

# UM ESTRANHO NO NINHO: A FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM SOCIOLOGIA NOS INSTITUTOS FEDERAIS

## A STRANGER IN THE NEST: THE TEACHER TRAINING IN SOCIOLOGY IN FEDERAL INSTITUTES

Marcos Vinícius Pansardi (IFPR)<sup>73</sup>

### RESUMO

Partindo da análise do surgimento e expansão das licenciaturas nos antigos CEFETs, pode-se observar a frágil institucionalização destes cursos. A constituição dos Institutos Federais se dá com um propósito, estabelecido em lei, de expandir a oferta de ensino médio profissionalizante, mas também a oferta de licenciaturas. Contudo, pode-se observar a reprodução de alguns problemas que já existiam nos CEFETs. Pode-se apontar que a criação dos Institutos teve como objetivo principal criar uma fórmula alternativa às universidades de pesquisa. Assim, a oferta de cursos superiores, e particularmente as licenciaturas se apoiam as orientações de organizações internacionais como o Banco Mundial. Por fim, ao estudar três casos de cursos de formação de professores em sociologia nos Institutos, observa-se que além das dificuldades que são fruto desta visão particular sobre o papel das licenciaturas temos ainda uma visão que não considera as ciências humanas e a sociologia em particular, como cursos que se encaixem no perfil da instituição, que deveria ter um caráter mais tecnicista e pragmático.

**Palavras-Chaves:** Institutos Federais; CEFETs; Formação de professores em sociologia; Banco Mundial.

---

<sup>73</sup> Doutor em Ciências Sociais pela UNICAMP. Professor do Instituto Federal do Paraná, campus Paranaguá. Coordenador do curso de licenciatura em Ciências Sociais.

## **1. O PAPEL DAS LICENCIATURAS NAS ESCOLAS TÉCNICAS FEDERAIS/CEFET**

Em 2009 a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica fez 100 anos. Durante seus primeiros 70 anos, coube a esta rede, a nível federal, oferecer o ensino técnico e profissional deixando a cargo das universidades o papel de oferecer o ensino superior. É só a partir de 1978, quando da transformação de três primeiras Escolas Técnicas Federais (Paraná, Minas Gerais e Rio de Janeiro) em Centros Federais de Formação Tecnológica (CEFETs) que esta rede passa a atuar também no ensino superior, formando engenheiros de operação e tecnólogos. Em realidade, foi apenas em 1994 com a Lei nº 8.948, que gradativamente todas as escolas técnicas e agrotécnicas tornam-se CEFETs (BRASIL, MEC Lei 8.948/94).

Na sequência deste processo, o decreto federal no 2.406, de 27 de novembro de 1997, que regulamentou a lei nº 8.948 atribuiu entre os objetivos estabelecidos para os CEFETs, “ministrar cursos de formação de professores e especialistas, bem como programas especiais de formação pedagógica, para as disciplinas de educação científica e tecnológica” (BRASIL, MEC, Dec. 2.406/97).

Assim, não apenas cursos de bacharelado e tecnólogos passaram a ser uma realidade na rede federal, mas também passou ser possível a formação de docentes para atuar no ensino técnico. Esta formação era conhecida como “Esquema I e Esquema II”. A primeira consistia em uma complementação pedagógica para aqueles profissionais com ensino superior, mas que não tinham licenciatura. A segunda era voltada para profissionais que tinham apenas a formação técnica em nível médio. Esta formação buscava atender as próprias necessidades da rede, já que estava estabelecido que a formação pedagógica/licenciatura era um dos requisitos para a atuação dos docentes do ensino técnico. Contudo, os resultados desta política não atenderam satisfatoriamente a crescente demanda por estes profissionais (FLACH, 2012).

