

INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA:
NOVO *LOCUS* DE FORMAÇÃO DOCENTE NO BRASIL

Celia Regina Otranto¹

In: SILVA JÚNIOR, J. R.; SOUSA, J. V; AZEVEDO, M. L. N; CHAVES, V. L. J. (ORGs). *EDUCAÇÃO SUPERIOR: internacionalização, mercantilização e repercussões em um campo de disputas*. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2015, p. 229-253. ISBN 978-85-8054-255-4

O artigo tem por objetivo apontar os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs), que integram a Rede Federal de Educação Profissional brasileira, como uma nova arquitetura acadêmica representando, na atualidade, um espaço privilegiado para a formação de professores. Apresenta alguns dos marcos históricos da evolução da educação profissional até a criação dos IFs e da formação docente no Brasil, estabelecendo relações entre os dois focos da análise. Nas considerações finais aponta algumas sugestões para fazer frente ao desafio de formar professores em instituições, cuja maioria não tem tradição na área. A pesquisa que deu origem a este texto está associada à Rede Universitas/Br, que congrega pesquisadores vinculados ao GT de Política de Educação Superior da ANPED e tem como um dos seus objetivos, no momento, o desenvolvimento da pesquisa “Políticas da Expansão da Educação Superior no Brasil”, com financiamento do OBEDUC/CAPES..

Os Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia

Os Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia, mais conhecidos por Institutos Federais ou, somente IFs, foram criados pela Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008 (BRASIL, 2008), a partir da transformação de instituições de educação profissional, já consolidadas no cenário nacional, e/ou integração de duas ou mais instituições já existentes. Anteriormente à referida lei, a Rede Federal era formada por 33 Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETS), 39 Escolas Agrotécnicas Federais (EAF) 24 Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais (ETV) e 7 Escolas Técnicas (ET). Estas instituições, algumas centenárias e outras bem mais recentes; algumas com status de educação superior adquirido em 2004, como os CEFETs, e outras proibidas de oferecer cursos superiores, como as Escolas Vinculadas, contavam com práticas e interesses distintos, mas todas foram tratadas da mesma maneira na composição dos IFs.

No período que antecedeu a criação dos IFs, havia, por parte das instituições existentes, uma expectativa bem diferente daquela que o governo estava prestes a propor,

¹ Professora Associada da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Pesquisadora da Rede Universitas/Br.

expectativa esta que estava amparada na evolução histórica da educação profissional brasileira e na forma como as instituições foram evoluindo ao longo de suas trajetórias individuais. Para entender melhor essas trajetórias, vamos fazer uma breve incursão na história, delimitada, neste texto, somente pela evolução das instituições de educação profissional no Brasil, com foco na rede federal.

Desde o Brasil Colônia, os filhos dos colonizadores recebiam um tipo de educação diferenciada daquela destinada àqueles que exerciam ofícios aprendidos na prática laboral, ou seja, o trabalho manual, que era transmitido fora das escolas, no convívio com a família, com os jesuítas, nos engenhos e nas minas. “Esta diferenciação refletia o preconceito contra o trabalho manual, herança da Antiguidade Clássica, que exerceu influência marcante na formação da cultura brasileira” (SALES; OLIVEIRA, 2011, p. 166).

O mesmo preconceito continuou a ser evidenciado no período do Império, pois todas as instituições de educação profissional eram declaradamente voltadas para os mais pobres e desprotegidos, tendo como um dos seus exemplos mais emblemáticos o Asilo dos Meninos Desvalidos. Já na no início da Primeira República, merece destaque o Decreto nº 439, de 1890 (BRASIL, 1890), que estabeleceu as bases para a organização da assistência à infância desvalida. Consta do texto legal que essa assistência, por parte do poder público, ficaria a cargo da Casa de S. José e do Asilo de Meninos Desvalidos, sendo destinada aos menores, do sexo masculino, dos seis aos 21 anos de idade. O mesmo documento define o termo “desvalido” como os “menores que não tiverem pessoa alguma que os deva manter conveniente”, tais como os órfãos, ou ainda, aqueles que, apesar de não serem órfãos, não puderam ser “mantidos e educados física ou moralmente, dando-se o desamparo forçado” (BRASIL, 1890)

No período da chamada “República Velha” (1889-1930), o então presidente da república Nilo Peçanha, assinou o Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909 (BRASIL, 1909), instituindo uma rede de 19 Escolas de Aprendizes Artífices, que deram origem à rede federal de educação profissional. Essas escolas se transformaram já final da década de 1930, nos Liceus Industriais e, em 1942, nas Escolas Industriais e Técnicas.

No ano de 1959, as Escolas Industriais e Técnicas passaram à categoria de autarquia e foram denominadas Escolas Técnicas Federais, se industriais ou comerciais; e Escolas Agrotécnicas Federais, se voltadas para o ensino agrícola. (OTRANTO, 2012, p. 201). Algumas Escolas Técnicas começaram a se destacar, nas décadas seguintes, no cenário educacional: as Escolas Técnicas Federais de Minas Gerais, Paraná e Rio de Janeiro. Estas foram transformadas pela Lei nº 6.545, de 30 de junho de 1978 (BRASIL, 1978), em Centros

Federais de Educação Tecnológica, dando origem aos primeiros CEFETs da Rede. Já na condição de CEFETs, lhes foi concedido o direito de oferecer cursos superiores e até cursos de pós-graduação, pela Lei nº 8.711 de 28 de setembro de 1993 (BRASIL, 1993). O fato fez com que as demais instituições de educação profissional existentes também reivindicassem a elevação à categoria de CEFET. Isso foi alcançado pela Lei nº 8.948, de 8 de dezembro de 1994 (BRASIL, 1994), que “transformou em CEFET todas as Escolas Técnicas Federais, e criadas pela Lei nº 3.552, de 16 de fevereiro de 1959 e pela Lei nº 8.670, de 30 de junho de 1993”. Desta forma, o número de CEFETs foi ampliado significativamente, contando, também, com algumas antigas Escolas Agrotécnicas.

