revisita histórica desvelou que as Licenciaturas foram implementadas nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – Institutos Federais por força da Lei Nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, lei de sua criação. A oferta de cursos de formação de professores, em um espaço de educação profissional é temática de muitas produções científicas, entre elas desta tese. O objetivo geral foi analisar o *ethos* docente no Instituto Federal Goiano – Campus Rio Verde, na Licenciatura em Ciências Biológicas.

A oferta de Licenciaturas nos Institutos Federais é recente. Exige, portanto, estudos e debates aprofundados com a participação de toda a comunidade acadêmica, à qual se integram os estudantes que trazem muitas expectativas diante da tradição dos antigos Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET).

A missão de formar professores, delegada aos Institutos Federais, tenderá a ser frutífera se ocorrer a superação de limitadores externos, a exemplo das deficiências históricas da educação básica e da educação superior brasileira, da efetivação das políticas de formação e da valorização docente.

No Quadro 4, constante na página 104, demonstrou-se que houve aumento da oferta de Licenciaturas no âmbito dos Institutos Federais, em atendimento à lei já mencionada. Pelo elenco apresentado no referido quadro, notou-se uma diversificação dos cursos. Isso demonstra que os Institutos Federais estão ampliando as áreas de conhecimento, para além das áreas consideradas prioritárias. Fortalecer os cursos de formação de professores nas áreas da Ciências da Natureza, Matemática e Educação Profissional, áreas compatíveis com o perfil tecnológico dos Institutos Federais, evitará a improvisação e a formação aligeirada, prática corriqueira no Brasil.

No Brasil não há diretrizes para um sistema educacional consolidado. Isso é um descaso com a educação e com a luta dos educadores que defendem a escola pública, obrigatória, laica, gratuita. Em vários momentos históricos a orientação política foi e ainda é feita mediante ausência de projetos contínuos, sem normatizações e diretrizes educacionais articuladas entre si. Esse cenário tem implicações no trabalho docente, e conseqüentemente na configuração do *ethos* do professor. Os educadores são, constantemente surpreendidos por leis, decretos, resoluções e outros atos normativos que promovem reformas descontínuas, prejudicando, dessa forma, a constituição de uma identidade docente, assim como da valorização da carreira.

É preciso que as políticas educacionais, tratadas como políticas de governo, sejam transformadas em políticas de Estado (CONAE, 2010). Assim, essas políticas se constituirão em ações efetivas, superando a “[...] não-prioridade da educação nos planos governamentais, com reflexos negativos na política de formação de professores, bem como na valorização do profissional da educação” (BRZEZINSKI, 2008). Esses reflexos negativos são sentidos na identificação com a profissão e foram demonstrados pelos egressos e professores-formadores nas categorias desenvolvidas nessa pesquisa.

As categorias revelaram questões contraditórias na constituição do *ethos* docente. Elas foram essenciais na compreensão desse *ethos* em uma instituição que, historicamente, tem *expertise* na educação profissional. As categorias emergiram da análise dos dados empíricos colhidos em questionário (Apêndices A e B), dos egressos e professores-formadores, e foram assim sistematizadas: 1) Categoria 1: Profissão professor-professora, formação, valorização e proletarização; 2) Categoria 2: Trabalho Docente: concepção docente e o contraditório na escolha da profissão docente e 3) Categoria 3: Elementos constitutivos do *ethos* docente: tridimensionalidade e Licenciatura em Ciências Biológicas do Campus Rio Verde.

Na primeira categoria, constatou-se as potencialidades do curso. Uma delas é o regime de contratação em regime de dedicação exclusiva do corpo docente. Outra, 72,73% dos professores são licenciados e possuem uma qualificação condizente com a docência e pesquisa no ensino superior: todos são doutores. A formação em Licenciatura, acrescida da titulação de doutor, converge para a configuração do *ethos* docente, todavia a contradição se revela quando os *curriculum lattes* dos professores comprovam a falta de dedicação dos professores-formadores às investigações das áreas da educação, do ensino, das práticas pedagógicas.

A predominância dos objetos de pesquisa dos professores-formadores na área específica é uma contradição em um curso que forma professores. Com efeito, esse é um componente do perfil do professor-formador que contradiz o *ethos* docente de quem leciona na Licenciatura em Ciências Biológicas.

Os professores-formadores priorizam o conhecimento específico como elemento principal na formação docente. Dessa forma, mantém-se a dualidade e o ideário de que o conhecimento específico se sobrepõe ao conhecimento pedagógico e interfere na constituição do *ethos* docente nos egressos. Isso ficou evidenciado quando se analisou a formação dos professores-formadores que ministraram as disciplinas Oficinas de Práticas Pedagógicas (OPP).

A presente investigação comprovou que os professores-formadores que estavam à frente das OPP, disciplinas de práticas pedagógicas, são especializados em conhecimentos específicos. Assim, há a fragilização na constituição do *ethos* docente, na identificação com o magistério o que inviabiliza uma formação omnilateral dos futuros professores de Biologia e de Ciências na educação básica.

O conhecimento específico e o pedagógico precisam ser interdisciplinares, impõe-se uma dicotomia ao que é inseparável: a teoria e prática da pesquisa em Ciências Biológicas. Superar essa dicotomia é condição para a articulação entre a prática e a teoria, para a produção do conhecimento docente. A produção do conhecimento é uma das dimensões que compõem o *ethos* docente. A docência é constituidora essencial e básica da identidade profissional do professor. É construída coletivamente, num movimento dialético de interação do sujeito consigo mesmo e com o mundo.

Os dados analisados, entretanto, demonstraram que a profissão professor-professora não é atrativa social e economicamente e que a baixa procura por cursos de formação inicial de professores é histórica. Os egressos não se sentem motivados e nem valorizados para atuarem como professores, demonstrando assim, fragilidade no processo de formação política e profissional, bem como do *ethos* docente nos estudantes.

Essas condições não permitem que os profissionais da educação sejam reconhecidos socialmente como uma profissão de valor como qualquer outra profissão liberal. Pelo contrário, seu *status* é de semiprofissão (ENGUITA, 1991). Esse *status* é identificado na pesquisa, uma vez que os egressos não querem atuar na docência, negam sua formação, sua profissão.

Conclui-se que a dualidade impregna o projeto pedagógico do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas e as ações educativas, visto que a maioria dos egressos não quer ser professor ou professora e, uma das causas, está relacionada com a desvalorização da profissão docente. A valorização profissional e a profissionalização docente são importantes elementos constituidores do *ethos* docente.

A desvalorização da profissão docente e do trabalho do professor em vários instituições da educação colocam em risco a qualidade do ensino em razão do cansaço, da fadiga e da desmotivação e dificultam o reconhecimento profissional. Apoiar-se em Nóvoa (1992) para afirmar que a profissionalização é um processo em que os trabalhadores da

educação melhoram o seu estatuto profissional, elevando os seus rendimentos e aumentando o seu poder, a sua autonomia,

Quanto à segunda categoria, “Trabalho Docente: concepção e o contraditório na escolha da profissão docente”, observou-se que os egressos, embora tenham escolhido a Licenciatura, 58,33% deles negam a profissão docente afirmando que ingressaram no curso para fazer pesquisa e não para atuar na educação básica professores.

Os egressos sentem-se desmotivados com a profissão professor-professora. As fragilidades indicam que há uma negação da identidade docente, por parte dos jovens licenciados. A docência faz parte das representações sociais como profissão desvalorizada, sem reconhecimento social, com baixa remuneração, condições de trabalho indignas, esses são aspectos que conduzem à proletarização.

Dos egressos que estão atuando como professores, 60% recebem remuneração abaixo do valor do piso. Os baixos salários são obstáculos para o exercício docente em tempo integral, como ocupação principal. Segundo Nóvoa (1991), a docência como ocupação principal é a primeira etapa no processo de profissionalização e da construção do *ethos* docente.

A Lei Nº 11. 738, de 16 de julho de 2008, lei do Piso Salarial Profissional Nacional que estabelece o mínimo a ser pago para os profissionais da educação é respeitada, na íntegra, em apenas três unidades da federação brasileira (CNTE, 2016). Embora seja uma conquista dos movimentos sociais, contraditoriamente, o desrespeito a esse preceito legal contribui para a proletarização docente e obriga os professores a trabalharem em mais de uma unidade escolar para aumentar sua carga horária e rendimentos. São 64,01%, ou seja, 1.440.477 professores atuando na educação básica e recebendo abaixo do piso salarial nacional (INEP, 2015).

A profissionalização, portanto, é construída pelo reconhecimento da sociedade da nobreza da profissão, pelo pertencimento a uma profissão, pela valorização profissional e pela tridimensionalidade: domínio da dimensão dos conteúdos; domínio da dimensão das técnicas e dos procedimentos metodológicos e prática da dimensão política. Essa tridimensionalidade foi elemento base para a análise dos dados inerentes à terceira categoria “Elementos constitutivos do *ethos* docente: tridimensionalidade e licenciatura em Ciências Biológicas do Campus Rio Verde”.

