



De Roraima, onde se situa o Caburái, até o Chuí, no Rio Grande do Sul, uma gigantesca distância separa e ao mesmo tempo une o ponto mais setentrional ao mais meridional do Brasil. O encontro desses extremos mediados pela “educação” é o que enriquece, enobrece e aproxima os muitos “povos” do Brasil. (A autora).

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO**

Maria Celina de Assis

**Licenciaturas nos Institutos Federais de Educação, Ciência
e Tecnologia: implantação e desafios**

Porto Alegre

2013

Maria Celina de Assis

**Licenciaturas nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: sua
implantação e desafios**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito para obtenção do título de Mestra em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Simone Valdete dos Santos

Porto Alegre

2013

CIP - Catalogação na Publicação

de Assis, Maria Celina
Licenciaturas nos institutos federais de
educação, ciência e Tecnologia: implantação e desafios
/ Maria Celina de Assis. -- 2013.
84 f.

Orientadora: Simone Valdete dos santos .

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal do
Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de
Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2013.

1. licenciatura . 2. licenciaturas para educação
básica. 3. institutos federais. I. dos santos ,
Simone Valdete, orient. II. Título.

Elaborada pelo Sistema de Geração Automática de Ficha Catalográfica da UFRGS com os
dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Maria Celina de Assis

**Licenciaturas nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia:
implantação e desafios**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito para obtenção do título de Mestra em Educação.

Aprovado em de de 2013.

Banca Examinadora

Prof.^a Dr.^a Lucília Regina de Souza Machado (UNA - MG)

Prof. ^a Dr.^a Maria Aparecida Bergamaschi (FACED - UFRGS)

Prof. Dr.^o Rafael Arenhaldt (Colégio de Aplicação - UFRGS)

AGRADECIMENTOS

“Pelo menos uma vez na vida é preciso fazer uma manobra radical”

(Eliakin Rufino)

Para agradecer a oportunidade de conceber essa radicalidade, começo pela querida Professora Lindalva Melo, personagem inicial dessa minha história pessoal, que me orientou nos primeiros passos da docência com uma visão totalmente humanista de ajudar uma cunhatã¹ a se encontrar profissionalmente. Ao destino que nos faz cruzar com pessoas que têm a sensibilidade de perceber no olhar a sede e o compromisso com a busca do saber. Destino esse que cruzou minha história com a história de uma jovem professora da UFRGS, minha orientadora, Simone Valdete, que me despertou o interesse, nessa manobra direcionada a um lugar, nunca antes imaginado, como uma possibilidade, primeiro, pela distância e depois pela carga de preconceito que carrega a cultura gaúcha nesse Brasil “acima”.

Mas, seria necessário se pensar profundamente nessa manobra, e aí tinha um José Carlos no meu caminho. Um irmão camarada que motivado na época pela sua defesa também em um programa de Mestrado pela Universidade Estadual de Campinas e com ideais de formação e contribuição ao estado de Roraima, afinados aos meus, me convenceu que seria possível e fascinante. E, sobretudo seria a oportunidade de efetivamente contribuir com a pesquisa científica nessa nossa imensa Amazônia. Bom, mas além dos personagens já citados, a história se compunha de outros quatro grandes ícones dessa história: o esposo Josemar, os filhos Felipe e Vinícius e aquela não menos importante, a sogra, a senhora Ana Vasconcelos. Sim devo agradecê-los por tanta compreensão em assumir todos os desdobramentos que a ausência de uma mãe significa em um lar.

Cheguei, então, à cidade de Porto Alegre, e novos personagens compõem essa história. Começamos pela querida colega Luzia Oliveira e sua família que, com muito carinho, me recebeu nos primeiros dias por aqui vividos. Mesmo conhecendo algumas capitais do Brasil, chegar a uma nova cidade e em um novo contexto me deixou insegura diante da construção de uma nova vida. Em seguida, os agradecimentos devem ser direcionados às irmãs Teresianas que, mesmo bem

¹ Substantivo feminino. Regionalismo: Amazônia, m.q. cunhantã, de origem tupi, significa moça jovem.

velhinhas e com muito esforço, ainda se propõem a receber mulheres de todos os lugares do mundo, do Brasil e deste estado de uma forma bem aconchegante. Mas o caminho principal dessa jornada estava destinado aos espaços da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul FAGED - UFRGS.