Em 2005, um dos três primeiros CEFETs criados, o do Paraná, foi transformado na Universidade Tecnológica do Paraná pela Lei nº 11.184 (BRASIL, 2005). O fato gerou nos demais CEFETs e, principalmente, nos de Minas Gerais e Rio de Janeiro, criados na mesma época do CEFET Paraná, a expectativa de também serem alçados à categoria de universidades. Como a expectativa não se confirmou, esses dois CEFETs não aceitaram, posteriormente, a transformação em Instituto Federal. Até a presente data os dois continuam mantendo a mesma posição.

No período que antecedeu a criação dos IFs, havia, então, por parte das instituições existentes, expectativas que não se confirmaram. As Escolas Agrotécnicas almejavam se transformar em CEFETs para serem instituições de educação superior. Os CEFETs, por sua vez, como já eram instituições de educação superior, queriam ser alçados à categoria de Universidade Tecnológica, a exemplo do que havia acontecido com o CEFET Paraná, em 2005. O embate travado por essas instituições com o governo brasileiro, a partir do conhecimento da proposta da nova Rede Federal está descrito, em detalhes, em textos anteriores (OTRANTO, 2010, 2012).

Apesar da pressão das Instituições, representadas por seus Conselhos, o governo não abriu mão de suas proposições e, habilmente, foi conseguindo a adesão dos grupos mais resistentes, até chegar ao ponto desejado, quando pôde finalmente, em 30 de dezembro de 2008, pela Lei nº 11.892, criar os Institutos Federais, a partir da adesão de 31 dos 33 CEFETS, a totalidade das Escolas Agrotécnicas (39), a totalidade das Escolas Técnicas (7) e apenas 8 das 32 Escolas Vinculadas às Universidades Federais². Isso significa que a maior reação partiu das Escolas Vinculadas às Universidades Federais. Em artigo anterior, (OTRANTO, 2012, p. 212) explicitarei o que amparou essa reação: “A relação de confiança

² Para maiores informações a respeito da adesão, vide: OTRANTO, 2010; 2012.

com as universidades às quais estavam vinculadas, aliada à desconfiança na política governamental, sem dúvida foram importantes diferenciais na decisão das 24 EVs que decidiram enfrentar o medo de dizer não ao governo”.

A Lei nº 11.892/2008 deu nova configuração à rede federal de educação profissional existente, denominando-a, agora, de Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, formada na atualidade, pelas seguintes instituições:

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

O Colégio Pedro II foi incluído posteriormente, pela Lei nº 12.677, de 25 de junho de 2012. (BRASIL, 2012). De acordo com a mesma Lei, as instituições mencionadas nos incisos I, II, III e V “possuem natureza jurídica de autarquia, detentoras de autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar” (BRASIL, 2012, art. 5º). Isso significa que somente as Escolas Vinculadas que se recusaram a aderir aos IFs, não adquiriram autonomia para, por exemplo, criar cursos superiores. No mesmo instrumento legal consta que “O Colégio Pedro II é instituição federal de ensino, pluricurricular e multicampi, vinculada ao Ministério da Educação e especializada na oferta de educação básica e de licenciaturas” (BRASIL, 2012, art. 4-A, *grifos nossos*).

O texto da lei que criou a nova Rede Federal apresenta, com detalhes, a exata dimensão dos Institutos Federais:

Os Institutos Federais são instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas, nos termos desta Lei. (BRASIL, 2008, art. 2º).

No artigo apresentado acima está inserida a primeira diferenciação da nova institucionalidade. Apesar da divulgação de que os IFs agora são instituições de educação

superior, como as universidades, eles são bem mais que isso, pois são instituições de educação superior, básica e profissional. Têm atribuições similares às das universidades, pois, de acordo com a mesma lei, “são equiparados às universidades federais”; “exercerão o papel de instituições acreditadoras e certificadoras de competência profissional” e, ainda, “terão autonomia para criar e extinguir cursos, nos limites de sua área de atuação territorial, bem como para registrar diplomas dos cursos por eles oferecidos” (BRASIL, 2008, art. 2º, §1º, 2º e 3º).

Dentre os objetivos discriminados na legislação, destacamos: ministrar educação profissional técnica de nível médio; ministrar cursos de formação inicial e continuada de trabalhadores; realizar pesquisas aplicadas; desenvolver atividades de extensão e ministrar cursos superiores. Os cursos superiores explicitados na lei são os seguintes: cursos superiores de tecnologia; 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; cursos de bacharelado e engenharia; cursos de pós-graduação lato sensu de aperfeiçoamento e especialização; e cursos de pós-graduação stricto sensu de mestrado e doutorado. (BRASIL, 2008, art. 7º).

Na definição de percentuais para atender a essa gama de objetivos, a lei determina que 50% das vagas devem ser destinadas à formação profissional técnica de nível médio, de preferência em cursos integrados e 20% *deverão ser destinadas aos cursos de licenciatura, para atender à formação de professores para a educação básica*. (BRASIL, 2008, art.8º).

Vale ressaltar que a proposta do oferecimento de cursos de formação de professores nas instituições de educação profissional não surgiu no ano de 2008. Ela já estava presente no Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e no Decreto nº 6095, ambos do ano de 2007 (BRASIL, 2007e 2007a).

O Decreto nº 6095, de 24 de abril de 2007 (BRASIL, 2007a), estabeleceu as diretrizes para o processo de integração de instituições federais de educação tecnológica, para fins de constituição dos IFs, no âmbito da Rede Federal de Educação Tecnológica. No texto legal já consta que as novas instituições que seriam criadas, deveriam ministrar, em nível de educação superior, dentre outros, “cursos de licenciatura, bem como programas especiais de formação pedagógica, com vista à formação de professores para a educação básica”. (BRASIL, 2007a, art.4º, §2º, VII, d.). O texto da Lei 11892/2008 incorporou o estabelecido no Decreto acima citado, com uma exceção: substituiu a previsão de 20% da dotação orçamentária para implantação e manutenção dos cursos de licenciatura, contida no texto de 2007 (art.5º), pela

destinação de 20% do total de vagas dos IFS aos cursos de formação docente, sem nenhuma menção ao financiamento.