A análise dos descritores dessa categoria desvela fragilidades na formação dos egressos da Licenciatura em Ciências Biológicas do Campus Rio Verde. Uma delas refere-se ao Projeto Pedagógico de Curso (PPC) de 2008 que foi elaborado com base, principalmente, na Lei Nº 6.684, de 3 de setembro de 1979, que regulamentou as profissões de Biólogo e de Biomédico. Esse PPC foi orientado, na sua essência, pela Lei Nº 6.684/1979, em detrimento das legislações que orientam a formação de professores, tais como a Lei Nº 9.394/1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB) e as Diretrizes Curriculares (Resolução CNE/CP Nº 2, de 26 de junho de 1997, na Resolução CNE/CP Nº 1, de 30 de setembro de 1999 e na Resolução CNE/CP Nº 1, de 18 de fevereiro de 2002).

As Diretrizes Curriculares para a formação de professores devem ser referenciais para uma sólida formação profissional, uma vez que não são apenas as disciplinas pedagógicas que formam o professor. O curso, como um todo, controla o *ethos* docente por meio dos conteúdos ministrados e da evidência da relação teoria-prática, isto é da práxis.

Afirma-se que é na Licenciatura que os professores serão formados. É nesse espaço formativo, no domínio da dimensão das técnicas, das “habilidades” que o *ethos* docente vai se constituindo. A técnica, os procedimentos metodológicos e as tecnologias devem ser desenvolvidas também no Estágio Supervisionado. Nota-se que essa é uma fragilidade, pois 50% dos egressos e 27,27% dos professores-formadores avaliaram esse componente como fragilmente aceito.

Nas respostas dos professores-formadores foi possível verificar que as disciplinas de conteúdos pedagógicos e a prática pedagógica, componentes curriculares obrigatórios, revestiram-se somente de cumprimento da burocracia legal. Por conseguinte, a relação entre teoria-prática no Estágio Supervisionado, assim como nas Oficinas de Práticas Pedagógicas perdeu sua finalidade. Dessa forma, a ausência da práxis no desenvolvimento das atividades formativas do curso interfere na não convergência de um *ethos* docente dos egressos e dos professores-formadores.

Conclui-se que a própria estrutura do Instituto Federal Goiano é insuficiente para atender a demanda das Licenciaturas com a qualidade social desejada. Para a oferta de cursos de formação com qualidade referenciada no social é preciso construir novos prédios, investir na formação continuada do corpo docente, instituir um Núcleo de Pesquisas em Educação, equipar e construir novos laboratórios, fortalecer as ações/programas de formação continuada de professores, além de construir projetos pedagógicos próprios para os cursos de formação de professores.

Observa-se que houve um investimento para a melhoria dos cursos de formação de professores, porém, ainda é insuficiente e não atende a necessidade de formação para a educação básica. Somente uma educação de qualidade referendada no social será capaz de superar a alienação e permitir ao homem e à mulher, como sujeitos, de se libertarem da dominação política, cultural, social, econômica e ideológica.

É preciso, também, buscar uma organicidade na área de formação de professores, estabelecendo conexões com a educação básica e a formação de professores para a educação profissional, já que a construção de saberes permite buscar metodologias que associem o ensino com a pesquisa e a extensão. A própria estrutura dos Institutos Federais favorece a articulação da teoria e prática.

A subproletarização da carreira do professor de Educação Básica, Técnica e Tecnológica é, também, uma contradição. Ao passo que exige do profissional diversas habilidades em função das várias modalidades e dos variados níveis, quais sejam, técnico, educação básica, graduação e pós-graduação, constitui-se em um ambiente rico para a construção do *ethos* docente do professor-formador. É assim, visto que é possível que o professor-formador ensine nas Licenciaturas, coloque em prática na educação básica e faça pesquisas da sua prática educativa.

Por certo, a falta de articulação entre esses níveis no IF Goiano – Campus Rio Verde, contribuíram para a ausência da convergência de um *ethos* docente nos egressos e nos professores-formadores. A Licenciatura é *lócus* da configuração da identidade profissional que se constitui coletivamente. É nesse *lócus* e na prática social que o *ethos* docente é construído.

Ademais, é preciso superar a própria diversidade que existe dentro do IF Goiano e criar a ambiência concreta para a formação de professores, levando em conta uma cultura de valorização das Licenciaturas, tirando-as da secundarização em que se encontram. As Licenciaturas representam o “patinho feio” do IF Goiano. Isso fica evidente quando se observa a supervalorização e a estruturação dos cursos técnicos, dos tecnólogos e dos bacharelados.

É certo que as Licenciaturas estão impostas por lei e são recentes. A história revela que os Institutos Federais ofereceram ensino profissional com propriedade, entretanto, é indispensável aceitar e valorizar essa nova institucionalidade. Formar professores também é finalidade institucional, portanto, é imprescindível criar a ambiência para tanto. É importante

dar ênfase nas políticas de formação de professores, construir essa cultura, bem como fortalecer esse novo lócus.

Por conseguinte, as fragilidades identificadas no curso objeto de análise dessa pesquisa e a ausência da ambiência para formação de professores foi elementar para a não constituição de um *ethos* docente nos egressos: *Não quero ser professor! Não gosto de dar aulas!*

Dialeticamente, as potencialidades encontradas, tais como: professores-formadores com dedicação exclusiva, alta titulação do corpo docente (100% doutores), avaliação positiva por parte dos egressos da aprendizagem, do uso de tecnologia, do desempenho dos professores, da possibilidade de pesquisa permite afirmar que o Instituto Federal Goiano – Campus Rio Verde está indo além do atendimento a dispositivos legais. Apesar da realidade de desvalorização da profissão docente, da carreira não ser atrativa, o Instituto Federal Goiano, em especial o Campus Rio Verde, está cumprindo seu papel formativo, inserindo professores e professoras na educação básica.

Ao cumprir seu papel, o Instituto Federal Goiano fortalece não só a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, mas também toda a sociedade que pode contar com educação pública, gratuita, laica e que está em constante transformação para alcançar uma educação com qualidade referenciada no social.

REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope), 2012. Documento final da XVI reunião, 2012. Disponível em: <http://www.gppege.org.br/home/impresao.asp?id_secao=186>. Acesso em: 3 fev. 2016.

AZEVEDO, Fernando de et al. *Manifestos dos Pioneiros da Educação Nova (1932) e dos educadores (1959)*. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4707.pdf>>. Acesso em: abr. 2016.

AZEVEDO, L. A; SHIROMA, E. O.; COAN, M. Políticas públicas para a educação profissional e tecnológica: sucessivas reformas para atender a quem? *B. Téc. Senac: a R. Educ. Prof.*, Rio de Janeiro, v. 38, n. 2, maio/ago., 2012. Disponível em: <<http://www.senac.br/media/20984/artigo3.pdf>>. Acesso em: 13 out. 2015.

BACHELARD, G. *O racionalismo aplicado*. Rio de Janeiro: Zahar, 1977.

BARBOSA, L. Cidadão. In: BRITO, S. Sílvio Brito. *As 20 mais*. Rio de Janeiro: Som Music, 2009. CD. Faixa 5.

BORBA, S.; VALDEMARIN, V. T. A Construção Teórica do Real: uma questão para a produção do conhecimento em educação. *Currículo sem fronteiras*, v. 10, n. 2, p. 23-37, jul./dez. 2010.

BIANCHETTI, R. G. *O modelo neoliberal e as políticas educacionais*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

BLOCH, M. *A sociedade feudal*. São Paulo: Martins Fontes, 1982.

BOURDIEU, P.; CHAMBOREDON, J-C.; PASSERON, J-C. *A profissão de sociólogo: preliminares epistemológicas*. Petrópolis: Vozes, 1999.

BRASIL. *Lei [Decreto Imperial] de 15 de outubro de 1827*. Manda criar escolas de primeiras letras em todas cidades, vilas e lugares mais populosos do Império. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/LIM/LIM-15-10-1827.htm>. Acesso em: 20 mar. 2015.

_____. *Decreto n. 27 de 12 de março de 1890*. Reforma a escola normal e converte em escolas modelos as escolas anexas. Disponível em: <<http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1890/decreto-27-12.03.1890.html>>. Acesso em: 20 mar. 2015.

BRASIL. Decreto nº 7.566 de 23 de setembro de 1909. Cria nas capitais dos Estados as Escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional primário e gratuito. *Collecção das Leis da República dos Estados Unidos do Brasil – 1909*. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, v. 2, p. 445-447, 1913.

_____. *Decreto n. 19.851 de 11 de abril de 1931*. Dispõe sobre o ensino superior e sua organização técnica e administrativa. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19851-11-abril-1931-505837-norma-pe.html>>. Acesso em: 25 ago. 2015.

_____. Constituição (1934). *Constituição dos Estados Unidos do Brasil*. Rio de Janeiro, 16 jul. 1934.

_____. Constituição (1937). *Constituição dos Estados Unidos do Brasil*. Rio de Janeiro, 10 nov. 1937.

_____. Decreto-Lei Nº 1.190, de 4/4/1939, de 4 de abril de 1939. Dá organização à Faculdade Nacional de Filosofia. Disponível em <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-1190-4-abril-1939-349241-publicacaooriginal-1-pe.html>> Acesso em 19 de jun. de 2016.