Espaço de aprendizagem, mas, sobretudo de encontro de pessoas onde encontrei um ambiente extremamente acolhedor. Posso citar com destaque primeiro os colegas de orientação: Margarete Noro, a quem devo meus eternos agradecimentos pelo aprendizado do valor de uma amizade, pois mesmo sem me conhecer e numa cultura de relações tão fechadas, me acolheu em sua casa por diversas vezes, me tirando por vezes da dor da solidão por estar longe de minha família. A Janaína, com quem convivi pouco, mas que me ensinou com sua luta o valor do trabalho social, Bernhard, que ao perceber o brilho e o seu encanto pela música me deu estímulos para que eu conhecesse um pouco mais da música erudita, repertório ainda bem pouco presente na minha vida.

Meus agradecimentos à querida professora Norma Marzola pela carinhosa acolhida a quem devo não só momentos intensos de aprendizagem, mas um carinho de mãe ao longo desses dois anos que estive aqui, me orientando para a vida acadêmica e pessoal. Descobri que nos intervalos das aulas um café com Norma seria muito mais que entrar na lanchonete da Faculdade de Arquitetura, mas uma maneira de nos confraternizar e continuar nossa interação num aprendizado que extrapolava os assuntos acadêmicos, sem, no entanto, nunca ser banal. Momentos divididos com não as menos queridas colegas Patrícia Camini, Regina Scherer, Suzana Lima, Eliane Anselmo, Suzana Schneider e os companheiros de Rede, Rodrigo Belinaso, Adriano Amarante e Vicente Zanatti.

É um percurso bastante intenso e, no contexto de nossa linha de pesquisa, há de se entender de Política Pública enquanto Política e, sem sombra de dúvida, as aulas da professora Nalu Farenzena foram o momento ideal para este aprendizado. Mas há um detalhe bem importante nesse agradecimento: o fato de ela ter sido minha musa inspiradora para a escolha da metodologia. Acolhida em seu grupo de pesquisa, questionando-a acerca de um método para a pesquisa de campo, ela me disse: “o que você está fazendo já é a sua metodologia”, me deixando ainda mais angustiada, fato que me inspirou diante de tanta dúvida, construir uma metodologia que neste texto no capítulo 3 chamo de Roda de Conversa.

Não posso deixar de agradecer pelos conhecimentos mais específicos na formação de professores ao professor Eliseo Reategui e à professora Elizabeth Krahe. No entanto, existe um personagem nesta minha história que mexeu e muito com minha sensibilidade amazônica, alguém que me ensinou a compreender melhor minha brasilidade, meu jeito ameríndio de ser. Nossa querida professora Maria Aparecida Bergamaschi. Através de seus ensinamentos acerca de Rodolfo Kusch me deixou ainda mais sensibilizada com as causas dos povos indígenas. A você querida, meu muito obrigado. Rafael Arenhaldt pelo aceite de avaliar meus escritos é sem sombra de dúvida um parceiro.

À Ilustre convidada professora Lucília Machado, incansável na sua luta pela difusão e reconhecimento da Educação Profissional quando se propôs e nos deu a honra de estar presente nessa troca de conhecimento palestrando para professores da nossa Rede de Educação Profissional e aqui em minha banca. Por fim, obrigada às pessoas que estiveram presentes na minha vida por aqui em outros momentos, como o querido colega Marcos e sua esposa Lea, da Livraria Via Sapiens, na busca por livros e periódicos que me ajudassem. Às gurias do pensionato pelos momentos de companhia; a todas as pessoas que por aqui cruzaram o meu caminho e com menor ou maior intensidade puderam me ajudar dividindo momentos felizes, de angústias, de alegrias, mas, sobretudo de aprendizagem.

Obrigada a Porto Alegre, fonte de uma intensa troca cultural. Meu Porto Alegre com suas cores branca, negra e mameluca, que fala português, mas também alemão, Italiano, inglês, japonês, macuxi e até mesmo dialetos africanos, integrando diferentes culturas e povos em uma grande troca de aprendizados. Aos meus irmãos pelo incentivo e a compreensão da ausência. *In Memoriam* a minha querida mãe que, mesmo sem compreender esse contexto de vida em que me inseri, sempre me incentivou. Meu agradecimento especial vai para o pai de meus filhos, pois sem o seu apoio nada me seria possível, minha base, meu porto seguro, sinônimo de afeto, carinho, compreensão e amor verdadeiro. Para você, Josemar.