Diante dos extratos da lei que os criou, é possível afirmar que os Institutos Federais constituem-se, sem dúvida, em Instituições bem diferenciadas das demais, que podem ser enquadradas na categoria de uma nova arquitetura acadêmica. A definição dessa categoria está amparada nos estudos de Franco e Morosini (2012, p.176).

A expressão “arquitetura acadêmica”, [...], é vista além do sentido de uma estrutura organizacional que oferece ensino, seja de graduação ou de pós-graduação em modalidades das mais variadas, tais como Ensino a Distância (EaD) ou presencial.[...] é vista como aquelas arquiteturas educacionais formativo-científicas, concebidas e implantadas como potencialmente indutoras de qualidade da educação superior, cujos critérios de referência tem liames que se vinculam a um dado contexto.

Tomando por base a definição acima, os IFs se constituem em uma nova arquitetura acadêmica, pois, além de contarem com estrutura organizacional diferenciada, foram concebidos e implantados como “potencialmente indutores de qualidade”. Eles passaram a ser referência e modelo para qualquer outra instituição a ser criada nesta rede, ou seja, somente poderão ser criados, na rede federal, novos IFs. Conforme apresentado na citação acima, seus critérios de referência também têm “liames que se vinculam a um dado contexto”, conforme já explicitado na breve contextualização histórica que dá início a este artigo.

Para que se tenha uma ideia real do tamanho da Rede Federal brasileira, na atualidade, algumas informações precisam ser acrescentadas ao fato de terem sido criados 38 Institutos Federais, no ano de 2008. Estas Instituições foram constituídas por outras já existentes que foram transformadas/agregadas, para se transformarem na nova institucionalidade. Cada uma dessas instituições já contava com Unidades Descentralizadas que formaram novos *campi* dos Institutos Federais. Em pesquisa realizada pelo grupo da Rede Universitas-Br, que investiga a expansão da rede federal de educação profissional, composto por mim e duas orientandas: Liz Denize Carvalho Paiva e Iná Jana Souza de Aquino, ambas da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro tivemos oportunidade de registrar alguns dados que passo a sintetizar, abaixo.

Os 38 IFs foram criados a partir de 85 instituições já existentes na Rede, tais como: CEFETs, Escolas Agrotécnicas, Escolas Técnicas e Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais, que aceitaram aderir à proposta governamental. No ano de 2008, de

acordo com a Portaria nº 4, de 6 de janeiro de 2009 (BRASIL,2009), os IFs computaram um total de 312 *campi* dos Institutos Federais em todo território nacional. No ano de 2014, o número de *campi* já era de 499, ou seja, 187 a mais, totalizando 59,93% de expansão. Essa expansão variou nas diversas regiões do país: foi de 70% na região norte; 48,24% na nordeste; 54,28% na região centro-oeste; 48,64% na sudeste; e 100% na região sul³.

Vale ressaltar que, todos esses 499 *campi* estão legalmente habilitados a oferecer cursos superiores de graduação, inclusive licenciaturas. O mapa abaixo demonstra a localização de cada um dos *campi* dos Institutos Federais, acrescidos da Universidade Tecnológica do Paraná, dos dois CEFETs (Minas e Rio de Janeiro) remanescentes, e as Escolas Vinculadas que não aderiram aos IFs. Destes, somente as Escolas Vinculadas não estão autorizadas a oferecer cursos de licenciatura. Este é o mapa atual da Rede Federal de Educação Profissional brasileira.



Fonte: MEC/SETEC. Expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. Disponível em: <http://redefederal.mec.gov.br/>. Acesso em 08/03/2015.

A formação de professores no Brasil

³ Dados levantados por Liz Paiva a partir da análise dos PDIs e Relatórios de Gestão dos IFs, até o ano de 2014.

Apoiando-nos em Saviani (2008), vamos encontrar o marco da formação docente no Brasil na Lei das Escolas de Primeiras Letras, promulgada em 15 de outubro de 1817, equacionada “mediante o método monitorial mútuo, aparecendo aí, pela primeira vez, a preocupação explícita com a questão da formação de professores” (SAVIANI, 2008, p. 14). O autor citado informa, no mesmo texto, que apesar da exigência legal de que os professores teriam que ser treinados para aprender a trabalhar com o método mútuo, fica claro que esse treinamento deveria ser custeado pelo próprio professor. O fato já demonstrava a falta de apoio do governo à formação de professores.

O Ato Adicional de 1834 determinou que a instrução primária passasse a ser de responsabilidade das províncias, que começaram a adotar as Escolas Normais para a formação de professores. A primeira Escola Normal brasileira foi criada em Niterói, na então Província do Rio de Janeiro. Essa prática que foi logo seguida por várias das demais províncias, que criaram, em suas capitais, Escolas Normais para formar professores para as escolas primárias. Apesar das dificuldades enfrentadas ao longo da história, as Escolas Normais resistiram e persistem até os dias atuais.

Uma curiosidade no texto de Saviani (2008, p. 17) chamou nossa atenção no momento de redação do presente artigo e, por esse motivo, transcrevemos.

Ainda no final do império merece ser lembrada, embora não tenha sido implantada, a proposta de criação de Internatos Normais nas capitais das províncias, apresentada por Abílio Cesar Borges, o Barão de Macahubas, no Congresso Internacional de Educação realizado em 1882, em Buenos Aires [...]. *Tais internatos receberiam gratuitamente jovens pobres do interior, os quais, terminado o curso, voltariam para as respectivas cidades, vilas ou aldeias para reger as escolas. (grifos nossos).*

Mesmo não tendo sido implantada, a proposta pode ensejar relações com a forma de tratamento da educação profissional na época, reforçando a percepção de que a formação de professores no Brasil guardava similaridades com os demais cursos profissionalizantes que, conforme destacamos no início deste artigo, eram destinados aos pobres e demais desvalidos da sorte. Felizmente, a formação docente tomou outro rumo, e a Reforma da Instrução Pública do Estado de São Paulo abriu caminho para a formação de professores em nível superior no Brasil. “A Lei nº 88 de 8 de setembro de 1892 instituiu o curso superior da Escola Normal [...] tendo como finalidade a formação de professores para as Escolas Normais e ginásios” (SAVIANI, 2008, p. 18).