_____. *Decreto-Lei nº 4.073 de 30 de janeiro de 1942*. Lei Orgânica do Ensino Industrial. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional. 1942a. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4244-9-abril-1942-414155-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 18 out., 2015.

_____. *Decreto-Lei nº 4.244 de 09 de abril de 1942*. Lei orgânica do ensino secundário. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional. 1942b.

_____. Constituição (1946). *Constituição dos Estados Unidos do Brasil*. Rio de Janeiro, 18 set. 1946.

_____. *Lei nº 5.692 de 11 de agosto de 1971*. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional. 1971.

_____. *Portaria Ministerial n. 432, de 19 de julho de 1971*. Estabelece normas para organização curricular do Esquema I e II. Disponível em: <http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/notas/port432_71.htm>. Acesso em: 03 out. 2015.

_____. *Lei Nº 6.684, de 3 de setembro de 1979*. Regulamenta as profissões de Biólogo e de Biomédico, cria o Conselho Federal e os Cursos Regionais de Biologia e Biomedicina, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1970-1979/L6684.htm>. Acesso em: 02 fev. 2016.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/ConstituicaoCompilado.htm>. Acesso em: 10 jun. 2015.

_____. *Lei Nº 8.948, de 8 de dezembro de 1994*. Dispõe sobre a instituição do sistema nacional de educação tecnológica e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8948.htm>. Acesso em: 13 out. 2015.

_____. *Decreto n. 1.916, de 23 maio 1996*. Regulamenta o processo de escolha dos dirigentes de instituições federais de ensino superior, nos termos da Lei Nº 9.192, de 21 de dezembro de 1995. 1996a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D1916.htm>. Acesso em: 01 out. 2015.

_____. *Lei Nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF. 1996b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acesso em: 10 mar. 2014.

_____. *Parecer CNE/CP nº. 4, de 11 de março de 1997*. Proposta de resolução referente ao Programa Especial de Formação de Professores para o 1º e 2º Graus de Ensino-Esquema I. Relatora: Hermengarda Alves Ludke e outros. Brasília, DF. 1997a. Disponível em: <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/diretrizes_p0281-0287_c.pdf> Acesso em: 02 out. 2015.

_____. Decreto Nº 2208, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o §2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF. 1997b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2208.htm>. Acesso em: 08 jun. 2016.

_____. *Resolução CNE/CP n. 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, DF. 1997c. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp002_97.pdf>. Acesso em: 02 fev. 2016.

_____. Decreto Nº 2406, de 27 de novembro de 1997. Regulamenta a Lei Federal 8948/94 (trata de Centros de Educação Tecnológica). 1997d. Brasília, DF. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/DF2406_97.pdf>. Acesso em: 08 jun. 2016.

_____. *Resolução CNE/CP n. 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/rcp001_99.pdf>. Acesso em: 02 fev. 2016.

BRASIL. *Decreto 3.462 de 17 de maio de 2000*. Dá nova redação ao art. 8º do Decreto Federal nº 2.406/97 (trata da autonomia dos Centros Federais de Educação Tecnológica). Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D3462.htm>. Acesso em: 29 out. 2014.

_____. Parecer CNE/CES n. 1.301, de 06 de novembro de 2001. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Ciências Biológicas. *Diário Oficial da União*. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES1301.pdf>>. Acesso em: 02 fev. 2016.

_____. Resolução CNE/CP Nº 1, de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, DF. 2002a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf>. Acesso em: 08 jun. 2016.

_____. *Parecer CNE/CP nº 29 de 03 de dezembro de 2002*. Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Tecnológica. Brasília, DF. 2002b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/cp29.pdf>>. Acesso em: 29 jun. 2014.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. *Subsídios para o processo de discussão da proposta de anteprojeto de lei da educação profissional e tecnológica*. 2004a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/subs_02fev05.pdf>. Acesso em: 17 abr. 2016.

_____. Decreto n. 5.154, de 23 de julho de 2004. Regulamenta o parágrafo 2º do art. 36 e os art. 39 a 42 da Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. 2004b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm>. Acesso em: 17 abr. 2016.

_____. *Lei 11.195 de 18 de novembro de 2005a*. Dá nova redação ao § 5º do art. 3º da Lei no 8.948, de 8 de dezembro de 1994. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11195.htm> Acesso em: 29 out. 2014.

_____. *Decreto Nº 6.095, de 24 de Abril de 2007*. Estabelece diretrizes para o processo de integração de instituições federais de educação tecnológica, para fins de constituição dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia - IFET, no âmbito da Rede Federal de Educação Tecnológica. Brasília, DF, 2007a. Disponível em: <<http://www6.senado.gov.br/legislacao/>>. Acesso em: 10 out. 2015.

_____. Ministério da Educação. *Escassez de professores no Ensino Médio: Propostas estruturais e emergenciais*. Distrito Federal: Brasília, 2007b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/escassez1.pdf>>. Acesso em: 07 nov. 2015.

BRASIL. *O Plano de Desenvolvimento da Educação – Razões, Princípios e Programas*. Distrito Federal: Brasília, 2007c. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/livro.pdf>>. Acesso em: 24 jan. 2016.

_____. Decreto n. 6.094, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. Distrito Federal: Brasília, 2007d. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm. Acesso em: 17 abr. 2016.

_____. Lei Nº 11.738, de 16 de julho de 2008. Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111738.htm>. Acesso em: 21 nov. 2015.

_____. *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. Disponível em: <<http://www6.senado.gov.br/legislacao/>>. Acesso em: 10 out. 2014.

_____. Decreto n. 6.755, de 29 de janeiro de 2009. Institui a política nacional de formação de profissionais do magistério da educação básica, disciplina a atuação da coordenação de aperfeiçoamento de pessoal de nível superior. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF, 30 jan. 2009, p. 1.

_____. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Portal Eletrônico. Brasília: IBGE, 2010. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br>>. Acesso em: 01 out. 2015.

_____. Ministério da Educação e Cultura. *Concepção e diretrizes*: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia. Um Novo Modelo em Educação Profissional e Tecnológica. Brasília: SETEC/MEC, 2010. 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>. Acesso em: 13 out. 2015.

_____. *Decreto n. 7.083, de 27 de janeiro de 2010*. Dispõe sobre o programa mais educação. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7083.htm>. Acesso em: 30 jan. 2016.

BRASIL. Lei Nº 12.513, de 26 de outubro de 2011. Institui o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec) e dá outras providências. Distrito Federal: Brasília, 2011. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/lei/112513.htm>. Acesso em: 19 abr. 2016.

_____. Tribunal de Contas da União. *Relatório de Auditoria. Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica*. Distrito Federal: Brasília. 2012a. Disponível em: <<http://portal.tcu.gov.br/lumis/portal/file/fileDownload.jsp?inline=1&fileId=8A8182A14D92792C014D92847E5F3E97>>. Acesso em: 05 nov. 2015.

_____. Resolução Câmara de Educação Básica n. 06, de 20 de setembro de 2012. *Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio*. Distrito Federal: Brasília, 2012b. Disponível em: <<http://mobile.cnte.org.br:8080/legislacao-externo/rest/lei/51/pdf>>. Acesso em: 20 abr. 2016.

_____. Gabinete do Ministro da Educação. Portaria n. 1.291, de 30 de dezembro de 2013. *Estabelece diretrizes para a organização dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e define parâmetros e normas para a sua expansão*. Distrito Federal: Brasília. 2013. Disponível em: <http://www.iffarroupilha.edu.br/site/midias/arquivos/201431684855706portaria_1291_de_30_de_dezembro_de_2013_-_diretrizes_de_organizacao_dos_institutos_federais.pdf>. Acesso em: 18 abr. 2016.

_____. Ministério da Educação. *Planejando a Próxima Década. Conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação*. Distrito Federal: Brasília, 2014. Disponível <http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf>. Acesso em: 24 jan. 2016.

_____. Portaria Nº 378, de 9 de maio de 2016. *Dispõe sobre a autorização de funcionamento de unidades dos Institutos Federais e atualiza a relação de unidades que integram a Rede de Educação Profissional, Científica e Tecnológica*. Brasília. Diário Oficial, 2016.

_____. Lei Nº 7.044, de 18 de outubro de 1982. Altera dispositivos da Lei Nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, referentes a profissionalização do ensino de 2º grau. Distrito Federal: Brasília, 2011. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L7044.htm>. Acesso em: 19 abr. 2016.

BRZEZINSKI, I. *A formação do professor para o início da escolarização*. Goiânia: Editora Abeu, 1987.

_____. Notas sobre o currículo na formação de professores: teoria e prática. *Revista Estudos*, v. 22, n. 1/2, p. 1-118. jan./jun., 1995.