Isso foi uma das coisas mais surpreendentes pra mim, que eu ouvi em determinada situação, sobre de onde surgiu a proposta de oferecer, inclusive em lei, 20% de Licenciaturas nos Institutos já que historicamente a formação de professores ficava por conta das Universidades, e essa formação técnica por conta das Escolas Técnicas, Agrotécnicas e Centros Federais de Educação. E me foi colocado justamente isso, que o Ministério da Educação queria inserir a discussão pedagógica nas escolas técnicas, tidas então como tecnicistas, uma coisa fechada, e não adiantava colocar um pedagogo no meio que não teria aceitação. (Reflexão da Roda de Conversa docente).

RESUMO

Minha reflexão se situa no campo das Licenciaturas, tendo por objetivo problematizar sua presença nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia vinculada a sua implantação, resultados e desafios. Para essa compreensão, realizei minha produção de dados através de uma abordagem metodológica que acredito ser interativa, autoformativa e integradora – as Rodas de Conversa, tendo como locus o campus Bento Gonçalves e o campus Porto Alegre do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul. Para me ajudar nessa compreensão, contei com os escritos de Lucília Machado, no entendimento da formação de professores no âmbito da Educação Profissional, Cecília Warschauer, no entendimento das concepções acerca do que se constitui a Roda de Conversa, Maurice Tardif, com o conceito de interação humana no contexto da escola, e Michel Foucault, na compreensão da importância da interação para reflexão e reconstrução do conhecimento no processo ensino aprendizagem; o contexto histórico, bem como o conceito de territorialidade cuja compreensão me foi possível a partir da Lei 11.892/2008 e do documento Institutos Federal: Concepções e Diretrizes e a Carta de Natal em busca da identidade. Neste estudo, a finalidade de se compreender a implantação das Licenciaturas na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica traz uma reflexão de que, sobretudo, devemos repensar as Licenciaturas não só no contexto da Educação Profissional, mas também nas instituições que tradicionalmente fazem a construção desses saberes. Foi possível concluir que as políticas de formação de professores ainda necessitam de qualificada infraestrutura e que as relações com concepções de interação e interdisciplinares, a desfragmentação da organização curricular, ainda com o privilégio das disciplinas, compõem dificuldades na formação de professores.

Palavras-chaves: Licenciatura para Educação Básica. Institutos Federais.

ABSTRACT

My reflection on this analysis lies in the field of Bachelor's teaching degrees, aiming to discuss the BA's in Federal Institutes of Education, Science and Technology with relation to their implementation, results and challenges. For a better understanding, two approaches for data collection were chosen: a methodological approach that I believe to be interactive, self-reflective, and integrating - the Circles of Conversation and interviews with school directors and pedagogical coordinators, in two different schools: Campus Bento Gonçalves and Campus Porto Alegre of the Federal Institute of Education Science and Technology of Rio Grande do Sul. In order to help me understand the context I have relied on the writings of Lucília Machado about teacher training within Vocational Education, Cecilia Warschauer and her conceptions about the methodology of Conversation Circles, Maurice Tardif with the concept of human interaction within the school context and on the importance of interaction for the reflection and reconstruction of knowledge in the teaching learning process by Michel Foucault; the historical context as well as the concept of territoriality in the Law 11.892/2008 and in the document Federal Institutes: Concepts and Guidelines. In this study, the objective of understanding the implementation of Bachelor's teaching degree programs in the Federal Network of Professional, Scientific and Technological Education poses a reflection, especially that these programs should be revised not only in the context of professional education, but also in institutions that traditionally offer them. An important document should be mentioned here, the Letter of Natal, written during the National Forum on Bachelor's teaching degree programs in Federal Institutes, which contains the recommendations of the participants with regard to management, infrastructure, teacher training and pedagogical issues required for offering such BA courses at the Federal Institutes, a still recurrent and guiding theme for the construction of their identity.

Keywords: Teaching degree programs. Basic Education e Federal Institutes.