Dando um salto no nosso percurso histórico, vamos encontrar a Reforma Francisco Campos que, para organizar a abertura de universidades no Brasil, criou, em 1931, o Estatuto das Universidades Brasileiras, determinando que a Faculdade de Educação, Ciências e Letras seria uma das unidades necessárias para a constituição de uma universidade no país, ao lado das tradicionais faculdades de Direito, Engenharia e Medicina. Esse, sem dúvida, foi indicador da importância que a educação passava a conquistar no cenário nacional.

A Reforma Capanema, também deu destaque a formação de professores com a chamada “Lei Orgânica do Ensino Normal”, instituída pelo Decreto-Lei nº 8.530, de 2 de janeiro de 1946 (BRASIL, 1946). O instrumento legal estabeleceu, em seu art. 4º, que haveria no Brasil “três tipos de estabelecimentos de ensino normal: o curso normal regional, a escola normal e o instituto de educação”. O curso normal regional seria destinado a ministrar o primeiro ciclo de ensino normal; a Escola Normal era o estabelecimento encarregado de dar o curso de segundo ciclo desse ensino, e ciclo ginásial do ensino secundário; e o Instituto de Educação, destinado a ministrar, além dos cursos da Escola Normal, a especialização do magistério e habilitação para administradores escolares (*ibid*).

Além do destaque dado aos Institutos de Educação, cabe ressaltar o estabelecido no art. 6º da mesma lei (BRASIL, 1946), que assegurava aos alunos concluintes do segundo ciclo de ensino normal, o direito de ingressar em cursos da faculdade de filosofia. O Normal era, portanto, um curso profissionalizante com o direito de ingresso no curso superior assegurado, mesmo com a limitação para um único curso, em momento da educação brasileira no qual os demais cursos profissionalizantes lutavam pelo mesmo direito e muitos ainda não tinham conseguido. A luta pelos mesmos direitos de acesso ao ensino superior tem como referência o ano de 1950, quando começam a surgir as “Leis de Equivalência”.⁴

A primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 4024, de 20 de dezembro de 1961 (BRASIL, 1961) assegurou a equivalência a todos os cursos de nível médio. O fato garantiu a todos os concluintes do ensino médio, profissionalizantes ou não, igual direito de se candidatarem a uma vaga em qualquer curso superior. O direito estava garantido, mas as condições não, porque a LDB não mexeu nos currículos dos cursos, o que, na prática, mantinha os privilégios dos concluintes do ensino médio propedêutico.

⁴ Apenas na década de 1950, os egressos do ensino técnico e normal adquiriram, gradualmente, o direito de cursar o Ensino Superior, por meio das Leis de Equivalência de Anísio Teixeira: Lei 1076 de 1950 e Lei 1.821 de 1953. Várias eram, porém, as restrições a esse acesso, por exemplo, os egressos do Curso Normal só podiam ingressar no curso de Pedagogia e de Letras oferecidos pelas Faculdades de Filosofia. O amplo acesso dos egressos dos cursos técnicos e normal ao ensino superior só foi possibilitado com a aprovação da LDB de 1961.

No período da ditadura militar duas leis merecem destaque: a lei nº 5540, de 28 de novembro de 1968 e a Lei nº 5692, de 11 de agosto de 1971 (BRASIL, 1968 e 1971), as quais comentaremos brevemente, tendo como foco o tema deste artigo. A primeira, mais conhecida como a Lei da Reforma Universitária, apontou a carência de professores de ensino técnico habilitados em nível superior o que levou o MEC a criar os chamados Esquemas I e II. O Esquema I visava a complementação pedagógica de portadores de diplomas de nível superior e o Esquema II era destinado a técnicos diplomados e incluía disciplinas pedagógicas do Esquema I e outras de conteúdo técnico específico. A segunda, conhecida como Lei da Reforma do Ensino de Primeiro e Segundo Graus, uniu os antigos cursos ginásial e médio e denominou de segundo grau, tornando obrigatória a profissionalização neste nível de ensino. O curso profissionalizante que, de discriminado passou a ser obrigatório, foi uma iniciativa que prejudicou mais a educação brasileira, do que colaborou para a superação de sua dicotomia histórica. Tornar o ensino profissionalizante obrigatório da noite para dia, em todo o território nacional, em escolas que apresentavam condições físicas e humanas tão díspares, não colaborou para integração na grande maioria das instituições brasileiras, que não dispunha de laboratórios e professores formados para tal. Só as escolas originalmente profissionalizantes conseguiram colocar em prática a proposta da Lei nº 5692/71, com alguma dignidade. Nas demais, o “jeitinho brasileiro” teve o seu espaço garantido. Além disso, os dois cursos – médio e técnico – passaram a ocupar, juntos, a carga horária anteriormente destinada a somente um deles, prejudicando consideravelmente a qualidade da educação neste nível de ensino, nas duas modalidades: propedêutico e profissional. Os cursos de formação de professores de nível médio também sofreram as mesmas consequências das diretrizes legais.

Ao término da ditadura uma nova LDB passou a ser gestada⁵ – Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 –, que rege, atualmente, a educação brasileira. A referida Lei apresentou uma nova institucionalidade para a formação de professores: os Institutos Superiores de Educação, que deveriam manter, de acordo com o art.63 (BRASIL, 1996):

- I - cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental;
- II - programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica;

⁵ A respeito da trajetória de elaboração da atual LDB, vide OTRANTO, 1996.

III - programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis.