Esta primeira tentativa frustrada de formar docentes nos CEFETs pode apenas ser considerada um preâmbulo na história das licenciaturas na rede federal de educação profissional e tecnológica. A sua história efetiva começa apenas em 2000 quando o governo federal, alarmado com a crescente falta de docentes para o ensino médio (e não apenas para o ensino técnico) decidiu convocar os CEFETs

para se somar às universidades públicas na tentativa de resolver este problema. Assim, o decreto nº 3.462 estabeleceu que os CEFETs:

[...] gozarão de autonomia para a criação de cursos e ampliação de vagas nos níveis básico, técnico e tecnológico da Educação Profissional, bem como para implantação de cursos de formação de professores para as disciplinas científicas e tecnológicas do Ensino Médio e da Educação Profissional (BRASIL, MEC, Dec. 3.462/00, Art. 1º).

Na realidade, a criação de licenciaturas nos CEFETs já era uma possibilidade real, pois a própria SEMTEC (Secretaria de Ensino Médio e Tecnológico) apontava para este caminho. Assim projetos para a implantação de cursos de formação de professores já estavam sendo desenvolvidos nestas instituições mesmo antes da promulgação da lei (FRANCO, PIRES, 2007).

A inserção das licenciaturas nos CEFETS se insere em um conjunto de reformas educacionais promovidas no governo de Fernando Henrique Cardoso, reformas estas impulsionadas dentro das concepções emanadas pelo Banco Mundial (BM) para os países em desenvolvimento.

A lógica destas reformas se orienta para a necessária incorporação de novos conhecimentos e atitudes exigidos pelo novo perfil de uma economia globalizada. A exigência de uma maior eficiência e produtividade do trabalhador nacional seria um imperativo fundamental exigido pelo mercado (MAUÉS, 2003). À exigência de recursos humanos qualificados exige a incorporação de novos valores: competitividade, eficácia, flexibilidade, etc.

É importante compreender que para o BM, assim como para as outras instituições transnacionais, o Brasil, como outros países periféricos, insere-se na divisão internacional do trabalho de maneira específica, como produtor de matérias primas ou produtos agrícolas primários e também como produtor de produtos industrializados com baixa qualificação tecnológica.

A lógica do BM é a de um banco, sendo assim os critérios econômicos como: eficácia, eficiência, produtividade, relação custo-benefício, devem orientar um projeto educacional. A escassez de recursos no terceiro mundo deve ser o primeiro critério a ser levado em conta (PANSARDI, 2011).

A questão não se resume a uma questão puramente econômica, da otimização dos recursos federais, mas esta ligada a uma concepção político-pedagógica que coloca o professor como componente secundário no processo de aprendizagem. É verdade, porém, que o BM avançou na avaliação da contribuição do professor no processo de aprendizagem. Das primeiras formulações que negavam a importância da formação docente, sua visão evoluiu para o reconhecimento de que o saber do professor tem um impacto efetivo neste processo. No entanto, a formação docente ainda é vista como secundária nos projetos do BM. Para esta instituição a formação inicial do professor não é importante, sendo que a capacitação no serviço, em geral através de processos de educação à distância, um processo formativo mais eficaz (TORRES, 2000).

A pseudo-formação de professores não seria uma falha das políticas públicas federais e sim uma solução adequada para a falta de tempo, o escasso dinheiro envolvido, a pouca dedicação e os baixos salários dos professores.

Dentro destas reformas educacionais e criação dos CEFETs e sua posterior inserção nas políticas de formação de professores está perfeitamente integrada nesta lógica. Este processo conhecido por “cefetização”, que consistia na adequação da educação profissional e tecnológica as novas exigências da inserção nacional na economia globalizada. Assim, o novo modelo de formação de profissionais objetivava uma formação rápida e flexível, em sintonia com os interesses do mercado. Estas políticas levaram a precarização da formação profissional que contrastou vivamente com a tradição de qualidade que fez a fama das antigas escolas técnicas federais.

A própria formação de professores deveria se adequar a esta lógica, já que as críticas a atuação das universidades públicas se centravam nos seus custos desmedidos e na sua incapacidade de atender os anseios da sociedade (leia-se: do mercado). Este novo modelo que encontraria grandes resistências para ser aplicado nas universidades federais, no entanto encontrou um campo muito mais fértil nos CEFETs, (FRANCO, PIRES, 2007).

