http://journal.unoeste.br/index.php/ch
DOI: 10.5747/ch.2023.v20.h550
ISSN on-line 1809-8207

Colloquium Humanarum

OS MOTIVOS POLÍTICOS PARA A INCORPORAÇÃO DOS CURSOS DE LICENCIATURA NOS INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO

The political reasons for the incorporation of degree courses in the Feral Institutes of Education

Las razones políticas para la incorporación de cursos de grado en los Institutos Federales de Educación

Adriana Valeria Barreto de Araújo[1], Liliane Barreira Sanchez[2]

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá (IFAP), Macapá – AP, Brasil.

RESUMO
Este trabalho tem como objetivo traçar reflexões e discussões acerca das políticas educacionais neoliberais para formação de professores, engendradas a partir de década de 1990, a fim de compreender as relações que se estabelecem entre essas políticas e os motivos que determinaram a obrigatoriedade legal da oferta de cursos de licenciatura nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IF). A metodologia utilizada na investigação foi de natureza qualitativa, realizada por meio de pesquisa documental e bibliográfica em autores que se dedicam a desvendar as dicotomias e contradições do capitalismo inseridas nas políticas e reformas educacionais, especificamente, em autores que problematizam a política pública que incorporou os cursos de formação de professores no cenário de oferta dos IF. Os resultados demonstraram que, para além da justificativa de suprir a carência de professores no Brasil, que é um problema histórico e estrutural, inclusive na própria Rede Federal, há uma motivação clara de atender e responder as metas exigidas pelos organismos internacionais, dentre os quais, o Banco Mundial (BM) exerce destaque. Dentre os achados da pesquisa, evidencia-se que os cursos de formação de professores ofertados nos IF, em grande parte, possuem um ensino instrumental, centrado na racionalidade técnica, em função de que ainda há docentes atuando nas licenciaturas sem possuírem formação pedagógica e também pelo fato de que os IF, na sua essência, são instituições de ensino profissionalizante.
Palavras-chave: Políticas Educacionais; Formação de Professores; Organismos Internacionais; Institutos Federais.

ABSTRACT
This work aims to outline reflections and discussions about neoliberal educational policies for teacher training, engendered from the 1990s onwards, in order to understand the relationships that are established between these policies and the reasons that determined the legal obligation of the offering degree courses at the Federal Institutes of Education, Science and Technology (IF). The methodology used in the investigation was of a qualitative nature, carried out through documentary and bibliographic research in authors who are dedicated to unraveling the dichotomies and contradictions of capitalism inserted in educational policies and reforms, specifically, in authors who problematize the public policy that incorporated the teacher training courses in the scenario offered by IF. The results showed that in addition to the justification of supplying the shortage of teachers in Brazil, which is a historical and structural problem, including in the Federal Network itself, there is a clear motivation to meet and respond to the goals required by inter-

1 Instituto Federal do Amapá (IFAP)/Campus Macapá, Amapá. Mestre em Ciências (UFRRJ); Especialista em Politicas Educacionais (CEPE/UNIFAP). Pedagoga. ORCID id: https://orcid.org/0000-0002-8714-9566. E-mail: adriana.araujo@ifap.edu.br
2 Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). Doutora em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Professora associada 3 na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ)/ Rio de Janeiro. ORCID id: https://orcid.org/0000-0002-3250-2940. E-mail: lilianesanchez@gmail.com

national organizations, among which the World Bank (BM), to be highlighted. Among the findings of the research, it is evident that the training courses for teachers offered in the Institutes, for the most part, have an instrumental teaching, centered on technical rationality, due to the fact that there are still teachers working in the degrees without having pedagogical training and also due to the fact that the IF, in essence, are vocational education institutions.
Keywords: Educational Policies; Teacher Training; International Organizations; Federal Institutes.

RESUMEN
Este trabajo tiene como objetivo esbozar reflexiones y discusiones acerca de las políticas educativas neoliberales para la formación docente, engendradas a partir de la década de 1990, con el fin de comprender las relaciones que se establecen entre estas políticas y las razones que determinaron la obligatoriedad jurídica de la oferta de cursos de grado en los Institutos Federales de Educación, Ciencia y Tecnología (IF). La metodología utilizada en la investigación fue de carácter cualitativo, realizada a través de una investigación documental y bibliográfica en autores que se dedican a desentrañar las dicotomías y contradicciones del capitalismo inserto en las políticas y reformas educativas, específicamente, en autores que problematizan la política pública que incorporó los cursos de formación docente en el escenario ofrecido por los IF. Los resultados mostraron que además de la justificación de suplir la escasez de docentes en Brasil, que es un problema histórico y estructural, incluso en la propia Red Federal, existe una clara motivación para cumplir y responder a las metas requeridas por organismos internacionales, entre los que se destaca el Banco Mundial (BM). Entre los hallazgos de la investigación, se evidencia que los cursos de formación de docentes que se ofrecen en los IF, en su mayoría, tienen una enseñanza instrumental, centrada en la racionalidad técnica, debido a que aún existen docentes que laboran en las licenciaturas sin tener formación pedagógica y también por el hecho de que los IF, en esencia, son instituciones de formación profesional.
Palabras clave: Políticas Educativas; Formación de Profesores; Organizaciones Internacionales; Institutos Federales.

INTRODUÇÃO

Este artigo é parte de uma pesquisa de Mestrado, cujo tema trata da formação de professores nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IF). Dentre os objetivos almejados na pesquisa, o estudo debruçou-se em compreender quais motivações políticas justificaram a incorporação dos IF como lócus de oferta de cursos de formação de professores. Parte-se do entendimento de que os IF possuem uma história vinculada ao desenvolvimento da Educação Profissionalizante, especialmente na oferta de cursos técnicos em nível médio e ainda não têm experiência consistente na oferta de cursos de licenciatura (formação docente).

Considera-se neste estudo a proposta de que a criação dos IF e a consequente ampliação da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT) fazem parte do conjunto de políticas públicas e reformas educacionais neoliberais implantadas no Brasil nas primeiras décadas do século XXI, dentre as quais se incluem as políticas de expansão da Educação Superior por via pública e privada. Em especial, o Programa Universidade para Todos – Prouni (Lei 11.096/2005) (BRASIL, 2005), e o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – Reuni (Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007). (BRASIL, 2007a)

Tais programas foram criados no governo de Luiz Inácio Lula da Silva (2003 – 2010), com o objetivo de ampliar o acesso e garantir a permanência dos estudantes no Ensino Superior, de formas distintas. O

Prouni concede bolsas de estudos em cursos de graduação em instituições privadas e o Reuni permite a ampliação de vagas nas universidades federais, além de oportunizar a assistência estudantil a alunos de baixa renda.