BRZEZINSKI, I. Embates na definição das políticas de formação de professores para a atuação multidisciplinar nos anos iniciais do Ensino Fundamental: respeito à cidadania ou disputa pelo poder? *Educação e Sociedade*, Campinas, ano XX, n. 68, dez., 1999. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v20n68/a05v2068.pdf>>. Acesso em: 20 fev. 2014.

_____. Políticas de formação de profissionais para a educação básica. é possível uma revolução ou uma reforma radical? *Revista Educativa*, Goiânia, v. 3. p. 7-216, jan./dez. 2000.

_____. Contribuições apresentadas pela Anped nas audiências públicas sobre as “Diretrizes para a formação inicial de professores da educação básica, em curso de nível superior”, promovidas pelo Conselho Nacional de Educação. *Revista Brasileira de Educação*: Campinas, n. 16, p. 118-124, jan./abr. 2001.

_____. (Org.). *Profissão professor: identidade e profissionalização docente*. Brasília: Plano Editora, 2002.

_____. Qualidade na graduação. *Educativa*, Goiânia, v. 8, n. 2, p. 321-338, jul./dez., 2005.

_____. Formação de professores para a educação básica e o curso de pedagogia: a tensão entre instituído e instituinte. *RBPAE*, v. 23, n. 2, p. 229-251, maio/ago., 2007.

_____. *Pedagogia, pedagogos e formação de professores: busca e movimento*. Campinas, SP: Papyrus, 2008.

_____. Políticas Contemporâneas de Formação de Professores para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 29, n. 105, p. 1139-1166, set./dez. 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v29n105/v29n105a10.pdf>>. Acesso em: 29 abr. 2014.

_____. Formação de profissionais da Educação e mudanças da LDB/1996: dilemas e desafios? Contradições e compromissos? In: BRZEZINSKI, I. (Org.). *LDB/1996 Contemporânea: contradições, tensões, compromissos*. São Paulo: Cortez, 2014, p. 112-144.

_____. Sujeitos sociais coletivos e a política de formação inicial e continuada emergencial de professores: contradições vs conciliações. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1241-1259, out.-dez., 2014.

CAMPANTE, R. G. O patrimonialismo em Faoro e Weber e a Sociologia Brasileira. *Revista de Ciências Sociais*, Rio de Janeiro, v. 46, n. 1, 2003, p. 154-193. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/dados/v46n1/a05v46n1.pdf>>. Acesso em: 30 jan. 2016.

CARVALHO, L. R. *As reformas pombalinas da instrução pública*. São Paulo: Saraiva; Ed. da Universidade de São Paulo, 1978.

CARVALHO, M. A. *Técnico agrícola: peão melhorado?* 2012. 298f. Tese (Dourado em Educação)– Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2012.

CHAGAS, W. *Ensino de 1º e 2º Graus: antes, agora e depois*. Brasília, DF: UnB, 1980.

CIAVATTA, M. Os Centros Federais de Educação Tecnológica e o ensino superior: duas lógicas em confronto. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 27, n. 96 - Especial, p. 911-934, out. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v27n96/a13v2796.pdf>>. Acesso em: 05 nov. 2015.

_____. (Coord.) *et al. Memória e temporalidade do trabalho e da educação*. Rio de Janeiro: Lamparina; Faperj, 2007.

_____. O regime de colaboração e o ensino médio: uma análise de contexto. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 34, n. 124, p. 961-978, jul.-set., 2013.

_____; RAMOS, M. N. Ensino Médio e Educação Profissional no Brasil: Dualidade e fragmentação. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 5, n. 8, p. 27, jan./jun., 2011.

CONDE, M. T. B. O modo de ensino mútuo na formação dos mestres de primeiras letras. Uma experiência pedagógica no Portugal Oitocentista. *Revista Lusófona de Educação*, v. 6, p. 117-137, 2005.

CONFEDERAÇÃO Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE). *Tabela de vencimentos, remunerações e jornadas de trabalho das carreiras de magistério público da educação básica*. Brasília, DF: CNTE, 2013. Disponível em: <<http://www.cnte.org.br/index.php/lutas-da-cnte/piso-salarial-e-carreira/11802-cnte-divulga-tabela-atualizada-dos-estados-que-nao-respeitam-integralmente-a-lei-do-piso.html>>. Acesso em: 26 jan. 2016.

_____. *Saiba quais estados brasileiros não respeitam a Lei do Piso*. Brasília, DF: CNTE, 2016. Disponível em: <<http://www.cnte.org.br/index.php/tabela-salarial.html>>. Acesso em: 20 jun. 2016.

CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CONAE). *O PNE na Articulação do Sistema Nacional de Educação: participação popular, cooperação federativa e regime de colaboração*. Brasil: CONAE, 2014. Disponível em: <<http://fne.mec.gov.br/images/pdf/documentoreferenciaconae2014versaofinal.pdf>>. Acesso em: abr. 2016.

COSTA, R. L. *Educação profissional técnica de nível médio a distância: estudo da mediação docente no modelo da Rede e-Tec Brasil na rede federal*. 2015. 263f. Tese (Doutorado em Educação)– Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2015.

CUNHA, L. A. *Política educacional no Brasil: a profissionalização no ensino médio*. 2. ed. Rio de Janeiro: Eldorado, 1977.

_____. *Educação, Estado e democracia no Brasil*. São Paulo: Cortez, 1991.

_____. O ensino industrial-manufatureiro no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 14, p. 89-107, maio/jun./jul./ago., 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a06>>. Acesso em: 12 dez. 2014.

_____. *O ensino profissional na irradiação do industrialismo*. São Paulo: Editora UNESP; Brasília: Flacso, 2000b.

DEVECHI, C. P. V.; TREVISAN, A. L. Sobre a proximidade do senso comum das pesquisas qualitativas em educação: positividade ou simples decadência? *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 15, n. 43, jan./abr. 2010.

DOCUMENTO CONJUNTO FORUMDIR-ANFOPE-CEDES-ANPED. Niterói, Rio de Janeiro: [s.n.], 2002. Disponível em: <<https://www.fe.unicamp.br/forumdir/textos/DocConjuntoFORUMDIR-ANFOPE-CEDES-ANPED-nov2002.pdf>>. Acesso em: 05 out. 2015.

DOURADO, L. F. Diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica: concepções e desafios. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 36, n. 131, p. 299-324, abr.-jun., 2015.

_____. Reforma do estado e as políticas para a educação superior no Brasil nos anos 90. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 23, n. 80, set., 2002, p. 234-252. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v23n80/12931.pdf>>. Acesso em: 01 fev. 2016.

_____. Sistema Nacional de Educação, Federalismo e os Obstáculos ao Direito à Educação Básica. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 34, n. 124, p. 761-784, jul.-set, 2013.

ENCONTRO Nacional da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), 6., 1992, Belo Horizonte. *Documento Final*. Belo Horizonte: ANFOPE, 1992.

ENGUITA, M. H. A ambiguidade da docência entre o profissionalismo e a proletarização. *Teoria e Educação*, Porto Alegre, n. 4, p. 41-61, 1991.

FAUSTO, B. *História do Brasil*. 14. ed. São Paulo: EDUSP, 2012.

FERNANDES, J.C.C. *Educação tecnológica e empregabilidade: revelações de egressos*. 2012. 211f. Tese (Doutorado em Educação)– Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2012.

FREITAG, B. *Política educacional e indústria cultural*. Editora Cortez: São Paulo, 1989.

FREITAS, H. C. L. DE. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. *Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 23, n. 80, p. 136-167, set., 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n80/12928.pdf>. Acesso em: 14 abr. 2016.

FORTE, A. M.; FLORES, M. A. Potencializar o desenvolvimento profissional e a colaboração docente na escola. *Cadernos de Pesquisa*, v. 42, n. 147, p. 900-919, set./dez., 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v42n147/14.pdf>. Acesso em: 29 set. 2015.

FRIGOTTO, G. *A produtividade da escola improdutiva*. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. Anos 1980 e 1990: a relação entre o estrutural e o conjuntural e as políticas de educação tecnológica e profissional. In: FRIGOTTO, G; CIAVATTA, M. (Orgs.). *A formação do cidadão produtivo: a cultura de mercado no ensino médio técnico*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.

_____. A relação da educação profissional e tecnológica com a universalização da Educação Básica. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 100-Especial, p. 1129-1152, out., 2007.

FRIGOTTO, G. Educação omnilateral. In: CALDART, R.; PEREIRA, I. ALENTEJANO, P.; _____. (Orgs.). *Dicionário da Educação do Campo*. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. Disponível em: http://w3.ufsm.br/gpet/index.php?option=com_content&view=article&id=146:pdf-&catid=33:leituras-sugeridas&Itemid=48. Acesso em: 29 jan. 2016.

_____. Trabalho como princípio educativo. In: CALDART, R.; PEREIRA, I. ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (Orgs.). *Dicionário da Educação do Campo*. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. Disponível em: http://w3.ufsm.br/gpet/index.php?option=com_content&view=article&id=146:pdf-&catid=33:leituras-sugeridas&Itemid=48. Acesso em: 29 jan. 2016.