Os Institutos Superiores de Educação (ISEs) foram, então, apresentados, como um novo *locus* de formação docente, oferecendo o “curso normal superior”, que surgia como substituto do curso de Pedagogia, este último destinado apenas para a formação dos chamados “especialistas” da educação, ou seja: supervisores, diretores, orientadores, etc. De acordo com o Parecer nº 115 do Conselho Nacional de Educação, aprovado em 10 de agosto de 1999, os ISEs tinham caráter profissional e visavam à formação inicial, continuada e complementar para o magistério da educação básica. Em texto publicado no ano de 1999 (OTRANTO, 1999) além da crítica à proposta dos ISEs, estão explicitados os cursos e programas que essas instituições poderiam oferecer: a) curso normal superior, para licenciatura de profissionais em educação infantil e de professores para os anos iniciais do ensino fundamental; b) cursos de licenciatura destinados à formação de docentes dos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio; c) programas de formação continuada, destinados à atualização de profissionais da educação básica nos diversos níveis; d) programas especiais de formação pedagógica, destinados a portadores de diploma de nível superior que desejem ensinar nas séries finais do ensino fundamental, ou no ensino médio; e) formação pós-graduada, de caráter profissional, voltada para a atuação na educação básica.

No mesmo Parecer constava que os ISEs poderiam ser instituições isoladas, que substituiriam as Escolas Normais ou, ainda, poderiam ser criados no interior das Universidades e Centros Universitários. Era, pois, uma alternativa, não somente às Escolas Normais como também às Faculdades de Educação e aos Cursos de Pedagogia.

Naquela ocasião houve grande rejeição à nova Instituição de Ensino Superior que formaria os professores brasileiros. Essa rejeição foi tornada pública em posicionamentos das mais importantes entidades científicas, profissionais e sindicais envolvidas com a questão de formação de professores, existentes na época, tais como:

Associação Nacional de Educação (ANDE), Associação Nacional dos Docentes da Educação Superior (ANDES), Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), Associação Nacional dos Profissionais em Administração da Educação (ANPAE), Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), Fórum Nacional e Fóruns Estaduais em Defesa da Escola Pública e Fórum de Diretores de Faculdades/Centros de Educação das Universidades Públicas Brasileiras, ficando ela evidenciada, principalmente, na Audiência Pública

da Comissão de Educação da Câmara Federal, realizada no dia 01 de dezembro de 1998 — quando foi apresentada, pelos Conselheiros Relatores a 9ª versão da minuta da nova legislação (OTRANTO, 1999, p.75).

Todas as diferentes entidades representativas citadas acima declaram que o *locus* da formação de professores era a universidade, no interior das faculdades de educação. Houve, na época, uma forte reação e uma desobediência das instituições de educação superior, que não modificaram seus cursos de pedagogia para atender ao que estava determinado na LDB, de que estes cursos deveriam formar somente os especialistas.

A estratégia de *resistência ativa*, para usar uma expressão de Dermeval Saviani, deu certo, e as universidades, faculdades de educação e cursos de pedagogia continuaram desempenhando seu papel. Poucos ISEs foram criados no país, a partir, principalmente, de Escolas Normais, que passaram a assumir o status de instituições de educação superior.

No entanto, ao longo do tempo, ficou notória a falta de professores em todo Brasil e novas propostas foram sendo apresentadas para fazer frente ao problema. Dentre elas, a mais importante é a formação de professores nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.

A formação de professores nos IFs

A formação docente nos IFs encontra suas justificativas na escassez de professores, mesmo argumento que serviu para fundamentar as propostas de criação de cursos de licenciatura nos antigos CEFETs. A escassez é apontada por muitos autores tanto para a formação de professores da educação básica, quanto para a formação de professores da educação profissional. Diante do fato, Alves (2009) afirma que o MEC solicitou aos CEFETs e aos IFs uma solução para fazer frente à crise. No entanto, a escassez de professores no Brasil não é um problema atual e emergencial é, antes disso, “estrutural, um problema crônico, produzido historicamente pela retirada da responsabilidade do Estado pela manutenção da educação pública de qualidade e da formação de seus educadores” (FREITAS, 2007, p. 1207).

Vale ressaltar, porém, que o enfrentamento à falta de professores não pode estar restrito à abertura de novos cursos, pois o problema está relacionado a outros fatores igualmente relevantes. Dentre eles, podemos destacar o fato que ser professor no Brasil, hoje, é pouco atraente, quer pelas condições de trabalho e salário, como também pela

desvalorização da profissão. Esses fatos, associados a outros relacionados às condições socioeconômicas, fazem dos cursos de licenciatura, em todo o país os campeões em evasão e/ou transferência para outros de maior prestígio social. Mesmo assim, muitos docentes são formados no Brasil e, se todos realmente assumissem o magistério, não teríamos tanta falta de professores. O problema é que dentre os formados, muitos são desviados para outras profissões, por conta dos baixos salários pagos no aos professores no país.

Como foi possível constatar no breve histórico da educação profissional apresentado no início deste artigo, as instituições que hoje compõem os IFs vinham atuando na formação profissional, com especial destaque ao setor técnico-industrial e agropecuário. A oferta de cursos de licenciatura se constitui, portanto, em um desafio a ser enfrentado, por ser uma atividade recente para o quadro docente da maioria de tais instituições. Formar professores requer domínio teórico e metodológico no campo da educação, domínio este que se fundamenta em pesquisas e vivências na área.

Contudo, mesmo sem experiência na área, os IFs, dentre outras exigências, precisam oferecer 20% de suas vagas para a formação docente e, não podemos esquecer, também, que atender a todas as determinações legais se tornou condição indispensável a uma boa avaliação pelos órgãos governamentais. Cabe ressaltar que os IFs são equivalentes às universidades e, como tal, devem ser avaliados segundo os mesmos parâmetros de qualidade. Isso justifica o esforço dessas instituições para abrir cursos de licenciatura, esforço este que já pode ser traduzido em números.