Embora seja inegável a participação do Prouni e Reuni para o crescimento da Educação Superior nos últimos vinte anos, Maciel (2021) alerta que esses programas apresentam contradições e dividem opiniões de pesquisadores por tratar-se de políticas de governo (e não de Estado), que utilizam recursos públicos para beneficiar o setor privado, especificamente no que se refere ao Prouni. Segundo o autor, a Educação Superior privada obteve maior expansão e recebeu mais investimentos públicos, em comparação com as Instituições Federais de Ensino Superior, mediante o Reuni.

Como consequência, evidenciou-se o movimento de privatização da Educação Superior no Brasil, cuja qualidade do ensino se precariza em nome da redução de custos, visando aumentar os lucros das empresas educacionais dentro de uma lógica mercantilista, imbricada segundo as orientações dos Organismos Internacionais: Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), o Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), que atuam interferindo nas políticas sociais de países subdesenvolvidos, em razão de apresentarem uma economia frágil e que buscam recuperação por meio de investimentos na educação. (SOUZA, MEZA, 2020)

Ressalta-se que entre os anos 1990 e 2000, os relatórios publicados pela Cepal[3] apontavam para a questão da equidade como parte integrante do desenvolvimento econômico e destacavam o papel da Educação Superior e da produção do conhecimento como propulsoras do desenvolvimento econômico, social e científico em países periféricos. Na América Latina esse movimento vem se disseminando de forma progressiva (CEPAL/UNESCO, 2000) e é mobilizado por meio da atuação dos organismos internacionais, onde o Banco Mundial e o FMI ocupam lugar de destaque, pois ditam as regras e condições para financiamento de programas e políticas sociais, deixando os países subdesenvolvidos a mercê das imposições desses organismos.

Contudo, Frigotto (2018) alerta que esse tipo de intervenção externa e subordinação dessas políticas às determinações de organismos internacionais deixam em segundo plano as características históricas desses países na proposição das políticas públicas de educação.

No bojo dessas políticas, foi publicada a Lei nº 11.892/2008 (BRASIL, 2008b), que instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT) em um processo que aglutinou diversas instituições federais de ensino técnico. Os IF caracterizam-se pela verticalização da estrutura educativa, o que possibilita a oferta de cursos em diferentes níveis e modalidades de ensino, que perpassam pela

3 A Comissão Econômica para América Latina e Caribe (CEPAL) foi criada pela ONU em 1948, com o objetivo de coordenar as políticas de desenvolvimento dos países da América Latina, incorporou, posteriormente, os países do Caribe, como também o objetivo de desenvolvimento social. A CEPAL classifica os países subdesenvolvidos como países periféricos, em razão da relação de dependência aos países desenvolvidos, que são classificados como países centrais.

Educação Básica (Ensino Médio Profissionalizante), Educação Superior (cursos de Licenciatura, Bacharelado e Tecnológicos) e cursos de pós-graduação *lato* e *stricto sensu.* (BRASIL, 2008a)

A verticalização do ensino deve ser analisada de forma crítica e responsável, pois apresenta aspectos positivos e negativos. Por um lado, a verticalização permite ao estudante cursar e se qualificar em uma única instituição, ingressando desde o Ensino Médio até a Educação Superior, com a oportunidade de obter uma experiência educativa enriquecedora, na medida em que poderá desenvolver projetos e pesquisas com os outros níveis de ensino durante sua formação. (PACHECO, 2011)

Por outro lado, o conceito de verticalização assume uma lógica capitalista de eficiência na administração pública ao se pautar pela redução de custos com a educação. Uma vez que, ao ofertar em um mesmo ambiente diferentes níveis de ensino e utilizar o mesmo quadro de pessoal, com efeito, otimiza-se infraestrutura física, operacional e recursos de gestão. (BRASIL, 2008b)

O atual formato da Rede Federal confere aos IF a atribuição de formar professores para a Educação Básica, prioritariamente, nas áreas de Ciências, Matemática e Educação Profissional (EP), destinando 20% de vagas/matrículas para atender tal demanda (BRASIL, 2008b). Os motivos utilizados pelo governo para inserir os cursos de licenciatura na atuação dos IF encontraram justificativa em documentos oficiais que sinalizaram a escassez de professores no país.

Não obstante a esta problemática, alguns questionamentos emergem ao se refletir acerca das reais intenções políticas em se atribuir aos IF a oferta de cursos de licenciatura, visto que as recentes políticas educacionais vinculam-se a interesses de forças neoliberais que buscam diferentes estratégias para consolidarem seus objetivos. Nesse sentido, os IF surgem como uma alternativa de oferta de cursos de graduação em espaços não universitários, o que fortalece a retórica de grupos conservadores que descredibilizam a atuação e existência das universidades como *lócus* de pesquisa.

Deste modo, espera-se que o estudo em tela possa ampliar debates e reflexões sobre a inserção de cursos de Formação de Professores no âmbito dos IF e que o mesmo possa contribuir para revelar as contradições históricas e ambiguidades do capitalismo, que busca incessantemente formas de materializar os interesses de dominação e de acumulação. Para tanto, a educação e os cursos de formação de professores são atingidos e utilizados como meios para consolidar tais interesses.

DELINEAMENTO METODOLÓGICO

O interesse em compreender e analisar quais motivações políticas justificaram a incorporação dos IF como *lócus* de oferta de cursos de formação de professores orientaram esta pesquisa para uma abordagem qualitativa, pois, trata-se de um caminho que possibilita uma ampla visão do fenômeno pesquisado, a partir da compreensão de sentidos e interpretações de dados e percepção simultânea das interações entre os elementos pesquisados.

Para Marconi e Lakatos (2004), a metodologia qualitativa preocupa-se em analisar e interpretar aspectos mais profundos, descrevendo a complexidade dos fatos e fornece análise mais detalhada sobre as

investigações, hábitos, atitudes, tendências de comportamento, com vistas a torná-los explícitos ou a construir hipóteses. Em face disso, foram utilizados como instrumentos de coletas de dados: a pesquisa documental e bibliográfica. No tocante a pesquisa bibliográfica, inicialmente foram selecionadas fontes de pesquisa, como livros, artigos, dissertações, teses, referências bibliográficas em periódicos nacionais e internacionais, em sites confiáveis de conteúdo educacional, como por exemplo: Portal de Periódicos da Capes (*http://www.periodicos.capes.gov.br/*) e a plataforma *Scientific Electronic Library Online (SciELO)* (https://www.scielo.br/). As buscas foram realizadas entre os meses de setembro e dezembro do ano de 2022 e utilizaram-se as palavras-chave (formação de professores, institutos federais e políticas educacionais neoliberais) como assuntos da pesquisa. Em relação à pesquisa documental, foi utilizada a fim de buscar fundamentação legal e, para tanto, realizou-se a leitura de documentos oficiais, tais como: leis, pareceres e decretos relativos ao objeto pesquisado.