O resultado não foi diferente da formação dos quadros técnicos destas instituições. Na relação custo-benefício, foi o critério do baixo custo que mais pesou nas recém-criadas licenciaturas. Assim, estas se caracterizaram pelo máximo aproveitamento do quadro docente pré-existente, sem desenvolver um quadro específico para as licenciaturas; com uma implantação aligeirada, com baixo investimento em bibliotecas e laboratórios específicos. Apesar da pressão do Ministério da Educação por resultados rapidamente quantificáveis, este órgão não sustentou o compromisso prévio de apoiar, técnica e financeiramente, a implantação das licenciaturas. Assim, a consequência lógica foi a criação de licenciaturas com duração e carga horária reduzida em relação aos cursos tradicionais. Além disso, praticamente não havia articulação com as redes estaduais/municipais, com o MEC e mesmo com as universidades. Também os CEFETs sofreram com sua inadequação estrutural-cultural, tanto em relação à educação superior quanto em relação a formação de professores. Uma das consequências deste fato foi a incapacidade de desenvolver projetos de pesquisa e extensão realmente

significantes. Pode-se dizer que, na realidade, as licenciaturas nunca foram realmente incorporadas aos CEFETs, tornando-se, na realidade, um corpo estranho à estas instituições (BONFIM, 2004).

Este projeto de reforma educacional, em que a formação de professores para o ensino médio era apenas um dos pontos da pauta, gerou um acalorado debate entre os profissionais e pesquisadores da educação reunidos na Associação Nacional de Formação de Professores (ANFOPE), na Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) e na Associação Nacional de Docentes do Ensino Superior (ANDES). Contudo, as licenciaturas nos CEFETs eram solenemente ignoradas nestes debates. Aqui também elas eram um corpo estranho.

Contudo, o ensino superior avança ao longo dos anos nos CEFETs, assim como os cursos de pós-graduação *stricto-senso* (mestrados e doutorados). Particularmente, em relação às licenciaturas, no ano de 2008 estavam em funcionamento 52 Licenciaturas, em sua maioria 75% na área de ciências. Eram 15 em matemática, 9 em Química, 9 Física, 6 em biologia e os de: Educação Física, Informática, Construção Civil, Eletricidade, Mecânica, Geografia, Espanhol e Ciências da Natureza, mas em menor quantidade (FRANCO, PIRES, 2008).

## **2. AS LICENCIATURAS NOS IF**

Ao longo da primeira década do século XXI aconteceu uma expansão nunca vista do ensino profissional federal. Se no período de 1909 a 2002, foram construídas 140 escolas técnicas, nesta década foram criadas 214 escolas. Além disso, como vimos, os CEFETs não apenas se expandiram, mas ampliaram sua atuação fortalecendo o ensino superior e a pós-graduação e também avançaram na pesquisa e na qualificação dos seus quadros. Desta maneira, foi quase de maneira natural que almejaram alçar rumos mais altos.

Isso ficou muito explícito quando em outubro de 2004 aconteceu, em Brasília, o Seminário Nacional CEFET e Universidade Tecnológica, realizado pelos CEFETs do Paraná, Minas Gerais, Bahia e Rio de Janeiro. Neste encontro, a questão fundamental foi o debate sobre a transformação dos CEFETs em universidades tecnológicas (LIMA FILHO, 2006).

Como resultado deste movimento, em 2005, um dos CEFETs criados em 1978, o do Paraná, transforma-se em Universidade Tecnológica do Paraná (UTFPR), depois de longos anos de negociação que se iniciaram ainda na gestão de Fernando Henrique Cardoso, mas só se concretizaram durante o governo de Luís I. Lula da Silva. Os outros três CEFETs aceleraram as suas gestões perante o governo federal para também seguirem o caminho para suas transformações em instituições de ensino superior.