Em sua pesquisa sobre a formação de professores nos IFs, Fernanda Lima (2013) encontrou 329 cursos de formação docente ofertados nos 38 Institutos Federais, em 31 variedades diferentes. Destes, 290 cursos (88%) eram para formar professores da educação básica e 39 (12%) para formar docentes da educação profissional. Além de constatar a diferença numérica, a pesquisadora ainda acrescentou que estes últimos não atendem à diversidade de eixos tecnológicos. Ou seja, os IFs não estão atendendo às suas próprias demandas de formação de professores para a educação profissional e estão priorizando os cursos de licenciatura para a educação básica.

A mesma pesquisadora afirma que 72% dos cursos ofertados são licenciaturas em química, física, matemática e ciências biológicas. No que diz respeito à quantidade de cursos por turno, informa que a maior parte deles (59,5%) é oferecida no horário noturno. O fato, segundo a autora,

sugere que há um foco para a formação de pessoas que já exercem atividade laboral e que, portanto, não poderiam frequentar um curso diurno [...]. O que

indica, então, que esta oferta cria condições para que pessoas de uma classe econômica desfavorável possam frequentar o curso. Reforçando o caráter popular desta medida (LIMA, 2013, p. 93-94).

Além da democratização do acesso apontada pela autora, esta informação também pode nos remeter à histórica destinação de cursos de formação profissional às classes menos favorecidas da população. A baixa procura pelos cursos de licenciatura e a desvalorização da profissão docente também podem estar contribuindo para a abertura do número expressivo de cursos noturnos. Não estamos aqui apresentando oposição ao acesso das classes menos favorecidas ao ensino superior, pois sempre lutamos e defendemos a democratização do acesso. Estamos, sim, alertando para importância do conhecimento do perfil dos alunos desses cursos, para que as instituições formadoras e as políticas públicas para a educação possam trabalhar com esses dados, a fim de propor uma educação que atenda e valorize as características e potencialidades deste alunado. Esses futuros professores necessitam de uma formação emancipadora, que vá além dos interesses do capital, o que reforça a necessidade de pesquisas e propostas voltadas ao atendimento das diferentes demandas de formação nos IFs.

Dentre as diferentes demandas, merece destaque a diversidade de cursos de licenciatura oferecida nessas Instituições, que visa formar tanto o professor para a educação básica, como também para a educação profissional. Estudos confirmam que, apesar dos IFs serem instituições de educação profissional e tecnológica têm dado maior ênfase à formação de docentes para a educação básica, em detrimento da formação de docentes para a própria educação profissional, conforme apontado acima, nos estudos de Lima (2013).

Silva Júnior e Gariglio (2014), em artigo a respeito dos saberes da docência de professores da educação profissional, destacaram a visão reducionista existente nas instituições de educação profissional segundo a qual, para ser professor de disciplinas ou áreas tecnológicas, basta saber o conteúdo a ser lecionado, não dando o real valor à formação pedagógica. Os mesmos autores concluem que

o desinteresse do campo da educação em produzir estudos e ações propositivas ao desenvolvimento da formação inicial e continuada de professores da EP tem contribuído e reforçado a visão de que esses profissionais não pertencem à área de educação e que podem ser substituídos por instrutores ou monitores. (SILVA JÚNIOR; GARIGLIO, 2014, p. 876).

A respeito das contribuições de duas de nossas mais importantes Associações Nacionais voltadas para a educação na atualidade, a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação – ANFOPE, e a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação- ANPEd, algumas constatações já vêm permeando as poucas pesquisas sobre o assunto. Os estudos realizados por Silva Júnior e Gariglio (2014, p. 876) destacam que, “até mesmo dentro da ANFOPE [...] não há referências significativas e frequentes a esses professores e à sua formação [...] e no debate sobre políticas e propostas de formação defendidas por essa entidade e suas relações com as políticas propostas oficiais e vigentes”. Macieira (2009, p. 23) em investigação para dissertação de mestrado, defendida em 2009, já apontava que também os trabalhos apresentados na ANPED, até aquela data, não estavam dando a importância devida à formação dos professores no campo da educação profissional.

Os estudos apresentados nos remetem à constatação de que quando investigamos os cursos de licenciatura nos IFs, temos que levar em consideração duas realidades distintas: os cursos voltados para formar docentes da educação básica e os destinados a formar professores para a educação profissional. Não podemos perder de vista, ainda, que o crescimento da oferta de cursos de licenciatura em todo o Brasil, a partir dos Institutos Federais é inegável. A expectativa é que tenhamos, em curto espaço de tempo um aumento considerável no número de professores, para fazer frente à tão apontada escassez.

Atualmente contamos, no mínimo, com 329 cursos de licenciatura oferecidos pelos IFs (LIMA 2013) em todo o território nacional. No momento em que estou redigindo este artigo o número já pode ter se ampliado, dada à velocidade da expansão da Rede Federal de Educação Profissional. Sem dúvida, os dados demonstram que os IFs se constituem no novo *locus* de formação de professores no Brasil. O mais estranho é que muita gente que estuda a formação docente ainda não deu a devida atenção para o fato. Qual será o motivo de tudo isso estar acontecendo sem maior envolvimento das entidades ligadas à educação, como fizeram outrora? É certo que o contexto é outro e as instituições também, mas vale uma análise das consequências da falta de pesquisas sobre o assunto.

Silva Júnior e Gariglio (2014, p. 876) apontam que o “silenciamento das pesquisas contribui para o arrefecimento da luta pela conquista da profissionalização do magistério na EP”. Não podemos desconsiderar o fato que estudos vêm apontando para a contratação de professores para educação profissional sem a devida formação pedagógica, nos diferentes *campi* dos IFs. O oferecimento reduzido de licenciaturas próprias para a educação profissional, aliado ao fato apontado acima, confirmam que a formação docente para essa

modalidade de ensino não está sendo devidamente valorizada, nem mesmo pelas instituições que deveriam ter mais interesse em fazê-lo.