Ressalta-se que a pesquisa buscou dialogar com autores que tratam do tema analisado e discutido neste estudo, sendo eles: Pacheco (2011), Lima e Silva (2011; 2014), Moura (2008; 2014), Lima (2013), Shiroma e Evangelista (2013), Otranto (2012; 2013), Souza e Meza (2020), Boanafina e Otranto (2022), dentre outros autores que foram de suma importância para a pesquisa, pois, com seus estudos, conduziram e balizarem as reflexões apresentadas e debatidas neste trabalho. Vale ressaltar que a abordagem de todo o referencial teórico se inspirou na concepção de Ernest Nagel (1978, p. 84), para quem "[...] o objetivo das teorias é compreender e explicar os fenômenos de uma forma mais ampla por meio da reconstrução conceitual das estruturas objetivas dos mesmos".

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A Rede Federal de Educação Profissional e a inserção da formação docente nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IF): o que revelam as pesquisas

Antecedentes históricos e marcos regulatórios

A década de 1980 foi marcada pela redemocratização do país, com a promulgação da Constituição Federal (CF) de 1988. Nesse contexto histórico, intensificaram-se os movimentos de luta em defesa dos direitos sociais. No campo educacional, os educadores e intelectuais lutavam por um projeto de educação pública e gratuita, que possibilitasse aos sujeitos uma formação integral e que permitisse a intervenção crítica e construtiva na sociedade vigente.

Para Saviani (2007, p. 400), a organização política do campo educacional nesta década (anos 80) é considerada uma das “mais fecundas de nossa história”, pois contou com a participação ativa de segmentos da sociedade civil organizada, representados por sindicatos, organizações sociais e afins.

Nos anos 1990, uma série de reformas políticas estava em curso no Brasil, com o intuito de adequar o Estado às tendências internacionais de avanço do capitalismo. Na vigência do governo Fenando Henrique Cardoso – FHC (1995 – 2002), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9394/1996 (BRASIL,

1996), foi promulgada com diversas alterações em seu texto original, devido à intervenção de forças políticas conservadoras de matriz neoliberal, situação que provocou frustrações nos educadores, uma vez que, além de deixar importantes lacunas, a LDBEN também legitimou o fortalecimento de instituições privadas no ensino.

Em se tratando especificamente da formação de professores, certificada por meio de cursos e licenciatura, a LDB admitiu a diversificação dos espaços de formação, conforme descreve o Artigo 62: "A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação [...]". (BRASIL, 1996). (grifo nosso

Segundo Barreiros (2007), a ampliação dos espaços de formação docente anunciada no texto da LDBEN visava atender as exigências do Banco Mundial (BM) e de outros órgãos financiadores da Educação Brasileira, que cobravam resultados notórios sobre a ampliação do número de professores qualificados no Brasil. Segundo a mesma autora, os relatórios da Unesco do ano de 1999 sobre a educação brasileira indicavam que para "melhorar a qualidade da educação brasileira, era essencial melhorar dentre outros aspectos, o recrutamento e a formação dos professores." (BARREIROS, 2007, p. 01)

O modelo de formação de professores do Banco Mundial é criticado por Shiroma e Evangelista (2003), pois foi constituído com o objetivo de recompor e assegurar a hegemonia dominante. Na perspectiva do BM, o professor é visto como um recurso humano de elevada importância e, por isso, deve ser (con)formado sobre novas bases, de modo a contribuir na produção de uma nova forma de perceber e estar no mundo, adequada aos interesses do capital.

A transição para o governo de Luiz Inácio Lula da Silva (2003 – 2010) reacendeu a esperança dos defensores da escola pública em instituir um projeto de educação que realmente atendesse aos interesses da sociedade, sobretudo, das classes populares/trabalhadores. Nesse sentido, foram retomadas uma série de discussões e medidas a fim de atender aos anseios por uma educação pública, gratuita e de qualidade, que buscasse romper com o viés desigual e dualista do sistema educacional brasileiro.

Umas das medidas implementadas foi a revogação do Decreto nº 2.208/1997[4] e a publicação do Decreto n° 5.154/2004, que permitiu a integração da educação profissional à educação básica (BRASIL, 2004). Segundo Boanafina e Otranto (2022), a publicação deste decreto veio acompanhada de críticas, por manter frágil a relação entre educação básica e profissional. Entretanto, apesar das críticas, o novo decreto acabou tendo uma função basilar na trajetória de constituição dos Institutos Federais, permitindo a criação dos cursos e programas de Educação profissional Tecnológica de graduação e de pós-graduação. A publicação deste novo decreto desencadeou uma série de mudanças na legislação e na política da Educação Profissional (BOANAFINA; OTRANTO, 2022, p. 4).

4 Decreto nº 2.208/1997 - Regulamenta o §2º do art. 36 e os artigos 39 a 42 da Lei 9.394/1996. O decreto ratifica a separação entre educação básica (ensino médio) e educação profissional, expressa no seu Artigo 5º: "A educação profissional de nível técnico terá organização curricular própria e independente do ensino médio, podendo ser oferecida de forma concomitante ou sequencial a este." (BRASIL, 1997)

Para Otranto (2012), o Decreto n° 6.095/2007 é considerado o marco regulatório inicial da reforma da educação profissional e da criação da nova configuração da Rede Federal. Por meio dele, foram estabelecidas as diretrizes para o processo de integração de instituições federais de educação tecnológica para a constituição dos Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia (BRASIL, 2007b).

O Decreto apresentava uma estrutura organizacional à rede federal, tendo como alicerce uma instituição que seria constituída mediante a vinculação de tradicionais instituições federais de educação profissional. O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE/2007) também previu a criação dessa nova institucionalidade, a ser denominada de Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IF). Conforme mencionava o PDE, os IF seriam instalados em cidades de referência regional, de maneira a contribuir para o desenvolvimento das comunidades próximas e a combater o problema da falta de professores em disciplinas como física, química e biologia. (ORTIGARA, 2021)

Em meio a um contexto permeado por tantas mudanças, em 2007 ocorreu o lançamento da segunda fase do Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. Na ocasião, a meta era entregar à população mais 150 novas unidades, perfazendo um total de 354 unidades até o final de 2010, que cobririam todas as regiões do país, tendo como finalidade oferecer cursos de qualificação, de ensino técnico, superior e de pós-graduação sintonizados com as necessidades de desenvolvimento local e regional (BRASIL, 2010).

Assim, no final do ano de 2008, foi publicada a Lei nº 11.892, que instituiu a Rede Federal e criou 38 Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IF), a partir de instituições já consolidadas: *Escolas Agrotécnicas Federais (EAF), Escolas Técnicas Federais (ETF), Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET) e Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais (EV)* (BRASIL, 2008a).