_____. Trabalho como princípio educativo. In: CALDART, R.; PEREIRA, I. ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (Orgs.). *Dicionário da Educação do Campo*. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. Disponível em: http://w3.ufsm.br/gpet/index.php?option=com_content&view=article&id=146:pdf-&catid=33:leituras-sugeridas&Itemid=48. Acesso em: 29 jan. 2016.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. Perspectivas sociais e políticas da formação de nível médio: avanços e entraves nas suas modalidades. *Educação e Sociedade*: Campinas, v. 32, n. 116, p. 619-638, jul./set., 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v32n116/a02v32n116.pdf>>. Acesso em: 10 jun. 2015.

_____. Educação básica no Brasil na década de 1990: Subordinação Ativa e Consentida à Lógica do Mercado. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 24, n. 82, p. 93-130, abr., 2003.

_____; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. N. *Educação profissional e desenvolvimento*. 2013. Disponível em: <http://redeescoladegoverno.fdrh.rs.gov.br/upload/1392219264_Educa%C3%A7%C3%A3o%20Profissional%20e%20Desenvolvimento.pdf>. Acesso em: 29 abr. 2014.

_____. A política de educação profissional no governo Lula: um percurso histórico controvertido. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 26, n. 92, p.1087-1113, Especial, out. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v26n92/v26n92a17.pdf>>. Acesso em: 14 abr. 2016.

GARCIA, C. M. A identidade docente: constantes e desafios. *Revista Formação Docente*, Belo Horizonte, v. 1, n. 1, p. 109-131, ago./dez., 2009.

GATTI, B. A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.-dez., 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/16.pdf>>. Acesso em: 2 fev. 2016.

GOHN, M. G. Movimentos sociais na contemporaneidade. *Revista Brasileira de Educação*, v. 16, n. 47, maio/ago., 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v16n47/v16n47a05.pdf>>. Acesso em: 05 out. 2015.

GRAMSCI, A. *Cadernos do cárcere*. Os intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo, v. 2, 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

HOLANDA, S. B. de. *História geral da civilização brasileira: a época colonial*. 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989. (v. 1).

INSTITUTO Federal Goiano. *Regulamento dos Cursos de Graduação do IF Goiano*. Goiânia, GO: IF Goiano, 2013. Dispõe sobre a organização didático-pedagógica dos cursos de graduação, no âmbito do IF Goiano. Disponível em: <https://www.ifgoiano.edu.br/home/images/CER/Doc_cursos/Regulamento_Graduacao.pdf>. Acesso em: 2 fev. 2016.

INSTITUTO Federal Goiano. Projeto pedagógico do programa de formação pedagógica continuada. Goiânia, GO: IF Goiano, 2016. Disponível em: <https://www.ifgoiano.edu.br/home/images/REITORIA/Doc_Ensino/Eventos/PPC-este-site-novo.pdf>. Acesso em: 24 abr. 2016.

INSTITUTO NACIONAL de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Sinopses Estatísticas da Educação Básica**. [s.l.]: INEP, 2015. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>>. Acesso em: 20 jun. 2016.

KÖCHE, J.C. *Fundamentos de Metodologia Científica: teoria da ciência e iniciação à pesquisa*. 32 ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

KOSIK, K. *Dialética do concreto*. 2ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1976.

KUENZER, A. Z. As políticas de formação: a constituição da identidade do professor sobrando. *Educação e Sociedade*, Campinas, a. XX, n. 68, dez., 1999.

_____. Desafios teórico-metodológicos da relação trabalho-educação e o papel social da escola. In: FRIGOTTO, G (Org.). *Educação e crise do trabalho*. 4. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

_____. A Formação de Professores para o Ensino Médio: velhos problemas, novos desafios. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 32, n. 116, p. 667-688, jul./set., 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v32n116/a04v32n116.pdf>> Acesso em: 12 out. 2015.

KUHN, T. S. *A estrutura das revoluções científicas*. São Paulo: Perspectiva, 1998.

LEFEBVRE, H. *Lógica formal/lógica dialética*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1975.

LIMA, V. C. *Habitus professoral na educação tecnológica: ser professor, funções docentes exercidas e ato de ensinar na educação superior*. 2013. 170f. Tese (Doutorado em Educação)– Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2013.

LOMBARDI, J. C. *Educação e ensino na obra de Marx e Engels*. Campinas: Alínea, 2011.

_____. *Pesquisa em educação: histórica filosofia e temas transversais*. José Claudinei Lombardi (Org.). Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR; Caçador, SC: UnC, 1999.

LÜDKE, M.; BOING, L. A. Caminhos da profissão e da profissionalidade docentes. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1159-1180, set./dez., 2004.

MACIEL, L. S. B.; SHIGUNOV NETO, A. A educação brasileira no período pombalino: uma análise histórica das reformas pombalinas do ensino. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 32, n. 3, p. 465-476, set./dez. 2006.

MACHADO, L. R. S. Saberes profissionais nos planos de desenvolvimento de Institutos Federais de Educação. *Cadernos de Pesquisa*, v. 41, n. 143, maio/ago., 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v41n143/a03v41n143.pdf>>. Acesso em: 13 out. 2015.

MACHADO, R. C. *A função social do Curso Técnico em Agropecuária e a escolarização de filhos de agricultores familiares*. 2012. 177f. Tese (Doutorado em Educação)– Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2012.

MANACORDA, M. A. L. *Marx e a pedagogia moderna*. Campinas: Editora Alínea, 2007.

_____. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. *Sísifo: Revista de Ciências da Educação*, n. 09, p. 7-22, 2009. Disponível em: <<http://sisifo.fpce.ul.pt>>. Acesso em: 05 out. 2015.

MANSO, E. A. *Instituto federal de educação ciência e tecnologia de Goiás: a trajetória histórica do campus Goiânia*. 2016. 353f. Tese (Doutorado em Educação)– Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2016.

MARIZ, R. *Em seis anos, 40% dos professores do ensino médio terão condições para se aposentar*. O GLOBO. 06 setembro 2015. Disponível em: <<http://oglobo.globo.com/sociedade/educacao/em-seis-anos-40-dos-professores-do-ensino-medio-terao-condicoes-para-se-aposentar-17417068>>. Acesso em: 07 nov. 2015.

MARX, K. *Manuscritos econômicos filosóficos*. São Paulo: Boitempo, 2004.

_____. 2. reimpr. São Paulo: Boitempo, 2008.

_____; ENGELS, F. *Manifesto do partido comunista*. Lisboa: Avante, 1997.

_____. *Manifesto comunista*. [s.l.]: Editora Sundermann, 2003. Disponível em: <http://www.pstu.org.br/sites/default/files/biblioteca/marx_engels_manifesto.pdf>. Acesso em: 10 out. 2015.

MESQUIDA, P. Catequizadores de índios, educadores de colonos, soldados de Cristo: formação de professores e ação pedagógica dos jesuítas no Brasil, de 1549 a 1759, à luz do Ratio Studiorum. *Educar em Revista*, Editora UFPR, Curitiba, n. 4, p. 235-249, abr./jun. 2013.

MOURA, D. H.; LIMA FILHO, D. L.; SILVA, M. R. Politecnicidade e formação integrada: confrontos conceituais, projetos políticos e contradições históricas da educação brasileira. *Revista Brasileira de Educação*, v. 20, n. 63, out./dez., 2015. Disponível em: <<https://observatorioensinomedio.files.wordpress.com/2014/02/silva-lima-filho-e-moura-politecnicidade-e-formacao-integrada.pdf>>. Acesso em: 25 dez. 2015.

NÓVOA, A. *Profissão professor*. Portugal: Porto Editora, 1991.

_____. A formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, António. *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992., p. 17-33.

_____. Nada substitui o bom professor. (Palestra proferida em São Paulo, a convite do Sinpro - SP, em 2007). Disponível em: <http://www.sinpro.org.br/noticias.asp?id_noticia=639>. Acesso em: 31 jan. 2016.

OLIGARQUIA. In: FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Miniaurelio século XXI escolar: o minidicionário da língua portuguesa*. Coord. de edição Margarida dos Anjos, Marina Baird Ferreira; lexicografia, Margarida dos Anjos... [et al.]. 4. ed. rev. ampl. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2000.

OLIVEIRA, D. A. Trabalho docente. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. *Dicionário: Trabalho docente*. Disponível em: <<http://www.gestrado.net.br/?pg=dicionario-verbetes&id=429>>. Acesso em: 23 dez. 2015.

OLIVERA, F. de. *Crítica à razão dualista: o ornitorrinco*. 4. Reimpr., São Paulo: Boitempo, 2013.

OLIVERIA, J. F. A. C. *A institucionalização das políticas neoliberais na reconfiguração da educação profissional no Brasil: do Decreto nº 2.208/97 à Lei nº 11.892/08*. 2014. 206f. Tese (Doutorado em Educação)– Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2014.

OLIVEIRA, L. M. T. de; TESSER, A. R. F. A docência como profissão: novos processos identitários na licenciatura e a educação profissional e tecnológica. In: *XV ENDIPE: Belo Horizonte*, 2010. *Anais...* UFMG, 2010. 1 CD.