Ao contrário do que estas instituições esperavam em 2007 o governo aprovou o Decreto 6.095/2007 criando uma nova estrutura para as instituições de educação tecnológica. Com isto buscou estabelecer diretrizes para um processo de integração de todas as instituições federais de educação tecnológica e a partir daí a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (naquele momento, sob a sigla – IFET), no âmbito da Rede Federal de Educação Tecnológica.

A criação dos Institutos Federais (IFs) buscava abrigar sob a mesma sigla não apenas os CEFETs, mas também as escolas agropecuárias federais e também as escolas vinculadas as universidades federais.

A criação dos institutos federais ainda é um tema pouco explorado e necessita de pesquisas mais aprofundadas, contudo parece ser evidente que este fato está ligado diretamente ao movimento dos CEFETs no sentido de se transformarem em universidades. Esta interpretação é defendida tanto para Moisés Domingos Sobrinho, diretor da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica - SETEC/MEC a época da criação dos IFs, quanto para Célia Otranto, pesquisadora do PPGA/UFRRJ, a partir de pesquisa com informações recolhidas em 35 instituições federais de educação profissional à época da constituição dos IFs.

Contudo, a questão da causa que levou o governo federal a criar os IFs difere as duas interpretações. Para Domingos Sobrinho (2007), o fator fundamental foi a “redefinição identitária do professorado da rede federal e de suas instituições”, ou seja, que o aumento da qualificação dos professores, a criação dos espaços da graduação e da pós-graduação acabou limitando a atuação dos novos mestres e doutores. A estes, então, interessava ampliar seus espaços de atuação, limitados pela inserção dos CEFETs no ensino médio. A redução e mesmo eliminação do ensino técnico seria a consequência lógica deste movimento.

Na sequência, o autor defende a ideia que a criação dos IFs pelo governo Lula da Silva seria fruto da importância dada por este governo à educação profissional, pois este compreende este tipo de educação como fundamental para o desenvolvimento nacional e também para a inclusão social dos menos favorecidos. Assim sendo não seria possível que o interesse corporativo dos professores do CEFETs se sobrepusesse ao interesse da nação.

Bem diferente é a leitura de Otranto, para esta autora a explicação se encontra na mesma lógica que promoveu a inserção dos CEFETs nos cursos superiores, a lógica da reforma educacional do governo Lula segue a mesma visão da gestão F. H. C. Assim, ao contrário do que defende Domingos Sobrinho, o governo Lula não promoveu uma ruptura com aquele e sim se caracterizou pela continuidade. O objetivo da criação dos IFs estaria ligado a negação do modelo das universidades federais (universidades de pesquisa), que o Banco Mundial rejeita para os países não-desenvolvidos, e que seria o modelo almejado pelos CEFETs. Assim os IFs deveriam seguir outro modelo. Para o Banco Mundial este modelo seria de:

[...] instituições de educação superior que tenham custos inferiores aos das universidades, no que se refere aos cursos superiores técnicos, ganha especial destaque a alegação de que estes cursos seriam mais flexíveis, portanto mais integrados ao sistema produtivo, e de menor custo que o universitário tradicional. (...) A forma como está estruturado o IFET prevê otimização dos custos, e total controle da nova instituição, o que pode acarretar uma fiscalização e um direcionamento mais eficaz na subordinação da educação por ela ministrada aos interesses do mercado (OTRANTO, 2010).

Na lei de criação dos institutos, a busca do mais pelo menos é evidente. Também é evidente a tentativa de evitar que os IFs sigam o mesmo caminho dos CEFETs.

Assim, no primeiro caso, a lei que criou os institutos deixa claro, no artigo 6º, inciso III, que estes devem “promover a integração e a verticalização da educação básica à educação profissional e educação superior, *otimizando* a infra-estrutura física, os quadros de pessoal e os recursos de gestão” (Grifo meu) (BRASIL, MEC. Lei nº 11.892/2008).

A *otimização* pode ser vista no exemplo do uso do quadro docente. Várias resoluções mostram a tentativa do governo de ampliar o percentual da carga horária

dos docentes em sala de aula. Assim, segundo o T.A.M. (Termo de acordo de metas entre o governo federal e os vários institutos) esta pode chegar a 20 horas semanais (para docentes em regime de 40 horas). Também a contratação de professores, para expansão dos *campi*, exige uma relação de 20 professores para cada aluno. A pesquisa, em consequência, tem sua carga horária reduzida para no máximo 16 horas semanais.