O fortalecimento dessa rede de educação incidiu com sua ampliação, no sentido de expandir as possibilidades de acesso da população à educação profissional e tecnológica em diferentes níveis e modalidades de ensino, em função da estrutura verticalizada. Os IF possuem um robusto arranjo institucional similar às universidades, com autonomia pedagógica, orçamentária, financeira e administrativa para os *campi.* (BRASIL, 2008a)

Segundo Eliezer Pacheco (2009, p. 17), um dos idealizadores do projeto, a criação dos Institutos Federais representou uma afirmação do governo sobre a importância dada ao papel da Educação Profissional e Tecnológica para o desenvolvimento do país, pois trata-se:

> [...] de um projeto progressista que entende a educação como compromisso de transformação e de enriquecimento de conhecimentos objetivos capazes de modificar a vida social e de atribuir-lhe maior sentido e alcance no conjunto da experiência humana, proposta incompatível com uma visão conservadora de sociedade. Trata-se, portanto, de uma estratégia de ação política e de transformação social.

Em relação à Educação Superior inserida no arranjo dos Institutos, Otranto (2012) entende que não era objetivo do governo federal transformar essas instituições em estabelecimentos de ensino superior, e sim, uma alternativa à universidade que tivesse menos custo, já que as universidades de pesquisa eram

apontadas desde a década de 1990 pelo Banco Mundial como muito caras para os países em desenvolvimento. De acordo com Boanafina e Otranto (2022, p. 7), na prática:

> [...] essas instituições faziam parte de uma política de governo que, desde o início da década de 70, buscava um modelo institucional não universitário para sustentar o desenvolvimento e a modernização das indústrias e dos processos produtivos no país, pela formação de profissionais. (BOANAFINA; OTRANTO, 2022, p.7)

Nessa direção, os estudos de Mancebo e Silva Júnior (2015) sugerem que a oferta de Educação Superior na Rede Federal corresponde a mais um exemplo de uma tendência internacional que se caracteriza pela diversificação dos sistemas educacionais, cuja orientação partiu do Banco Mundial.

Os cursos de licenciatura nos Institutos Federais (IF)

Em relação à oferta de cursos de licenciatura nos Institutos Federais com foco em determinadas áreas do conhecimento (ciências da natureza e matemática), a justificativa utilizada pelo governo respaldou-se em dados oficiais que indicavam o problema da falta de professores no país. O relatório publicado pela Comissão Especial da Câmara de Educação Básica (CNE/CEB) (BRASIL, 2007b) apontava para a "necessidade de o governo estudar medidas que visassem superar o déficit docente no Ensino Médio", particularmente nas disciplinas de Química, Física, Matemática e Biologia.

Segundo o relatório, o problema colocava em risco a tão almejada democratização e universalização do Ensino Médio, pois previa a possibilidade de um "apagão docente" nesse nível de ensino, caso não fosse dada a atenção necessária ao problema da falta de professores, especialmente nessas disciplinas.

Diante dessa situação, a proposta de expansão das matrículas em cursos de licenciatura no cenário dos IF foi prevista na Lei nº 11.892/2008, surgindo como mais um reforço nas ações de enfrentamento da problemática. A citada lei, além de contemplar a formação de professores para a Educação Básica, também atendeu à necessidade de professores devidamente formados para a Educação profissional. Conforme estabelece o artigo 7º da referida lei, os Institutos Federais devem ofertar:

> "[...] cursos de licenciatura, bem como programas especiais de formação pedagógica, com vistas na formação de professores para a educação básica, sobretudo nas áreas de ciências e matemática, e para a educação profissional" (BRASIL, 2008b).

Para Lima e Silva (2011), a finalidade de destinar matrículas visando à formação de professores para a Educação Profissional (EP), decorreu da preocupação do governo em provir qualificação docente para a atuação de professores no campo da EP, inclusive para atuarem na própria Rede, em virtude da implantação de novas unidades dos Institutos Federais.

Os dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), apresentados no relatório da Câmara de Educação Básica (CNE/CEB) (BRASIL, 2007b), sobre a escassez docente nas escolas públicas de Ensino Médio no Brasil, demonstram um déficit de mais de 235 mil professores, principalmente nas disciplinas de Física, Matemática, Química e Biologia. Por sua vez, Pinto

(2014), ao buscar entender o que explicaria a falta de professores nas escolas brasileiras, constatou também, a partir de dados do INEP, que nos últimos 20 anos, houve um avanço expressivo na quantidade de professores habilitados e que, atualmente, apenas a área de física ainda apresenta carência de docentes. Segundo o autor:

> […] existem professores habilitados em número mais do que suficiente para assumir as turmas existentes e somente a oferta pública seria plenamente suficiente para atender a demanda em todos os componentes curriculares, bastando, para tanto desenvolver políticas que estimulassem o preenchimento dessas vagas e a conclusão com êxito dos ingressantes. (PINTO, 2014, p. 01)

Nessa direção, os estudos de Alves e Magalhães Júnior (2018) reforçam a pesquisa de Pinto (2014), ao revelarem que hoje no Brasil, não significa que faltem docentes em sala de aula, mas, o que existe são professores com formação inadequada, no sentido de que há docentes atuando em áreas distintas à sua habilitação e, inclusive, sem formação em nível superior. As conclusões de Alves e Magalhães Júnior (2018) chamam a atenção, pois, presumem que, no Brasil, a profissão docente é balizada por regulamentações poucos consistentes, que ainda admitem a atuação de profissionais sem a formação mínima necessária na área da docência, inclusive, de profissionais de outras áreas (médicos, administradores, técnicos em informática, dentre outros).

Devido à hibridez educacional dos IF, é comum perceber diferentes perfis de professores atuando nos cursos. A maioria é composta de mestres e doutores formados em áreas específicas da formação inicial. Há também bacharéis e tecnólogos atuando em cursos de formação de professores e o mais preocupante são os docentes que atuam em cursos de licenciatura sem possuir formação pedagógica.

Em relação à ausência da formação pedagógica comumente observada entre os docentes que atuam nas licenciaturas dos Institutos, Otranto (2013) destaca que a exigência legal do oferecimento de cursos de licenciatura nos IFs não vem acompanhada da exigência de formação pedagógica dos docentes e, por isso, segundo a autora:

> [...] encontramos, hoje, nos institutos vários cursos de licenciatura e de capacitação pedagógica que contam com docentes não licenciados, mesmo para lecionar as disciplinas de didática, prática de ensino ou estágio supervisionado. (OTRANTO, 2013, p.128)

A falta de formação pedagógica dos professores da Rede Federal é histórica e em diferentes momentos exigiu dos governos soluções imediatas. Exemplo disso foi a publicação da Portaria Ministerial nº 432/1971, da qual derivaram os cursos emergenciais (Esquema I e Esquema II) implantados nos CEFET na década de 1980. Especificamente, o Esquema I tinha como finalidade possibilitar a formação pedagógica aos portadores de diploma de nível superior (BRASIL, 1971), que atuavam como professores nos cursos de licenciatura da Rede Federal.