PACHECO, E. *Os Institutos Federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica*. Brasília: Setec, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=3787-cartilha-eliezer-final&category_slug=marco-2010-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 13 out. 2015.

_____. *Institutos Federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica*. São Paulo: Moderna, 2011.

PACHECO, E.; REZENDE, C. Institutos Federais: um futuro por amar. In: SILVA, Caetana Juracy Resende. *Institutos Federais: comentários e reflexões*. Natal: IFRN, 2009.

PARO, V. H., et al. *Escola de tempo integral. Desafio para o Ensino Público*. São Paulo: Cortez, 1988.

PEREIRA, J. E. D. As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente. *Educação e Sociedade*, Campinas, ano XX, n. 68, p. 109-125, dez., 1999. Disponível em: <http://www.plataformademocratica.org/Publicacoes/17015_Cached.pdf>. Acesso em: 11 dez. 2015.

PIRES, L. L. de A.; FRANCO, L. R. A política de Formação de Professores no Brasil: o papel das instituições tecnológicas. In: *Anais do XXIII Congresso de Educação do Sudoeste Goiano*. Jataí: UFG, 2009. Disponível em: <<http://www2.jatai.ufg.br/ojs/index.php/acp/article/viewArticle/112>>. Acesso em: 11 jan. 2010.

PONTIFÍCIA Universidade Católica de Goiás. Biblioteca Digital, 2016. Disponível em: <<http://tede.biblioteca.pucgoias.edu.br/>>. Acesso em 10 de jun. 2016.

PROFESSOR ESTADUAL com licenciatura ganha em média R\$ 16,95 por hora. São Paulo: G1, 2015. Disponível em: <<http://g1.globo.com/educacao/noticia/2015/06/professor-estadual-com-licenciatura-ganha-em-media-r-1695-por-hora.html>>. Acesso em: abr. 2016.

RIBEIRO, M. L. S. *História da educação brasileira*. 6. ed. São Paulo: Editora Moraes, 1986.

ROMANELLI, O. de O. *História da educação no Brasil*. 31. ed. Petrópolis, RJ: Vozes. 2007.

RUMMERT, S. M.; ALGEBAIL, E.; VENTURA, J. Educação da classe trabalhadora brasileira: expressão de desenvolvimento desigual e combinado. *Revista Brasileira de Educação*, v. 18, n. 54, p. 717-738, jul./set. 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v18n54/11.pdf>>. Acesso em: 09 jan. 2016.

SANFELICE, J. L. Dialética e pesquisa em educação. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Demerval (Orgs.). *Marxismo e educação: debates contemporâneos*. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

SANTOS, O. R. *Educação ambiental na formação do tecnólogo do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Estado de Goiás*. 2014. 183f. Tese (Doutorado em Educação)– Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2014.

SANTOS FILHO, J.C.; SÁNCHEZ GAMBOA, S. *Pesquisa Educacional: quantidade-qualidade*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

SÃO PAULO. Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo. *Decreto Nº27 de 12 de março de 1890. Reforma a Escola Normal e converte em Escolas Modelos as Escolas anexas*. São Paulo: Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo, 1890. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/99728/Decreto%20n.%2027%20de%2012%20de%20Mar%C3%A7o%20de%201890%20E2%80%93%20Reforma%20da%20Escola%20Normal.pdf?sequence=1>>. Acesso em: abr. 2016.

SAVIANI, D. Sistemas de ensino e planos de educação: o âmbito dos municípios. *Educação e Sociedade*, n. 69, dez., 1999.

_____. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. *Revista Brasileira de Educação*, v. 12, n. 34, jan./abr., 2007a.

_____. Pedagogia: o espaço da educação na universidade. *Cadernos de Pesquisa*, v. 37, n. 130, p. 99-134, jan./abr., 2007b.

_____. Educação: do senso comum à consciência filosófica. 17.ed. Campinas: Autores Associados. 2007c.

_____. O legado educacional do regime militar. *Cad. Cedes*, v. 28, n. 76, p. 291-312, set./dez. 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v28n76/a02v2876.pdf>>. Acesso em: 10 abr. 2016.

_____. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. *Revista Brasileira de Educação*, v. 14, n. 40, p. 143-155, jan./abr., 2009.

_____. História da formação docente no Brasil: três momentos decisivos. *Revista do Centro de Educação*, Santa Maria, v. 30, n. 2, p. 11-26, 2005. Disponível em: <<http://coralx.ufsm.br/revce/revce/2005/02/a1.htm>>. Acesso em: 23 mar. 2015.

_____. História das ideias pedagógicas no Brasil. Autores Associados: Campinas, 2013.

_____; DUARTE, N. (Orgs.). *Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar*. Campinas: Autores Associados, 2012.

SEVERINO, A. J. *Metodologia do trabalho científico*. 23 ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SHIGUNOV NETO, A.; MACIEL, L. S. B. O ensino jesuítico no período colonial brasileiro: algumas discussões. *Educar*, Curitiba, n. 31, p. 169-189, 2008.

SOUSA, A. G.; BERALDO, T. M. Cursos de licenciatura em Ciências Naturais nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. In: IX Congresso Nacional de Educação (EDUCERE) e III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia, Curitiba, 2009. *Anais...* Curitiba: PUCPR, 2009. p. 10169-10182.

SOUZA, L. M. *Cultura escolar e habitus professoral em uma instituição de educação profissional agrícola*. 2012. 232f. Tese (Doutorado em Educação)– Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2012.

SPINELLI, M. Sobre as diferenças entre *éthos* com épsilon e *êthos* com eta. *Revista Trans/formação*, Marília, v. 32. n. 2. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-31732009000200001>. Acesso em: 02 fev. 2014.

TANURI, L. M. História da formação de professores. *Revista Brasileira de Educação*, n. 14. p. 61-88, maio/jun./jul./ago., 2000.

TEIXEIRA, A. Reorganização do Ensino Normal e sua transposição para o plano universitário: criação. *Boletim de Educação Pública*, Rio de Janeiro, v. 2, n. 1/2, jan./jun. 1932. p. 110-117. Disponível em: <<http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/artigos/reorganizacao.html>>. Acesso em: 22 mar. 2015.

_____. O humanismo técnico. *Boletim CBAI*, Rio de Janeiro, v. 8, n. 2, p. 1186-1187, 1954.

_____. *Educação para a democracia: introdução à administração escolar*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2007.

TEIXEIRA, L. G. A. *Políticas Públicas de assistência estudantil no Instituto Federal Goiano – Campus Urutaí: um olhar de gênero*. 2016. 156f. Tese (Doutorado em Educação)– Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2016.

TOLEDO, C. N. 1964: O golpe contra as reformas e a democracia. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 24, n. 47, p. 13-28, 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbh/v24n47/a02v2447.pdf>>. Acesso em: 14 abr. 2016.

VIANA NETO, A. A. *As abordagens pedagógicas da educação física que fundamentam as formas de uso das TIC pelos professores de educação física dos cursos técnicos integrados ao ensino médio do IFG*. 2014. 168f. Tese (Doutorado em Educação)– Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2014.

VIEIRA, J. M. *Piso salarial para os educadores brasileiros: quem toma partido?* 2012. 294 f. Tese (Programa de Pós-Graduação em Educação)– Universidade de Brasília, Distrito Federal, 2012. Disponível em:

<http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/12059/1/2012_Ju%C3%A7araMariaDutraVieira.pdf>. Acesso em: 21 jan. 2016.

APÊNDICE A — QUESTIONÁRIO EGRESSOS**UNIVERSIDADE PONTIFÍCIA CATÓLICA DE GOIÁS – PUC****PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO****LINHA DE PESQUISA:****ESTADO, POLÍTICAS E INSTITUIÇÕES EDUCACIONAIS**

Prezado(a) Concluinte Da Licenciatura em Ciências Biológicas, sou membro do Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás – PUC, orientanda da Profa Dra. Iria Brzezinski e desenvolvemos o projeto “O ETHOS DOCENTE NOS CURSOS DE FORMAÇÃO INICIAL NO INSTITUTO FEDERAL GOIANO – UM ESTUDO DE CASO NA LICENCIATURA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS DO CÂMPUS RIO VERDE. O objetivo desse projeto é analisar o *ethos* do professor formador dos licenciados em Ciências Biológicas no Instituto Federal Goiano, no Câmpus Rio Verde.

Pretendemos compreender melhor as relações entre formação e atuação profissional dos egressos do Curso de Licenciatura e Bacharelado em Ciências Biológicas do Instituto Federal Goiano – Câmpus Rio Verde. Pretendemos, ainda, verificar as contribuições desse curso para sua atuação como professor/a, da educação básica.

Para atingirmos os objetivos propostos, necessitamos muito de sua colaboração. Então, solicitamos respostas ao questionário, em anexo, de forma objetiva e sincera. Acompanha o presente questionário o Termo de Consentimento que deverá ser assinado e devolvido juntamente com o questionário. Quando da divulgação dos dados, garantimos o anonimato do respondente.