LISTA DE GRÁFICOS

| | |
|---|-----------|
| Gráfico 1 – Oferta de licenciaturas por região..... | 51 |
| Gráfico 2 – Oferta de licenciaturas nos Institutos Federais..... | 52 |
| Gráfico 3 – Total de matrículas por curso na Rede..... | 53 |

LISTA DE SIGLAS

| | |
|------------|--|
| CEFET | Centro Federal de Educação Tecnológica |
| CNE | Conselho Nacional de Educação |
| CONCEFET | Conselho Nacional dos Centros Federais de Educação Tecnológica |
| CONIF | O Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica |
| EPT | Educação Profissional e Tecnológica |
| IFs | Institutos Federais |
| IFRR | Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima |
| IFRS | Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul |
| LDB | Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional |
| MEC | Ministério da Educação |
| PROEJA | Programa de Integração da Educação Profissional Técnica de Nível Médio na modalidade de Educação de Jovens e Adultos |
| PROEJA FIC | Programa de Integração da Educação Profissional Técnica de Nível |
| PROEP | Programa de Expansão da Educação Profissional |
| SENAI | Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial |
| SETEC | Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica |
| SISTEC | Sistema Nacional de Informações da Educação Profissional e Tecnológica |
| UFRGS | Universidade Federal do Rio Grande do Sul |

SUMÁRIO

| | | |
|--------------|---|-----------|
| 1 | INTRODUÇÃO..... | 12 |
| 2 | HISTÓRICO DA IMPLANTAÇÃO DOS INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA..... | 14 |
| 2.1 | Das Escolas Técnicas aos Institutos Federais..... | 14 |
| 3 | ENCONTRO COM A PESQUISA..... | 23 |
| 3.1 | As questões e os problemas de pesquisa..... | 23 |
| 3.2 | Metodologias da Pesquisa A Roda de Conversa..... | 27 |
| 3.2.1 | O QUE É A RODA DE CONVERSA..... | 27 |
| 3.2.2 | A RODA DE CONVERSA COMO METODOLOGIA..... | 29 |
| 4 | A PRESENÇA DAS LICENCIATURAS NOS INSTITUTOS FEDERAIS..... | 35 |
| 4.1 | Constituição e propósitos..... | 35 |
| 4.1.1 | GESTÃO..... | 38 |
| 4.1.2 | INFRAESTRUTURA..... | 38 |
| 4.2 | Peculiaridades na formação de professores nos Institutos Federais: a integração curricular, diálogos com o território..... | 41 |
| 4.2.1 | TERRITORIALIDADE..... | 48 |
| 4.3 | Dados quantitativos das licenciaturas na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica..... | 50 |
| 5 | AS RODAS DE CONVERSA..... | 54 |
| 5.1 | As Rodas de Conversa: execução..... | 54 |
| 5.2 | As Rodas de Conversa: um momento de ação, reflexão..... | 56 |
| 5.3 | A opinião de quem faz essa história: análise de dados..... | 62 |
| 5.4 | Aspectos pedagógicos..... | 66 |
| 6 | CONSIDERAÇÕES FINAIS..... | 72 |
| | REFERÊNCIAS..... | 75 |
| | ANEXO A – I FÓRUM NACIONAL DE LICENCIATURAS NOS INSTITUTOS FEDERAIS: “EM BUSCA DE UMA IDENTIDADE”..... | 79 |
| | ANEXO B – ROTEIRO ABERTO PARA RODAS DE CONVERSA COM GESTORES, DOCENTES E DISCENTE..... | 83 |

1 INTRODUÇÃO

A presente dissertação se situa no campo das Licenciaturas, tendo por objetivo problematizar sua implantação nos Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia, considerando também seus resultados e desafios. O texto traz uma reflexão cujo foco é a formação de professores na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, os quais atuam nos cursos superiores de licenciaturas, instituídos pela Lei 11.892, de 29 de dezembro de 2008, que em seu Art.7º estabelece como objetivos dos Institutos Federais: ministrar cursos em nível de Educação Superior através de licenciaturas, bem como programas especiais de formação pedagógica, com vistas à formação de professores para a educação básica, sobretudo nas áreas de Ciências e Matemática, e para a Educação Profissional (BRASIL, 2008a).

O primeiro capítulo, intitulado Histórico da Implantação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, segue numa linha do tempo a qual conta um pouco a história da formação profissional no Brasil, começando quando do surgimento das primeiras escolas de Aprendizes e Artífices, cujo objetivo principal era qualificar mão de obra e atender ao que estabelecia o Decreto Federal 7.566/1909, numa concepção assistencialista que objetivava atender aos desprovidos da sorte. Evoluindo para a Lei 11.892/2008, que Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, que traz nas execuções dessas políticas o papel substancial de colaboradoras no desenvolvimento econômico, social e cultural do Brasil. Desse modo, essas concepções seguem dentro dessas instituições e colocam em prática uma política que contribui de forma significativa com o desenvolvimento do espaço onde seus alunos vivem.