Em um contexto histórico mais recente, a pesquisa de Guedes e Sanchez (2017), sobre a formação docente para a Educação Profissional Técnica dos professores do IFAP/Campus Macapá, identificou que, de 11 (onze) docentes da área técnica (bacharéis e tecnólogos), apenas um possuía formação pedagógica e

todos os investigados afirmaram que só perceberam a necessidade dessa formação quando passaram a ministrar aulas nos cursos de licenciatura da instituição. Lamentavelmente, percebe-se que os docentes que ingressam nos IF sem a exigência da formação pedagógica, seja obtida por meio de curso de licenciatura ou em complementação pedagógica, além de não considerarem essa formação necessária, apenas se deparam com uma possível necessidade, quando são provocados pelos desafios que se apresentam no cotidiano da profissão.

Segundo as autoras, a ausência da formação pedagógica repercute, sobretudo, nas licenciaturas, nas quais esses "professores, por terem formação de bacharel ou tecnólogo, direcionam o curso como se fosse um bacharelado, já que não conseguem relacionar os aspectos educacionais e práticas pedagógicas de como ensinar, porque ensinar e o que ensinar" (GUEDES; SANCHEZ, 2017, p. 247), acarretando, assim, prejuízos na qualidade dos cursos e, por conseguinte, na formação dos estudantes, pois, o ensino acaba centralizando-se na racionalidade técnica.

Entretanto, apesar das fragilidades educacionais evidenciadas nessas pesquisas, não se deve generalizar as situações, devido à ampla abrangência da Rede Federal. Cada Instituto possui suas peculiaridades, seja territorial, seja na condução de processos internos e na sua própria história. Algumas instituições são centenárias, apresentam vasta experiência na oferta de cursos, inclusive de licenciaturas, pois, algumas já as ofertavam antes da publicação da Lei 11.892/2008.

Machado (2008), Moura (2014) e Lima (2013) compreendem que os Institutos Federais devem ser consolidados como um importante *lócus* para a formação de professores e defendem o fortalecimento da estrutura dos cursos de licenciaturas nos IF. Para os autores, é necessário concentrar os investimentos, sobretudo, em laboratórios, bibliotecas e na qualificação dos professores, tendo em vista a construção da identidade dos cursos de formação docente nesse *lócus.*

Embora não se negue a importância da política pública que incluiu os cursos de licenciatura nas responsabilidades dos Institutos Federais, é pertinente analisar os motivos determinantes, de modo que não se limite a uma política vazia de apenas criar cursos para cobrir uma carência de professores. Nesse sentido, indaga-se se a justificativa da carência de professores seria suficiente para se exaurir as discussões sobre o tema. Além disso, e conforme abordado pelas literaturas com as quais se dialogou nesta escrita, considera-se que às influências internacionais de Organismos Multilaterais e os valores identificados como neoliberais predominam na concepção das políticas educacionais no Brasil.

Apoiando-se no referencial de Gramsci (1982), que analisa a constituição da estrutura social dentro dos parâmetros estabelecidos pela sociedade capitalista, a formação de "superestruturas" é necessária para materializar os projetos de sociedade que são designados pelos grupos hegemônicos. Essas "superestruturas" interagem dialeticamente com as ações do estado no sentido de viabilizar a "infraestrutura" produtiva pertinente a determinados objetivos. Sendo assim, teriam os interesses hegemônicos prevalecidos na decisão política de inserir a formação de professores nos IF ? Considerando

tais aspectos, alguns questionamentos políticos são levantados por Otranto (2013), a fim de provocar reflexões quanto à obrigatoriedade da oferta de cursos de formação de professores nos IF:

> Quais os reais motivos que movem o Ministério da Educação a obrigar o oferecimento de cursos de licenciatura em instituições sem corpo docente qualificado para tal e sem tradição em pesquisa na área, quando os cursos de licenciatura das universidades estão repletos de vagas ociosas? O que isso pode representar para a formação de professores do país? Pode ampliar o processo de proletarização do trabalho docente? (OTRANTO, 2013, p. 130)

Em relação à proletarização do trabalho docente, Figueiredo (2017) caracteriza como um processo em que o professor perdeu ao longo do tempo seu poder de decisão sobre o seu trabalho, pois, tudo já vem pronto de cima para baixo, de forma autoritária, sem a participação do mesmo nas decisões curriculares. Segundo o autor, a complexidade do papel do professor é reduzida a um mero executor das políticas educacionais, similar ao trabalho do operário fabril.

A discussão acerca da proletarização acompanha o debate da precarização do trabalho do docente, ambos, resultantes do processo de reestruturação produtiva que age numa lógica perversa, excludente e exploradora, ao interferir nos ambientes de labor e de qualificação profissional, impondo novas exigências aos mais diversos setores sociais e atividades de trabalho. Submerso na lógica capitalista, o trabalho do professor passa a ser precarizado, pois:

> [...] fica condicionado ao cumprimento de tarefas rotineiras e fragmentadas, submetendo os docentes às relações alienantes, dispostas a enfraquecer a organização coletiva da categoria, na luta e na defesa dos direitos sociais e na melhoria das condições de trabalho. (MARONEZE; LARA, 2011, p. 64)

Os professores dos Institutos Federais se defrontam com um cenário de racionalização, fragmentação e intensificação do trabalho, pois lidam ao mesmo tempo com diferentes currículos e demandas. A estrutura verticalizada dos Institutos segue a lógica capitalista de redução de investimentos em educação pública, que, por sinal, é destacada na Lei 11.892/2008, com a clara intenção de otimizar infraestrutura física, recursos humanos e materiais, assim como dita a cartilha dos organismos multilaterais.

> Art.6º Os Institutos Federais têm por finalidades e características: III - promover a integração e a verticalização da educação básica à educação profissional e educação superior, otimizando a infraestrutura física, os quadros de pessoal e os recursos de gestão. (BRASIL, 2008b)

Estudos recentes mostram que a verticalização do ensino é um ponto nevrálgico dos Institutos, que incide diretamente no trabalho dos professores, exigindo desses trabalhadores competências para além das que foram preparados, em razão de toda a complexidade que envolve a estrutura dessas instituições. A carreira do Magistério da Educação Básica, Técnica e Tecnológica (EBBT) condiciona a atividade docente de forma que esses profissionais atuem, muitas vezes, de forma concomitante na Educação Básica, Superior e Tecnológica, além de desenvolverem atividades de pesquisa e de extensão.

Esse tipo de situação foi identificado na pesquisa de Silva e Melo (2018), realizada no Instituto Federal do Norte de Minas Gerais (IFNMG), com foco no trabalho dos docentes que atuam no Ensino Superior. O estudo revelou que aos docentes é exigido um perfil multifuncional, com vistas a desenvolver múltiplas atividades e cobrir as lacunas institucionais. Os mesmos são submetidos a condições de trabalho precárias, já que não lhes são possibilitadas todas as condições materiais necessárias.