No segundo caso, o governo federal, garantiu, na mesma lei, em seu artigo 8º, que os institutos devem prever um quantitativo de matrículas distribuído na seguinte proporção: (a) 50% das matrículas para formação técnica, (b) 20% das matrículas para formação de professores, sendo os outros 30% podendo ser destinado a qualquer outro nível de ensino, inclusive a pós-graduação<sup>74</sup>. Também, a partir desta lei, tem-se interpretado que os professores tem a obrigação de atuar no ensino médio, independente de sua atuação em outros níveis de ensino (os professores contratados devem ser licenciados, ou tenham esta formação suplementar, nos casos das formações que não tenham licenciaturas).

Esta lei deixa claro que a principal função dos IFs é o ensino médio profissionalizante, e a própria estrutura foi concebida pensando este nível de ensino. As licenciaturas não tem uma estrutura administrativo-acadêmica própria. Não existe uma estrutura departamental, portanto, não existe um departamento de educação. Isso aponta que o objetivo, ao criar os IFs, não foi resolver os problemas que limitavam as licenciaturas nos CEFETs, mas sim limitar sua expansão. Assim, as licenciaturas ainda constituem um corpo estranho nos IFs.

Esta indefinição do espaço das licenciaturas se reflete na própria falta de identidade destes cursos e por consequência, a própria falta de identidade dos docentes, que como vimos atuam em vários níveis de ensino. O fato dos professores atuarem em diferentes níveis de ensino implica que não se tenha um corpo docente especializado para as licenciaturas. Isto ficou claro, na criação de vários eventos que buscaram tinham por objetivo a discussão da formação de professores nos institutos, bem como para discutir acerca da identidade a ser construída para seus cursos de

---

<sup>74</sup> Já em 2007 determinou-se que em nível da educação superior os IFET deverão ministrar: "(...) d) cursos de licenciatura, bem como programas especiais de formação pedagógica, com vista à formação de professores para a educação básica, sobretudo nas áreas de ciências e matemática, de acordo com as demandas de âmbito local e regional". (BRASIL, MEC, Dec. 6.095/07, alínea "d", inciso VII, do § 2o do citado art. 4o) (FRANCO, PIRES, 2008)

licenciatura. Assim, foram realizadas o Seminário Nacional das Licenciaturas dos Institutos Federais (Senalif), realizado em Ouro Preto/MG e o I Fórum Nacional das Licenciaturas dos Institutos Federais (1º Fonalifes), realizado em Natal/RN, ambos em 2010 (LIMA, SILVA, 2011). A conclusão fundamental a que chegaram estes encontros não foi a construção de uma identidade específica para os IFs, mas sim a afirmação da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, ou seja, o padrão das universidades públicas.

Mesmo assim, as licenciaturas e cursos superiores se expandem. Atualmente, existem cerca mais de 210 cursos neste nível. Contudo, mantém-se a mesma estrutura de cursos dos CEFET, pois cerca de 75% dos cursos são de física, matemática, química e biologia. No que poderíamos, grosso modo, chamar de área de humanidades, temos pouco mais de 50 cursos, quase todos na área de geografia, de letras, de artes em geral (teatro, dança e música) e cursos de formação docente (pedagogia, formação de professores para educação básica, educação profissional e tecnológica, programa de formação especial pedagógica docente e educação do campo). Há ainda um curso intercultural indígena, apenas um curso de história e nenhum de filosofia! E por fim, há atualmente dois cursos de licenciatura em ciências sociais: em Uberaba e em Paranaguá.