Reconhecendo o papel de destaque que os Institutos Federais estão ocupando na educação brasileira, reforço a necessidade de acompanhar o esforço que estão empreendendo para atender à lei e criar cursos de licenciatura sem contar com tradição nesta área. Acompanhar o esforço, não pode significar olhar de longe, e sim colaborar com a experiência adquirida. Muitas das instituições que temos pesquisado não contam, sequer, com professores licenciados em número suficiente para lecionar as disciplinas pedagógicas para os cursos de licenciatura que são obrigados a oferecer. Já foram encontrados casos de alguns Institutos que tomaram como referência Projetos Políticos Pedagógicos de cursos oferecidos pelas Universidades e enfrentaram sérios problemas quando tentaram implantá-los, por falta, principalmente, dos recursos humanos indispensáveis para tal.

As críticas ao tipo de formação docente disponibilizada pelos IFs já começam a permear alguns estudos, que a rotulam de tecnicista. No entanto, defendemos aqui, que não é suficiente para o enfrentamento de um problema a simples colocação de um rótulo. É necessário que os pesquisadores apresentem sugestões para a superação das dificuldades, sugestões essas que precisam estar fundamentadas ou na experiência ou em pesquisas sobre o assunto. Essa nova arquitetura acadêmica, conforme já denominamos acima, ainda está aprendendo a se conhecer. Não é tarefa fácil, uma vez que se constitui na instituição que tem mais objetivos a cumprir, pois envolve todos os níveis e modalidades da educação brasileira e, além disso, é a que mais se expande, em todo país.

O número de *campi* dos Institutos Federais aumentou consideravelmente desde a criação dos IFs até o ano de 2014, em todas as regiões do Brasil, conforme já explicitado neste texto. Merece destaque que, em números absolutos, o maior número de *campi* criados pertence região nordeste, 55 no total. O percentual de ampliação dos cursos de licenciatura, nestas instituições, em todo o país é de 60%, no mesmo período. Lima (2013) nos informa que a região nordeste também saiu na frente, com 38,5% dos cursos oferecidos, seguido pela sudeste, 23%; sul, 16%; norte, 14%; e centro-oeste, 8,5%. Esse dado amplia sua significância a partir da constatação de que a região nordeste, até o ano de 2008, era a que contava com o maior número de professores sem curso superior, segundo dados da pesquisa de Gatti e Barreto (2009). Não podemos perder de vista, então, a contribuição importante que os IFs estão dando para a elevação da escolaridade dos professores nas diferentes regiões do país e atentar para o fato de que estas Instituições estão oferecendo cursos em várias regiões carentes de universidades e demais instituições de educação superior.

Considerações Finais

Aproveitamos esse espaço das considerações finais para ousar fazer um alerta à comunidade acadêmica. Os IFs, esse novo *locus* da formação de professores no Brasil, precisa ocupar o lugar que vem conquistando nesta área, nas pesquisas de todos aqueles que ao longo dos anos vem estudando e analisando, política e pedagogicamente, os cursos de licenciatura no país. As instituições já se tornaram realidade, estão se expandindo a cada ano, e, com elas, os cursos de formação docente. Cabe, agora, aos educadores brasileiros encontrar formas de colaborar com pesquisas que auxiliem na superação das dificuldades que muitos IFs estão enfrentando, para colocar em prática o desafio de oferecer, obrigatoriamente, cursos para os quais a maioria não se sentia preparada. Convocamos também, para compor essa ação conjunta, as principais Entidades representativas dos educadores a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais em Educação (ANFOPE) e a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), para atuarem neste momento ímpar no cenário educacional brasileiro. Chamo de momento ímpar porque temos a chance de colaborar no exato instante em que os cursos estão sendo implantados.

A ANFOPE tem reafirmado, em vários documentos, a necessidade de constituição de um Subsistema Nacional Público de Formação dos Profissionais da Educação, visando contribuir para a construção de um Sistema Nacional de Educação, conforme estabelecido na Constituição Federal de 1988. A proposta tem por objetivo favorecer a articulação de políticas de formação e de valorização de professores, em todos dos estados do Brasil, em conformidade com o regime de colaboração e cooperação. Esta Associação vem reivindicando do governo da União uma política nacional global de formação e valorização dos profissionais da educação, com base nos princípios historicamente defendidos pela Entidade. Acredita-se que esse trabalho tem que ser conhecido também pelos professores dos IFs e reivindica-se da ANFOPE uma ação mais direcionada para estes Institutos. A ação que propomos assume maior relevância por ser esta Entidade uma das maiores responsáveis pela construção coletiva da concepção sócio-histórica de educador, em contraposição à formação de caráter tecnicista, conteudista, fragmentada e massificada.

A ANPEd é outra Entidade que pode contribuir significativamente para essa aproximação com a Rede Federal de Educação Profissional. Reconhecemos que temos encontrado, nos últimos anos, alguns trabalhos sobre os Institutos Federais, apresentados em suas Reuniões, agora bimestrais. Porém, esses trabalhos apresentam, de forma geral, a criação dos IFs e a reforma da Rede Federal. Foram poucas as pesquisas produzidas, até a presente

data, a respeito da formação docente nos IFs. Enquanto isso, ela se expande e torna os Institutos Federais o novo *locus* da formação de professores. O fato de essas Instituições estarem vinculadas à Secretaria de Educação Técnica e Tecnológica (SETEC) e não à Secretaria de Educação Superior (SESU), não pode se constituir em fator inibidor de investigações. É necessária a conscientização coletiva de que a maioria das instituições da Rede Federal Educação Profissional e Tecnológica lida, agora, com formação de professores.

Não estamos, com essas reflexões finais, querendo afirmar que todos os cursos de licenciatura dos IFs apresentam problemas, mas, sim, que a maioria tem dificuldades pela falta de tradição na área. Não estamos afirmando, também, que os cursos de licenciatura oferecidos pelas universidades estão formando, com qualidade, os seus alunos, pois sabemos muito bem que isso não corresponde à realidade, na maioria deles. Defendemos, sim, a necessidade da implantação urgente de uma política nacional de formação de professores, que leve em conta as diferenças regionais e institucionais e que respeite suas especificidades. Esse é, sem dúvida, um grande desafio, pois significa a proposição de uma política global em uma sociedade desigual e marcada por exclusões históricas. No entanto, esse é o desafio que se apresenta, na atualidade, para todos aqueles que lutam pela melhoria da formação docente, em qualquer espaço institucional deste país. Enfrentá-lo, porém, não é tarefa fácil, pois envolve, além de vontade política, muita inspiração, determinação e luta. Vamos, então, à luta!