Mancebo e Silva Júnior (2015), ao analisarem a atual expansão da Educação Superior pela via da Rede Federal de Educação Profissional, alertam que essa política segue as recomendações do BM de novos direcionamentos da Educação Superior e que a reforma da EP configura processos formativos e educativos que atendem (e reproduzem) o capitalismo e suas formas de alienação necessárias à sua manutenção na atual conjuntura.

As reflexões de Otranto (2013), assim como as análises de Boanafina e Wermelinger (2020), indicam que os Institutos ainda vivem o dilema entre ser berço de inovação, pelo viés do social, ou se manter na acomodação, reproduzindo os ditames do capital. O viés conservador de subordinação ao mercado é, claramente, um traço da ligação histórica dos IF com as antigas Escolas de Aprendizes e Artífices criadas em 1909, que posteriormente, passaram por diversas transformações, sendo denominadas ao longo do tempo como Liceus Profissionais; Escolas Industriais e Técnicas; Escolas Técnicas Federais e; Centros Federais de Educação Tecnológica – CEFET. Apesar de todas essas transformações vivenciadas, essa Rede de ensino manteve a incumbência de ensinar uma profissão à classe operária (filhos dos mais pobres), a fim de prepará-los para o mercado de trabalho.

Corroborando a tese de que os IF desenvolvem uma formação voltada às necessidades mercantilistas, Lima e Silva (2014) identificaram em um estudo sobre a concepção de formação de professores presentes nos documentos oficiais dos IF, a presença do pragmatismo, da instrumentalização do ensino e de práticas tecnicistas. Embora, na pesquisa das autoras, apareçam termos que pressupõem uma formação crítica e emancipadora, as mesmas perceberam, ao aprofundarem a investigação, que a formação de professores nos IF tem a preocupação de alimentar as necessidades do sistema capitalista.

Na visão das autoras, essa concepção de formação de professores, reproduz a ideia de que, “cabe a essa formação, a preocupação com a manutenção e/ou adaptação do sistema produtivo”. (LIMA; SILVA, 2014, p. 06), indicando que os Institutos Federais atuam como agentes da sociabilidade capitalista à medida que recebem forte influência dos organismos multilaterais. Em contraponto, convém mencionar que a escola é o ambiente profícuo para a construção, desconstrução e disseminação do conhecimento. Nela, nascem e desenvolvem-se movimentos sociais (de professores), que resistem ao viés reprodutivista neoliberal e que lutam por uma formação humana integral, que preze por uma educação emancipadora e omnilateral dos sujeitos.

Desta forma, atribuir à escola a tarefa de colaborar com a formação omnilateral dos sujeitos implica considerar a valorização dos conhecimentos teóricos e práticos para o processo de tomada de consciência, de modo que venha a contribuir, fundamentalmente, para ampliação do senso crítico sobre a realidade na

qual o individuo está inserido, sobre seu papel social e, consequentemente, contribuirá para o processo de transformação da sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como podemos identificar ao longo desse estudo, os organismos internacionais, dentre eles, o Banco Mundial desempenhou e desempenha papel fundamental no estabelecimento das políticas e reformas educacionais que devem ser efetivadas pelo governo brasileiro. As metas estipuladas pelos organismos internacionais são concebidas dentro de uma lógica neoliberal, que preveem a racionalização e ajustes estruturais no campo da educação.

A reorganização da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e, por conseguinte, a criação dos Institutos Federais de Educação, faz parte dessas políticas. A verticalização do ensino, fator diferencial no arranjo estrutural dos Institutos, é considerada nesse estudo como uma estratégia de contenção de despesas, pois otimiza estrutura física e pessoal dentro de um mesmo espaço institucional.

A própria lei de criação (lei 11.892/2008) não esconde este propósito, pois no art. 6, inciso III, que define as finalidades e características dos IF, menciona: […] promover a integração e a verticalização da educação básica à educação profissional e educação superior, otimizando a infraestrutura física, os quadros de pessoal e os recursos de gestão. (BRASIL, 2008b)

Envolvidos nesta seara, encontram-se os cursos de formação inicial de professores para a Educação Básica, que historicamente vem sendo alvo de disputas ideológicas que colocam a figura do professor no centro desses debates. Nas últimas duas décadas foram publicadas diferentes resoluções pelo Conselho Nacional de Educação / Conselho Pleno (CNE/CP) (Resoluções CNE/CP 01/2002, 02/2015 e 02/2019) (BRASIL, 2019), com a intenção de adequar a formação e o trabalho do professor ao projeto de sociedade neoliberal. Em 20 de dezembro de 2019, foi publicada a Resolução CNE/CP nº 02/19, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), revogando a Resolução anterior CNE/CP nº 02, de 1º de julho de 2015.

A atual resolução foi construída e publicada de forma arbitrária e unilateral, uma vez que não foi oportunizado o diálogo com os educadores e com as instituições formadoras (Universidades, Faculdades de educação, programas de pós-graduação em Educação). A mudança proposta na atual Resolução CNE/CP nº 02/2019 implica em negar a própria concepção de formação de professores, uma vez que confere centralidade nos currículos dos cursos de licenciatura, ao estudo da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o que sugere a retirada de ênfase nos fundamentos da educação, os quais são essenciais na formação de professores.

Situação que evidencia e reafirma o modelo reducionista de formação de professores projetado pelo Banco Mundial, no qual o docente não consegue desenvolver autonomia e capacidade de tomar

decisões diante dos desafios que se apresentam no cotidiano da escola. Trata-se, de um modelo de formação centralizado na racionalidade técnica-instrumental, ancorada em princípios operacionais do saber fazer, como se o fazer didático fosse meramente balizado por um conjunto de técnicas suficientes ao processo de ensino e aprendizagem.

Nos Institutos Federais, a responsabilidade de ofertar cursos de licenciatura foi assumida com a premissa legal de disponibilizar 20% de suas vagas para atender a demanda. A justificativa do governo para essa oferta deu-se em razão de responder às necessidades de formação de professores, cuja escassez afeta várias regiões do Brasil, conforme dados levantados a partir de relatórios oficiais.

A grande questão que se coloca e que motivou a elaboração deste estudo, diz respeito a tal justificativa. Ela pode ser considerada suficiente para se exaurir as discussões acerca da incorporação de cursos de licenciaturas nessas instituições ou essa incorporação, se deu a fim de atender as orientações dos organismos internacionais e as metas impostas por tais organismos? Podemos dizer que os interesses por trás da concepção dos IF são ambíguos e/ou os interesses dominantes predominam nessa política?

Embora a pesquisa em tela tenha constatado que a justificativa da falta de professores seja um problema estrutural que acompanha a história do país, inclusive é um problema que afeta a própria Rede Federal, algumas inquietações e questionamentos emergem quanto ao tipo de formação docente que está sendo desenvolvida nos Institutos, já que são instituições de Educação Profissional e sem tradição na oferta da Educação Superior.