Desde já, agradecemos sua valiosa participação.

Goiânia, agosto de 2015.

Simone da Costa Estrela

Pesquisadora

IRIA BRZEZINSKI

COORDENAÇÃO DO GRUPO DE PESQUISA

I. Dados Pessoais:	
<p>1. Idade (assinale com X)</p> <p><input type="checkbox"/> até 25 anos</p> <p><input type="checkbox"/> de 26 a 35 anos</p> <p><input type="checkbox"/> de 36 a 45 anos</p> <p><input type="checkbox"/> de 46 a 55 anos</p> <p><input type="checkbox"/> de 56 a 65 anos</p> <p><input type="checkbox"/> acima de 65 anos</p>	<p>2. Sexo (assinale com X)</p> <p><input type="checkbox"/> masculino <input type="checkbox"/> feminino</p>
II. Dados Profissionais:	
<p>1. <input type="checkbox"/> Licenciatura <input type="checkbox"/> Bacharelado</p> <p>a) Ano de conclusão:</p>	<p>2.</p> <p><input type="checkbox"/> Está atuando como Professor (a).</p> <p><input type="checkbox"/> Não estou atuando como Professor (a). Por quê?</p>
<p>3. Forma de admissão no sistema de ensino (assinale com X):</p> <p>Concurso Público <input type="checkbox"/></p> <p>Contrato Temporário <input type="checkbox"/></p> <p>Outra forma <input type="checkbox"/> Qual?</p>	<p>4. Tempo de atuação no magistério:</p> <p><input type="checkbox"/> 0 a 5 anos</p> <p><input type="checkbox"/> 6 a 10 anos</p> <p><input type="checkbox"/> 11 a 15 anos</p> <p><input type="checkbox"/> 16 a 25 anos</p> <p><input type="checkbox"/> mais de 25 anos</p>
<p>5. Atualmente está ministrando aulas na educação básica?</p> <p>Não <input type="checkbox"/> Justifique:</p> <p>Sim <input type="checkbox"/> Local (is):</p>	<p>6. Se é professor(a), acumula outra função com a de docente? (assinale com X)</p> <p><input type="checkbox"/> Sim</p> <p>Qual?</p> <p>Por quê?</p> <p><input type="checkbox"/> Não</p>
<p>7. Qual é sua jornada de trabalho? (assinale com X):</p> <p><input type="checkbox"/> Até 20 horas semanais</p> <p><input type="checkbox"/> De 20 a 30 horas semanais</p> <p><input type="checkbox"/> De 30 a 40 horas semanais</p> <p><input type="checkbox"/> De 40 a 60 horas semanais</p> <p><input type="checkbox"/> Mais de 60 horas por semana</p>	<p>8. Sua participação na renda familiar é (assinale com X):</p> <p><input type="checkbox"/> 100%</p> <p><input type="checkbox"/> de 90% a 75%</p> <p><input type="checkbox"/> de 70% a 50%</p> <p><input type="checkbox"/> de 50% a 25%</p> <p><input type="checkbox"/> de menos de 25%</p>

	<input type="checkbox"/> arca apenas com suas despesas pessoais <input type="checkbox"/> Nenhuma
<p>9. Se seu empregador é o estado e/ou município, ele paga o valor do Piso Nacional Inicial de R\$ 1.917,78 (hum mil, novecentos e dezessete reais e setenta e oito centavos) para jornada de 40h/semanais como referência anunciada pelo MEC para 2015?</p> <p><input type="checkbox"/> Sim Não <input type="checkbox"/></p>	<p>10. Qual é sua renda mensal considerando uma jornada de 40h/semanais? (assinale com X):</p> <p><input type="checkbox"/> abaixo do piso <input type="checkbox"/> o valor do piso <input type="checkbox"/> acima do piso</p>
<p>11. Principais motivos para a sua escolha da Licenciatura em Ciências Biológicas (enumere em ordem crescente por importância, sendo 1 o mais importante):</p> <p><input type="checkbox"/> interesse por uma carreira docente; <input type="checkbox"/> obtenção de trabalho qualitativamente melhor; <input type="checkbox"/> interesse em aprofundar o conhecimento na área; <input type="checkbox"/> em razão do trabalho docente ser valorizado; <input type="checkbox"/> influência de um professor (a)</p>	<p>12. Qual é a sua concepção de docência?</p>

13. Avalie de zero a dez a qualidade do curso em Ciências Biológicas que você cursou no Câmpus Rio Verde (Se desejar, pode acrescentar itens que lhe parecem faltar ao Quadro)

Itens	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Desempenho dos Professores											
Desempenho do(a) Coordenador(a)											
Matriz Curricular – Disciplinas/Conteúdos											
Matriz Curricular – Carga Horária Disciplinas											
Avaliação da Aprendizagem											
Utilização de Tecnologias											
Possibilidade de pesquisa											
Qualidade do Estágio Supervisionado											
Atendimento às necessidades reais/atuais de formação dos Professores da Educação Básica											

14. Você tem interesse em continuar seus estudos?

Sim Não

Se sim, seria uma graduação ou pós-graduação?

Se for outra graduação, por quê?

Termo de assentimento livre e esclarecido

Autorizo a utilização dos dados aqui fornecidos apenas para fins de realização da pesquisa descrita na apresentação deste questionário, que se compromete a garantir o anonimato do participante.

Cidade (Estado) , ____ de _____ de _____.

(assinatura)

APÊNDICE B — QUESTIONÁRIO PROFESSORES**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS – PUC****PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO****LINHA DE PESQUISA:****ESTADO, POLÍTICAS E INSTITUIÇÕES EDUCACIONAIS**

Prezado(a) Professor (a) da Licenciatura/Bacharelado em Ciências Biológicas, sou membro do Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás – PUC, orientanda da Profa. Dra. Iria Brzezinski e desenvolvemos o projeto “O ETHOS DOCENTE NOS CURSOS DE FORMAÇÃO INICIAL NO INSTITUTO FEDERAL GOIANO – UM ESTUDO DE CASO NA LICENCIATURA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS DO CÂMPUS RIO VERDE. O objetivo desse projeto é analisar o *ethos* do professor formador dos licenciandos em Ciências Biológicas no Instituto Federal Goiano, no Câmpus Rio Verde.

Para atingirmos os objetivos propostos, necessitamos muito de sua colaboração. Então, solicitamos respostas ao questionário, em anexo, de forma objetiva e sincera. Acompanha o presente questionário o Termo de Consentimento que deverá ser assinado e devolvido juntamente com o questionário. Quando da divulgação dos dados, garantimos o anonimato do respondente.

Desde já, agradecemos sua valiosa participação.

Goiânia, agosto de 2015.

Simone da Costa Estrela

Pesquisadora

IRIA BRZEZINSKI

COORDENAÇÃO DO GRUPO DE PESQUISA

I. Dados Pessoais	
1) Idade (assinale com X) <input type="checkbox"/> até 25 anos <input type="checkbox"/> de 26 a 35 anos <input type="checkbox"/> de 36 a 45 anos <input type="checkbox"/> de 46 a 55 anos <input type="checkbox"/> de 56 a 65 anos <input type="checkbox"/> acima de 65 anos	2) Sexo (assinale com X) <input type="checkbox"/> masculino <input type="checkbox"/> feminino
II. Dados Profissionais	
1) <input type="checkbox"/> Licenciatura <input type="checkbox"/> Bacharelado Ano de conclusão:	2) Pós-Graduação: <input type="checkbox"/> Especialização <input type="checkbox"/> Mestrado <input type="checkbox"/> Doutorado <input type="checkbox"/> Pós-Doutorado Área:
3) Se a sua Pós-Graduação não foi na área da Educação, você cursou alguma disciplina ou outro Curso de Complementação Pedagógica? Se sim, citar o Curso ou Disciplina e sua carga horária:	4) Data de admissão como Professor(a) no sistema de ensino: Forma de admissão (assinale com X): Concurso Público <input type="checkbox"/> Contrato Temporário <input type="checkbox"/> Outra forma <input type="checkbox"/> Qual?
5) Tempo de atuação no magistério: <input type="checkbox"/> 0 a 5 anos <input type="checkbox"/> 6 a 10 anos <input type="checkbox"/> 11 a 15 anos <input type="checkbox"/> 16 a 25 anos <input type="checkbox"/> mais de 25 anos	6) Tempo de atuação em Cursos de Formação de Professores: <input type="checkbox"/> 0 a 5 anos <input type="checkbox"/> 6 a 10 anos <input type="checkbox"/> 11 a 15 anos <input type="checkbox"/> mais de 16 anos
7) Se já atuou ou atua em Cursos de Bacharelado, tempo de atuação: <input type="checkbox"/> 0 a 5 anos <input type="checkbox"/> 6 a 10 anos <input type="checkbox"/> 11 a 15 anos <input type="checkbox"/> mais de 16 anos	8) Se já atuou ou atua em Cursos de Bacharelado, esse tempo foi concomitante ou não com sua atuação em Cursos de Formação de Professores: <input type="checkbox"/> sim <input type="checkbox"/> não <input type="checkbox"/> não se aplica
9) Sua atuação em Cursos de Formação de Professores: <input type="checkbox"/> é anterior ao seu ingresso no Instituto Federal Goiano	10) Acumula outra função com a de docente? (assinale com X) <input type="checkbox"/> Sim

<input type="checkbox"/> iniciou após o seu ingresso no Instituto Federal Goiano	Qual? <input type="checkbox"/> Não
--	---

11) Avalie de zero a dez a qualidade do curso (Se desejar, pode acrescentar itens que lhe parecem faltar ao Quadro)

Itens	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Desempenho dos Licenciandos											
Desempenho do(a) Coordenador(a)											
Matriz Curricular – Disciplinas/Conteúdos											
Matriz Curricular – Carga Horária Disciplinas											
Avaliação da Aprendizagem											
Utilização de Tecnologias											
Possibilidade de pesquisa											
Qualidade do Estágio Supervisionado											
Atendimento às necessidades reais/atuais de formação dos Professores da Educação Básica											

III – Você considera que o curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, ofertado pelo Câmpus Rio Verde, prioriza a atuação como professor do egresso? Justifique sua resposta.