### **3. AS LICENCIATURAS EM CIÊNCIAS SOCIAIS NOS IF**

Fica claro que o espaço das ciências humanas, pelo menos daquelas que formam professores para o ensino médio é extremamente limitado. Com exceção da geografia, que já aparecia com destaque nos CEFETs, os outros cursos estão claramente subrepresentados. Aquilo que está determinado na lei de criação dos institutos vem sendo interpretado de maneira errônea. Como vimos, a lei aponta, em relação à criação de licenciaturas, “sobretudo nas áreas de ciências e matemática, e para a educação profissional”, esta frase vem sendo interpretada como se as ciências humanas não fossem ciências, ou que o objetivo dos institutos é criar licenciaturas apenas em matemática, física, química e biologia. Contudo, um documento do próprio M.E.C. deixa claro que não é essa a interpretação correta.

Assim, no documento intitulado, “Contribuições para o processo de construção dos cursos de licenciatura dos Institutos Federais de Educação, Ciência

e Tecnologia” está escrito que: “A natureza dos IF’s remete à oferta de licenciaturas voltadas para a área das ciências da natureza, sem que isso signifique um engessamento. O fundamental é assegurar que as instituições atendam às demandas sociais locais, com ênfase na garantia da qualidade do ensino que seja necessário à região”.

A experiência dos cursos de licenciatura de ciências sociais nos institutos reforça a ideia da incompreensão do papel das ciências humanas nestas instituições.

Temos duas licenciaturas em ciências sociais nos IFs, como já foi dito, contudo, uma delas a de Uberaba está sendo fechada e também foi bloqueada a possibilidade da criação de uma terceira licenciatura no campus de São Gonçalo no Instituto Federal do Rio de Janeiro.

O primeiro curso de licenciatura em ciências sociais da rede federal foi criado no Instituto Federal do Triângulo Mineiro, em Uberaba. Este curso está sendo encerrado, com o argumento central da falta de corpo docente nas áreas específicas (apesar de que oficialmente passará apenas por uma reestruturação). Todos os nossos professores são de diversas áreas, o que inviabiliza a continuidade do curso e a sua oferta com qualidade. Existem atualmente apenas dois professores efetivos da área de ciências sociais dos 18 que atuam no curso. A Reitoria afirma que a prioridade da instituição é a área agrária, já que a instituição tem uma história de 60 anos sempre voltada para esta área. Ao mesmo tempo em que a Reitoria se posiciona contra a continuidade do curso, o próprio M.E.C. demonstra o desinteresse por essa licenciatura, já que há mais de dois anos não há investimento em livros e em professores. Com todas estas dificuldades, ainda assim o curso demonstrou muitos pontos positivos, com bolsistas PIBID, de extensão e de Pesquisa. Vários projetos foram aprovados, como o PRODOCÊNCIA, LIF e PET. A última saída dos professores do curso foi de mandar um projeto para transformar o curso em ensino à distância (EAD), pois este *não requer professores da própria Instituição*.

Veremos os mesmos argumentos serem levantados para negar a criação de uma licenciatura em ciências sociais em São Gonçalo. Esta instituição tem origem no antigo CEFET Química do Rio de Janeiro, com a oferta de uma grande quantidade de cursos nessa área.

A proposta para a criação deste curso, em 2011, se baseou na grande falta de professores de sociologia neste estado, existindo um déficit de 1.115 professores de Sociologia naquele momento. O projeto caminhou sendo aprovado em várias instâncias do campus. Contudo, o processo de organização do curso foi suspenso pela reitoria do IFRJ, alegando que esse tipo de curso de graduação não corresponderia ao "perfil da instituição". Outra alegação foi que não haveria uma quantidade suficiente de docentes qualificados da área de Humanas para pleitear pela implantação do curso. Neste momento, os professores da área buscam reorganizar o projeto para tentar uma nova aprovação do mesmo<sup>75</sup>.

A proposta de criação do curso de ciências sociais do IFPR em Paranaguá também se baseou na necessidade de suprir uma falta crescente de professores para o ensino médio em sociologia. No Paraná, a disciplina de sociologia é uma das mais carentes. Entre os 70 (setenta) docentes das escolas estaduais do litoral paranaense (área de atuação do campus Paranaguá), somente dois possuíam formação específica; no cômputo total do Estado do Paraná, a Secretaria de Estado da Educação informou que para cumprir a legislação seriam necessários cerca de 1500 (mil e quinhentos) novos docentes.