Em razão dessas indagações, alguns autores problematizam e identificam que a formação de professores nos IF possuí carácter técnico- instrumental, fragmentado e utilitarista. O que se distancia de uma formação reflexiva, de sólida base humanística, voltada essencialmente para a docência.

Essa situação remete ao projeto de formação docente engendrado pelo Banco Mundial, no qual o professor é apontado como peça fundamental na transmissão de valores essenciais para a formação de um novo perfil de trabalhador, que atenda aos interesses do setor produtivo, voltado ao mercado de trabalho.

A presença do ensino instrumental, centrado na racionalidade técnica nas licenciaturas dos Institutos, se dá em razão de que ainda existem muitos bacharéis e tecnólogos (sem formação pedagógica) atuando nessas licenciaturas. Associada a isso, tem a questão de que os Institutos Federais são essencialmente/ tradicionalmente instituições de ensino profissionalizante, aspecto este que reflete diretamente em todos os cursos da instituição.

Nesse sentido, entende-se que para fortalecer os cursos formação de professores nos IF algumas iniciativas são necessárias, tais como: exigência da formação pedagógica no edital de concursos públicos para professores da carreira EBBT, investimentos na formação continuada de docentes, melhoria dos laboratórios de prática de ensino, atualização do acervo das bibliotecas, investimentos na pesquisa e na extensão.

Portanto, esse estudo se propôs em colaborar com as reflexões que se apresentam acerca da incorporação de cursos de licenciaturas nos Institutos Federais, ao problematizar os motivos políticos que a

determinaram e todo um conjunto de questões que envolvem a complexidade da oferta de cursos de formação de professores dentro deste ambiente novo e com tantas peculiaridades estruturais e educacionais.

REFERÊNCIAS

ALVES, Marcos Fernando Soares; MAGALHÃES JÚNIOR, Carlos Alberto de Oliveira. O professor como sujeito da reforma do Ensino Médio: uma análise a partir dos documentos oficiais. **Interfaces da Educação,** Paranaíba, v. 9, n. 25, p. 304-324, 2018. Disponível em: https://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/article/view/2396. Acesso em: 06 dez. 2022. Atlas, 2004. https://doi.org/10.26514/inter.v9i25.2396

BARREIROS, Débora. Formação de Professores pós – LDB. **Revista Educação Pública**, Rio de Janeiro, 2007. Disponível em: https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/7/43/formaccedilatildeo-de-professores-poacutes-ldb. Acesso em: Acesso em: 22 set. 2022.

BOANAFINA, Anderson Teixeira; OTRANTO, Celia Regina. Institutos federais: entre o CEFET e a Universidade Federal. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação,** Porto Alegre, v. 38, n. 1, p. e 112958, 2022. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/112958/85829. Acesso em: 23 jan. 2023.

BOANAFINA, Anderson; WERMELINGER, Mônica. A formação docente nos Institutos Federais e a educação profissional em saúde: um debate necessário. **Revista Trabalho, Política e Sociedade**, v. 5, n. 8, p. 175-192, jan./jun. 2020. Disponível em: http://costalima.ufrrj.br/index.php/RTPS/article/view/380. Acesso em: 23 jan. 2023. https://doi.org/10.29404/rtps-v5i8.380

BRASIL. Ministério da Educação. **Concepção e Diretrizes:** Instituto Federal de educação, Ciência e Tecnologia. Brasília: Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, 2008a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/ifets_livreto.pdf. Acesso em: 16 dez. 2022.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997**. Regulamenta o § 2 º 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: Casa Civil, 2007. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d2208.htm. Acesso em: 05 jan. 2023.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004.** Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 24 jul. 2004. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm. Acesso em: 05 jan. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Escassez de professores no ensino médio**: soluções estruturais e emergenciais. Brasília: Conselho Nacional de Educação, 2007b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/escassez1.pdf. Acesso em 15 ago. 2022.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 11.892/2008.** Institui a Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Brasília: Casa Civil, 2008b. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm. Acesso em: 06 dez. 2022.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007**. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI. Brasília: Casa Civil, 2007a.

Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm. Acesso em: 05 jan. 2023.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 11.096/2005**. Institui o Programa Universidade para Todos – Prouni, regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior; altera a Lei nº 10.891, de 9 de julho de 2004, e dá outras providências. Brasília: Casa Civil, 2005. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/l11096.htm. Acesso em: 05 jan. 2023.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 9394/1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Casa Civil, 2006. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 05 jan. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019.** Define as diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial de professores para a educação básica e institui a base nacional comum para a formação inicial de professores da educação básica (BNC-Formação). Brasília: MEC, 2019. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file Acesso em: 16 dez. 2022.

BRASIL. **Um novo modelo em Educação Profissional e Tecnológica: concepção e diretrizes.** Brasília, DF: MEC/SETEC. 2010. Disponível em http://portal.mec.gov.br/. Acesso em: 05 jan. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Portaria Ministerial/CFE nº 432, de 19 de julho der 1971**. Aprova as normas para organização curricular do Esquema I e do Esquema II. República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 19 de Julho de 1971. Disponível em: http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/notas/port432_71.htm . Acesso em: 16 de março de 2022.

CEPAL/UNESCO. Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe. Educação e conhecimento: eixo da transformação produtiva com equidade: *In:* BIELSCHOWSKY, R. **Cinquenta anos de pensamento na CEPAL**. Editora Record, Rio de Janeiro, 2000. Disponível em: https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/1607/2/S33098N962Av2_pt.pdf. Acesso em: 22 set. 2022.

FIGUEIREDO, Cláudio Braz de. A proletarização e precarização do trabalho docente. **Revista FATEB Científica,** Birigui, v. 1, n. 1, jul./dez., 2017. Disponível em: https://www.fateb.br/fateb.cientifica/downloads/1a_edicao/artigos/011_a_proletarizacao_e_precarizacao_do_trabalho_docente.pdf. Acesso em: 14 out. 2022.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia**: relação com o ensino médio integrado e o projeto societário de desenvolvimento. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2018.

GUEDES, Isabella Abreu Carvalho; SANCHEZ, Liliane Barreira. A formação docente para a educação profissional técnica e sua influência na atuação dos professores do Instituto Federal do Amapá – Campus Macapá: um estudo de caso. **HOLOS**, Natal, v. 33, v. 7, 2017. Disponível em: https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/6093/pdf. Acesso em: 22 set. 2022. https://doi.org/10.15628/holos.2017.6093

GRAMSCI, Antônio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.
LIMA, Fernanda Bartoly Gonçalves; SILVA, Kátia Augusta Curado Pereira Cordeiro da. As licenciaturas nos Institutos Federais: concepções e pressupostos. *In:* ENCONTRO ESTADUAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 4, 2011, Goiânia. **Anais [...].** Goiânia: Universidade Federal de Goiás, 2011.