IV – Você atua em grupos de pesquisa, de estudo, de fóruns ou similares que discutam as Licenciaturas? Se sim, qual?

Termo de assentimento livre e esclarecido

Autorizo a utilização dos dados aqui fornecidos apenas para fins de realização da pesquisa descrita na apresentação deste questionário, que se compromete a garantir o anonimato do participante.

Cidade (Estado) , ____de _____de _____.

Assinatura

ANEXO A — MATRIZ CURRICULAR DO CURSO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS

MATRIZ CURRICULAR - Licenciatura em Ciências Biológicas

Semestre	Código	Disciplina	CH	CR	Pré-requisitos e co-requisitos
1º	BIO-201	Biologia Celular	60	3	-
	EXA-200	Fundamentos de Cálculo	60	3	-
	EXA-209	Fundamentos de Física	40	2	-
	HUM-201	Metodologia Científica	60	3	-
	QUI-206	Química Geral e Analítica	60	3	-
	BIO-230	Anatomia Comparada de Vertebrados	60	3	-
2º	QUI-208	Química Orgânica	60	3	-
	BIO-215	Histologia	60	3	BIO-201
	BIO-224	Zoologia I	60	3	-
	BIO-225	Laboratório de Zoologia I	40	2	Co-BIO-224
	BIO-217	Ecologia Geral	40	2	-
	EXA-220	Bioestatística	80	4	-
3º	QUI-215	Bioquímica Básica	80	4	QUI-208
	BIO-223	Embriologia	60	3	BIO-215
	BIO-210	Anatomia Vegetal	60	3	BIO-201
	BIO-226	Zoologia II	60	3	BIO-224
	BIO-227	Laboratório de Zoologia II	40	2	Co-BIO-226
	OPP-201	Oficina de Prática Pedagógica em Embriologia	30	1,5	-
	OPP-202	Oficina de Prática Pedagógica em Bioquímica	30	1,5	-
	OPP-206	Oficina de Prática Pedagógica em Anatomia Vegetal	30	1,5	-
	OPP-203	Oficina de Prática Pedagógica em Zoologia II	30	1,5	-
4º	BIO-229	Biofísica	60	3	-
	BIO-260	Biologia Molecular	40	2	QUI-215, BIO-201
	BIO-338	Zoologia III	100	5	-
	BIO-319	Microbiologia I	40	2	BIO-201
	BIO-322	Biologia de Algas, Briófitas e Pteridófitas	40	2	-
	EDU-202	Didática	60	3	-
	OPP-204	Oficina de Prática Pedagógica em Zoologia III	30	1,5	-
	OPP-205	Oficina de Prática Pedagógica em Microbiologia I	30	1,5	-
5º	BIO-315	Ecologia de Populações e Comunidade	60	3	BIO-217
	BIO-321	Comportamento Animal	40	2	BIO-338
	BIO-234	Genética I	60	3	-
	BIO-213	Fisiologia Vegetal	80	4	QUI-215
	EDU-204	Psicologia do Desenvolvimento	60	3	-
	BIO-251	Prática de Ensino I	30	1,5	EDU-202
	OPP-209	Oficina de Prática Pedagógica em Ecologia de Populações e Comunidade	40	2	-
	OPP-208	Oficina de Prática Pedagógica em Fisiologia Vegetal	30	1,5	-
6º	ESB-201	Estágio Supervisionado do Ensino Fundamental	200	10	EDU-202, Co-BIO-251
	BIO-233	Fisiologia Comparada de Vertebrados	80	4	BIO-230, QUI-215
	BIO-340	Morfologia e Organografia Vegetal	40	2	-
	BIO-235	Genética II	60	3	BIO-234
	BIO-320	Microbiologia II	60	3	BIO-319
	EDU-208	LIBRAS	40	2	-
	OPP-210	Oficina de Prática Pedagógica em Fisiologia Comparada de Vertebrados	40	2	-
	OPP-207	Oficina de Prática Pedagógica em Morfologia e Organografia Vegetal	30	1,5	-
	EDU-205	Psicologia da Aprendizagem	40	2	-
7º	BIO-316	Conservação e Manejo da Biodiversidade	60	3	-
	BIO-341	Sistemática Vegetal	80	4	BIO-340
	BIO-318	Parasitologia	40	2	-
	EDU-212	Fundamentos Sócio-Históricos da Educação	40	2	-
	HUM-223	Educação e Cultura Etnoracial Brasileira	30	1,5	-
	BIO-249	Evolução	60	3	BIO-234
	BIO-252	Prática de Ensino II	30	1,5	EDU-202
	ESB-202	Estágio Supervisionado do Ensino Médio	200	10	EDU-202, Co-BIO-252
8º	BIO-317	Imunologia	60	3	BIO-201
	BIO-323	Geologia/ Paleontologia	60	3	-
	GAM-228	Educação Ambiental	40	2	-
	EDU-210	Políticas Públicas na Educação Brasileira	60	3	-
	BIO-324	Programas de Saúde	40	2	-
	EDU-206	Fundamentos Filosóficos da Educação	60	3	-
	BIO-239	Biogeografia	40	2	-
	OPP-211	Oficina de Prática Pedagógica em Geologia / Paleontologia	40	2	-
	OPP-212	Oficina de Prática Pedagógica em Educação Ambiental	40	2	-
ATC-207	Atividades Complementares	200	10	-	
TOTAL GERAL			3.670	183,5	-

Carga horária Licenciatura

Semestre	Carga horária	Carga horária teórica	Carga horária prática	Créditos
1°	340	250	90	17
2°	340	230	110	17
3°	420	200	220	21
4°	400	250	150	20
5°	600	220	380	30
6°	390	220	170	19,5
7°	540	240	300	27
8°	440	310	130	22
ATC*	200	-	200	10
TOTAL	3670	1920	1750	183,5

*ATC: Atividades complementares

ANEXO B — COMPILADO SETEC/2015: MATRICULAS ATENDIDAS POR CURSO E POR REGIÃO

Tipos de Cursos	Norte	Nordeste	Sul	Sudeste	Centro Oeste
Bacharelado	2177	14977	7908	26060	7079
Ensino Médio	0	7	1	3700	7
Especialização	2531	4580	7312	5836	813
Formação Continuada	1401	8707	4080	11375	3385
Fomação Inicial	1754	4920	1788	1788	2805
Licenciatura	8387	26970	7042	15753	5914
Doutorado	0	0	0	21	48
Mestrado Acadêmico	0	162	0	352	179
Mestrado Profissional	39	10	200	489	117
Técnico	42498	152375	68593	100732	30208
Tecnologias	6768	28780	11962	17698	8093
TOTAL	65555	241488	108886	183804	58648
Disciplinas					
ARTES CÊNICAS	x	x			
ARTES VISUAIS		x	x		x
CIÊNCIAS AGRÁRIAS		x	x	x	x
CIÊNCIAS BIOLÓGICAS	x	x	x	x	x
CIÊNCIAS DA NATUREZA	x	x	x	x	x
CIÊNCIAS SOCIAIS			x	x	x
COMPUTAÇÃO	x	x	x	x	
DANÇA					x
EDUCAÇÃO DO CAMPO	x		x	x	
EDUCAÇÃO FÍSICA	x	x	x	x	
FÍSICA	x	x	x	x	x
GEOGRAFIA	x	x		x	
HISTÓRIA					x
INFORMÁTICA	x	x		x	
LETRAS	x	x	x	x	x
MATEMÁTICA	x	x	x	x	x
MÚSICA		x		x	x
PEDAGOGIA	x		x	x	x
PROGRAMA ESPECIAL DE FORMAÇÃO			x		
PROGRAMA ESPECIAL DE FORMAÇÃO PEDAGÓGICA DE DOCENTES	x	x		x	x
QUÍMICA	x	x	x	x	x
TECNOLÓGICA EM ELETROMECÂNICA		x			