Ao contrário do que aconteceu nos outros *campi* houve apoio efetivo do campus para a criação do curso. Mas o efetivo apoio da Pró-Reitoria de Ensino foi, provavelmente o fator decisivo e isso se deve menos a uma política institucional do que a real sensibilidade desta gestão ao papel das licenciaturas em ciências humanas na instituição. Também facilitou o fato de que o IFPR não nasceu de uma estrutura já cristalizada na área das ciências da natureza (os CEFETs), como nos dois casos vistos aqui<sup>76</sup>. Contudo, aqui não faltam os mesmos problemas já apresentados, aqui também a falta de docentes especializados dificulta a construção de um curso de qualidade. Mas este fato – até este momento - não tem levado a propostas de sua dissolução. Porém, o curso ainda está no seu segundo ano,

---

<sup>75</sup> As informações sobre estes dois processos que estão ocorrendo do IFTM e no IFRJ foram dados via correspondência com os professores, Wagner Jacinto de Oliveira, coordenador do curso de Licenciatura em Ciências Sociais de Uberaba e Ricardo Cesar Rocha da Costa.

<sup>76</sup> Como visto anteriormente, o caso do Paraná não seguiu o padrão do resto do país, já que o CEFET – PR já tinha se transformado em UTFPR, sendo o IFPR fruto de um núcleo da Escola Técnica vinculada a UFPR.

seguramente se não houver uma política de ampliação do seu quadro docente a situação ficará insustentável em pouco tempo.

#### **4. CONCLUSÃO**

O surgimento dos institutos federais aconteceu no mesmo momento em que, tanto a sociologia como a filosofia, são reinseridas como disciplinas obrigatórias no ensino médio. Assim como as outras disciplinas obrigatórias do ensino médio enfrentam grande carência de docentes formados na área. Não se pode abdicar dos IFs na formação destes profissionais, apenas as universidades públicas (poucas são as instituições privadas que tem cursos nestas licenciaturas) não conseguem formar o número adequado de docentes para atender as necessidades das escolas.

O governo federal tem a previsão de chegar a mais de 400 campi nos IFs nos próximos anos. É, portanto, nos institutos que as licenciaturas prioritariamente se desenvolverão. Contudo, não parece haver espaço para as ciências humanas e particularmente as ciências sociais. Por outro lado, qual a qualidade destas licenciaturas? Sem investimento em professores, bibliotecas e com a pouca importância dada às pesquisas, qual a qualidade dos futuros professores que sairão destes cursos?

É verdade, também, que o instituto, pela sua própria organização reúne algumas características que o permitiria superar problemas correntes das licenciaturas nas universidades públicas: primeiro, sendo os professores dos IFs atuantes no ensino médio e também no superior, tem a necessária experiência cotidiana para formar docentes para aquele nível de ensino. Em segundo lugar, como têm a prioridade no ensino superior para as licenciaturas, não carregam o preconceito ainda comum nas universidades em relação à formação de professores para o ensino médio. E por fim, a não segmentação por departamentos, se causa problemas em relação a não existência de uma área específica para a educação, pode, por isso mesmo, evitar a separação típica entre o ensino e a teoria, entre o departamento de educação e o departamento de ciências sociais, departamentos que via de regra não dialogam entre si.

Por fim, é importante destacar que, apesar dos institutos serem hoje a maior aposta do governo federal no campo educacional, e também na formação de

professores, continuam sendo pouco estudados. Seja nas universidades, seja em entidades como a ANPED ou ANFOPE, pouco se sabe sobre os IFs (OLIVEIRA, 2008).

Concluimos e concordamos com as palavras finais da pesquisa de OTRANTO (2010):

O Instituto Federal é, hoje, mais que um novo modelo institucional, é a expressão maior da atual política pública de educação profissional brasileira. Está produzindo mudanças altamente significativas na vida e na história das instituições que optaram por aderir à proposta governamental, por esse motivo essas mudanças precisam ser acompanhadas bem de perto. O IFET é um exemplo do “pacto nacional” e da “submissão consentida”, no campo da educação profissional.