LIMA, Fernanda Bartoly Gonçalves; SILVA, Kátia Augusta da. Concepção de formação de professores nos Institutos Federais: um estudo dos discursos políticos. **HOLOS**, Natal, v. 2, p. 3–12, 2014. DOI: 10.15628/holos.2014.1987. Disponível em:

https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/1987 Acesso em: 11 jan. 2023. https://doi.org/10.15628/holos.2014.1987

LIMA, Fernanda Bartoly Gonçalves de. A formação de professores nos institutos federais: perfil da oferta. **Revista EIXO**, Brasília, DF, v. 2, n. 1, p. 83-105, jan./jun. 2013. Disponível em: http://revistaeixo.ifb.edu.br/index.php/RevistaEixo/article/view/104/52. Acesso em: 23 jan. 2023. https://doi.org/10.19123/eixo.v2i1.104

MACHADO, Lucília Regina de Souza. Diferenciais inovadores na formação de professores para a Educação Profissional. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica,** v. 1, n.1, p. 8 -22, jun. 2008. Disponível em: www.portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/rev_brasileira.pdf. Acesso em: 14 nov. 2022. https://doi.org/10.15628/rbept.2008.2862

MACIEL, Paulo Henrique Freitas. **Contradições da expansão do ensino superior brasileiro por meio do REUNI, FIES E PROUNI**. 2021. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2021. Disponível em: https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/62078/3/2021_tese_phfmaciel.pdf. Acesso em: 14 nov. 2022.

MANCEBO, Deise; SILVA JÚNIOR, João dos Reis, Expansão da educação superior e a reforma da rede federal de educação profissional. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 51, n. 37, p. 73-94, jan./abr. 2015. Disponível em: https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/7172/5298. Acesso em: 23 jan. 2023. https://doi.org/10.21680/1981-1802.2015v51n37ID7172

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia científica**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2004.

MARONEZE, Luciane Francielli; LARA, Angela Mara de Barros. Precarização do trabalho docente no contexto da reorganização capitalista e das mudanças na legislação educacional brasileira pós 1990. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 3, n. 2, p. 58-70, dez. 2011. Disponível em: https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/9453/6885. Acesso em: 23 jan. 2023.

MOURA, Dante Henrique. A formação de docentes para a educação profissional e tecnológica. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, Natal, v. 1, n. 1, p. 23-38, 2008. Disponível em: https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/2863. Acesso em 07 set. 2022. https://doi.org/10.15628/rbept.2008.2863

MOURA, Dante Henrique. **Trabalho e formação docente na educação profissional**. 1. ed. Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2014. Coleção formação pedagógica, v. 3. Disponível em: https://curitiba.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/2016/05/Trabalho-e-Forma%C3%A7%C3%A3o-Docente.pdf Acesso em: 20 nov. 2022.

NAGEL, Ernest. **La estructura de la ciencia:** problemas de la logica de la investigación científica. 3. ed. Buenos Aires: Paidós, 1978.

Ortigara, Claudino. **Políticas para a Educação Profissional no Brasil: os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e a Educação Integral**. 2. ed. Pouso Alegre: IFSULDEMINAS, 2021. 113 p.: il. Disponível em: https://portal.ifsuldeminas.edu.br/images/PDFs/proex/publicacoes_livros/POL%C3%8DTICAS_PARA_A_EDUCA%C3%87%C3%83O_PROFISSIONAL_NO_BRASIL.pdf. Acesso em: 05 mar. 2022.

OTRANTO, Célia Regina. A reforma da educação profissional e seus reflexos na educação superior. **Revista Temas em Educação,** João Pessoa, v.22, n.2, p. 122-135, jul./dez. 2013. Disponível em: https://periodicos.ufpb.br/index.php/rteo/article/view/17782/10147. Acesso em: 23 jan. 2023.

OTRANTO, Célia Regina. Reforma da Educação Profissional no Brasil: marcos regulatório e desafios. **Revista**

Educação em Questão, v. 42, n. 28, p 199-226, jan./abr. 2012. Disponível em: https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/4058/3325. Acesso em: 23 jan. 2023.

PACHECO, Eliezer (org.). **Institutos Federais:** uma revolução na educação profissional e tecnológica. Fundação Santilanna. São Paulo: Editora Moderna, 2011.

PACHECO, Eliezer Moreira; PEREIRA, Luiz Augusto Caldas; DOMINGOS SOBRINHO, Moisés. Educação profissional e tecnológica: das Escolas de Aprendizes Artífices aos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. **T&C Amazônia**, v. VII, n. 16, fev. 2009. Disponível em: https://politicaspublicas.yolasite.com/resources/Educa%C3%A7%C3%A3o%20profissional%20e%20tecnol%C3%B3gica%20-%20das%20escolas%20de%20aprendiz%20de%20art%C3%ADfices%20aos%20institutos%20federais%20de%20educa%C3%A7%C3%A3o%20ci%C3%AAncia%20e%20tecnologia..pdf. Acesso em: 23 jan. 2023.

PINTO, José Marcelino de Rezende. O que explica a falta de professores nas escolas brasileiras? **Jornal de Políticas Educacionais,** Curitiba, n. 15, p. 3-12, jan./ jun. 2014. Disponível em: https://revistas.ufpr.br/jpe/article/view/39189. Acesso em: 22 jan. 2023. https://doi.org/10.5380/jpe.v8i15.39189

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

SHIROMA, Eneida Oto; EVANGELISTA, Olinda. Um fantasma ronda o professor: a mística da competência. *In:* MORAES, Maria Célia Marcondes de Moraes (org.). **Iluminismo às avessas:** produção de conhecimento e políticas de formação docente. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 81-98.

SILVA, Paula Francisca da; MELO, Savana Diniz Gomes. O trabalho docente nos Institutos Federais no contexto de expansão da educação superior. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 44, e177066, 2018.Disponível em: https://www.scielo.br/j/ep/a/sbfW9Y3QnvZV9wmKNmTPKBq/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 22 jan. 2023. https://doi.org/10.1590/s1678-4634201844177066

SOUZA, Raquel Eugenio de; MEZA, Maria Lucia Figueiredo Gomes de. A Expansão da Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica como propulsora do desenvolvimento regional. *In*: II SLAEDR – Simpósio Latino – Americano de estudos de desenvolvimento Regional. VI SIDER – Seminário Internacional de Integração e Desenvolvimento Regional. III SIDETEG – Seminário da Rede Ibero- Americana de Estudos sobre Desenvolvimento Territorial e Governança. v. 2 n. 1 (2020): **Anais do II Simpósio Latino-Americano de Estudos de Desenvolvimento Regional (SLAEDR).** Disponível em: https://publicacoeseventos.unijui.edu.br/index.php/slaedr/article/view/21191/19896. Acesso em: 19 set. 2022.

Submetido: 01/10/2022
Correções: 11/01/2023
Aceite Final: 06/02/2023