Referências

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

BRASIL. Lei nº 16, de 12 de Agosto de 1834. Poder Legislativo. Faz algumas alterações e adições à Constituição Política do Império, nos termos da Lei de 12 de outubro de 1832. Coleção de Leis do Império do Brasil p. 15 Vol. 1, 1834. (Publicação Original)

_____. Poder Executivo. Decreto nº 439, de 31 de maio de 1890. Estabelece as bases para a organização da assistência à infância desvalida. Coleção de Leis do Brasil - 1890, Página 1163 Vol. 1 fasc. V, 1890.

_____. Poder Executivo. Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909. Cria nas capitais dos Estados da República Escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional primário e gratuito. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Rio de Janeiro, DF, Seção 1, p. 6975, 26 set 1909.

_____. Decreto-Lei nº 8530, de 2 de janeiro de 1946. Poder Executivo. Lei Orgânica do Ensino Normal. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Rio de Janeiro, DF, Seção 1, p. 116, 04 de jan. 1946.

_____. Lei nº 4024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, Seção I, p. 11429, 27 de dez. 1961.

_____. Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968. Reforma Universitária. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, Seção I, p. 10369, 29 nov. 1968.

_____. Lei nº 5692, de 11 de agosto de 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, Seção 1, p. 6377, 12 de ago. 1971.

_____. Lei nº 6.545, de 30 de junho de 1978. Dispõe sobre a transformação das Escolas Técnicas Federais de Minas Gerais, do Paraná e Celso Suckow da Fonseca em Centros Federais de Educação Tecnológica e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, Seção 1, p. 10233, 04 jul 1978.

_____. Congresso Nacional. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, nº 248, Seção 1, p. 27.833, 23 dez. 1996.

_____. Lei nº 8711, de 28 de setembro de 1993. Dispõe sobre a transformação da Escola Técnica Federal da Bahia em Centro Federal de Educação Tecnológica e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, Seção 1, p. 14692, 01 out 1993 (texto retificado).

_____. Lei nº 11.184, de 7 de outubro de 2005. Dispõe sobre a transformação do Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná em Universidade Tecnológica Federal do Paraná e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, Seção 1, p. 01, 10 de out. 2005.

_____. Ministério da Educação (MEC). **Plano de Desenvolvimento da Educação**. Razões, princípios e programas. Brasília (DF): MEC, 2007. 43p.

_____. Decreto nº 6095, de 24 de abril de 2007. Estabelece diretrizes para o processo de integração de instituições federais de educação tecnológica, para fins de constituição dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia - IFET, no âmbito da Rede Federal de

Educação Tecnológica. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, Seção 1, p. 6, 25 abr. 2007a.

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

_____. Lei nº 12.677, de 25 de Junho de 2012. Dispõe sobre a criação de cargos efetivos, cargos de direção e funções gratificadas no âmbito do Ministério da Educação, destinados às instituições federais de ensino. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, Seção 1, p. 2, 26 jun. 2012.

FRANCO, Maria Stella Dal Pai; MOROSINI, Marília Costa. Marcos Regulatórios e arquiteturas acadêmicas na expansão da educação superior brasileira: movimentos indutores. **Revista Educação em Questão**. UFRN, Programa de Pós-Graduação em Educação, Natal, RN: EDUFRN, Vol. 42, nº 28, p. 175-198, jan./abr, 2012.

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

GATTI, Bernadete Angelina; Barreto, Elba Siqueira Sá. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.

LIMA, Fernanda Bartoly Gonçalves de. A formação de professores nos institutos federais: perfil da oferta. In: **Revista Eixo**, n. 1, v.2, Brasília, DF: IFB, jan-jun 2013, p. 83-105.

MACIEIRA, Daniel de Souza. **Limites e possibilidades de formação inicial de professores da educação profissional através do Programa Especial de Formação Pedagógica de docentes, segundo as representações de seus egressos**. Dissertação (Mestrado em Educação Tecnológica), 209f Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.

OTRANTO, Celia Regina. A nova LDB da educação nacional: seu trâmite no congresso e as principais propostas de mudanças. In: **Revista Universidade Rural**, Série Ciências Humanas. V. 18, n. 1/2, p. 11-16, 1996.

_____. A Universidade Rural e a discussão sobre os Institutos de Educação. In: SOUZA, Donaldo Bello; CARINO, Jonaedson (orgs.). **Pedagogo ou Professor? O processo de reestruturação dos cursos de educação no Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: Quartet, 1999, p. 69-80.

_____. Criação e Implantação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – IFETs. **Revista de Educação Técnica e Tecnológica em Ciências Agrícolas (RETTA)**. UFRRJ/PPGEA, Seropédica, RJ: EDUR, Vol. I, nº 01, p. 89-108, jan./jun. 2010.

_____. A Reforma da Educação Profissional no Brasil: marcos regulatórios e desafios. **Revista Educação em Questão**. UFRN, Programa de Pós-Graduação em Educação, Natal, RN: EDUFRN, Vol.42, nº 28, jan./abr, 2012.

SALES, Paula Elizabeth Nogueira; OLIVEIRA, Maria Auxiliadora Monteiro. Políticas de Educação Profissional no Brasil: trajetórias, impasses e perspectivas. In: CARVALHO, Maria Lúcia Mendes de (org.). **Cultura, Saberes e Práticas: memórias e histórias da educação profissional**. São Paulo: Centro Paula Souza, 2011, p. 165-184.

SAVIANI, Dermeval. **A Pedagogia no Brasil: história e Teoria**. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SILVA JÚNIOR, Geraldo Silvestre; GARIGLIO, José Angelo. Saberes da docência de professores da educação profissional. In: **Revista Brasileira de Educação**, v. 19, n. 59, outubro 2014, p. 871-892.