## REFERÊNCIAS

- BRASIL, MEC. Centenário da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/centenario/historico\\_educacao\\_profissional.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/centenario/historico_educacao_profissional.pdf) Acesso em 22/05/2013
- BRASIL, MEC. Contribuições para o processo de construção dos cursos de licenciatura dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Disponível em [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/licenciatura\\_05.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/licenciatura_05.pdf) Acesso em 26/05/2013
- BRASIL, MEC, Dec. 2.406/97
- BRASIL, MEC, Dec. 3.462/00
- BRASIL, MEC, Dec. 6.095/07
- BRASIL, MEC. Lei 8.948/94
- BRASIL, MEC. Lei 11.892/08
- MAUÉS, O. C. Reformas internacionais da educação e formação de professores. **Cadernos de Pesquisa**. no.118 São Paulo, Mar. 2003.
- PANSARDI, M. V. A formação de professores e o Banco Mundial. **EccoS Revista Científica** [On-line], Jan-Jun. 2011.
- BONFIM, M. I. R. M. **A formação docente nos centros federais de educação tecnológica**: diagnóstico sobre a oferta de licenciaturas pelos CEFETs. Brasília, DF: Abril. 2004.
- TORRES, R. M.. Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial. In: TOMMASI, L. De; WARDE, M. J.; HADDAD, S. (orgs.) **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. SP: Cortez, 2000.
- FLACH, A. Os cursos de formação de professores no Instituto Federal do Rio Grande do Sul: algumas considerações iniciais. 2012. Disponível em: [www.uces.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/.../59](http://www.uces.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/.../59) Acesso em 18/05/2013.
- FRANCO, L. R.; PIRES, L. L. A. As licenciaturas em física e matemática nos Centros Federais e Educação Tecnológica. Disponível em; < revistas.jatai.ufg.br > ... > [Franco](#)> Acesso em 21/05/2012.2008.
- FRANCO, L. R.; PIRES, L. L. A. A formação de professores no Brasil: o papel das instituições tecnológicas.2007. Disponível em <revistas.jatai.ufg.br/index.php/acp/article/.../112/106> Acesso em 23/05/2013.
- DOMINGOS SOBRINHO, M. Universidade Tecnológica ou Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia? 2007. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/uni\\_tec\\_inst\\_educ.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/uni_tec_inst_educ.pdf) Acesso em 10/05/2013.
- OTRANTO, C. R. Criação e implantação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – IFETs. **Revista RETTA (PPGEA/UFRRJ)**, Ano I, nº1, jan-jun. 2010.
- LIMA FILHO, D. L. (2006) A universidade tecnológica e sua relação com o ensino médio e a educação superior: discutindo a identidade e o futuro dos CEFETs. In: LIMA FILHO, D. L. e TAVARES, A. G. (Orgs). **Universidade Tecnológica: concepções, limites e possibilidades**. Curitiba: SINDOCEFET-PR. 2006.
- LIMA, F. B. G.; SILVA, K. A. C. P. C. As licenciaturas nos institutos federais: concepções e pressupostos. 2011. Disponível em <[www.ceped.ueg.br/anais/ivedipe/pdfs/didatica/co/40-164-2-SP.pdf](http://www.ceped.ueg.br/anais/ivedipe/pdfs/didatica/co/40-164-2-SP.pdf)> Acesso em 12/05/2013.

OLIVEIRA, L. M. T. de A docência como profissão diante das políticas educacionais e contextos específicos: novos processos identitários na Licenciatura? Disponível em [www.ia.ufrj.br/ppgea/conteudo/.../Docencia\\_Ens\\_Superior\\_2008.doc](http://www.ia.ufrj.br/ppgea/conteudo/.../Docencia_Ens_Superior_2008.doc). 2008. Acesso em 20/05/2013.