No capítulo dois, o encontro com a pesquisa acontece através da produção de dados materializada a partir da realização da Roda de Conversa, metodologia utilizada que analisa essa implantação a partir do texto “A Carta de Natal” de 2010 (ANEXO A), documento elaborado no I Fórum das Licenciaturas dos Institutos Federais, que tem como conteúdo recomendações que servem de referências na construção da identidade dessas licenciaturas. Mas, é preciso que se compreenda a presença das Licenciaturas nos Institutos Federais, tema apresentado no terceiro

capítulo, a partir do entendimento da constituição e dos propósitos das novas demandas para Educação Superior nos IFs.

No capítulo três, que se refere mais especificamente às licenciaturas, destaco a busca do entendimento de peculiaridades como a compreensão na formação de professores, no que diz respeito à integração curricular e à concepção de territorialidade, presentes nas novas concepções e diretrizes dessas instituições de ensino. Outro aspecto ainda a ser discutido e percebido de forma mais aprofundada dentro dessas instituições trata-se da concepção de currículo pluricurricular que, sem sombra de dúvida, oferece uma concepção diferenciada de currículo. Finalizo o texto com o capítulo que mapeia as licenciaturas ofertadas pela rede em que se nota a maior oferta da licenciatura em Matemática, informação legitimada em nossas Rodas de Conversa.

No capítulo quatro, o entrelaçamento das análises acerca do que fora construído sobre o tema da dissertação a partir das Rodas de Conversa com os autores que nos ajudaram na compreensão dessa pesquisa. A opinião de quem faz esta história, a análise de todo um processo desde sua implantação nas instituições visitadas, conflitos, confluências, sabores e dissabores em um pioneirismo para profissionais que, em sua grande maioria, vem de uma tradição de ensino técnico e tecnológico, gerando, nesse contexto, momentos de ação, de reflexão, numa preparação para a reconstrução.

Toda análise foi motivada pelo texto “A Carta de Natal (2010) Construção de uma Identidade” (ANEXO A), privilegiando os aspectos da gestão e do pedagógico e, sobretudo, do entendimento de como se dá a integração dos conteúdos da formação específica com a formação pedagógica.

2 HISTÓRICO DA IMPLANTAÇÃO DOS INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA

Recordar os acontecimentos é como entrar em um túnel do tempo. Escrevo com a intenção de reconduzi-los a uma viagem no tempo. Deixo-os, então, assim como eu: entregues à construção de imagens que retratem esse tempo. (A autora).

2.1 Das Escolas Técnicas aos Institutos Federais

As Escolas Técnicas brasileiras tiveram em seu nascimento a missão de participar de momentos de saída de grandes crises econômicas para momentos de desenvolvimento do Brasil ou, ainda, atuar como instrumento de controle social. Foi assim quando surgiram as primeiras escolas de Aprendizes e Artífices², cujo objetivo principal foi qualificar mão de obra e atender ao que estabelecia o Decreto Federal 7.566/1909, assinado pelo então presidente Nilo Peçanha, o qual objetivava prover os desfavorecidos de fortuna que se encontrasse em situação de risco social, pessoas mais sensíveis à aquisição de vícios e hábitos nocivos à sociedade e à construção da nação.

Na origem dessas instituições, fica claramente identificado o atributo a essas escolas de importante instrumento de governo no exercício de política de caráter moral e assistencialista. No que pese o enfoque e os limites impostos diante da hegemonia dos aspectos econômicos, a educação profissional e tecnológica, por meio dessas escolas, desempenha papel relevante no enfrentamento dos desafios surgidos ao longo do processo de desenvolvimento econômico do país. (BRASIL, 2008b, p. 10).

² No contexto do Brasil republicano, a rede de Escolas de Aprendizes Artífices (1909-1942) foi a primeira tentativa de padronização do ensino profissional técnico federal no Brasil. Criadas em 23 de setembro de 1909, duas décadas após a Proclamação da República, as EAAs resultaram de uma ação distinta do Presidente Nilo Peçanha, no âmbito político-educacional, difundindo os valores republicanos, por meio da modernidade pedagógica. As EAAs (1910-1940) podem ser caracterizadas pela transição do ensino de ofícios à consolidação do ensino profissional técnico federal, na sociedade que principiava no Brasil em que o trabalho livre começa a se estruturar como trabalho assalariado. As 19 (dezenove) Escolas de Aprendizes Artífices foram instaladas simultaneamente nas capitais dos estados brasileiros até o final de 1910. (PEREIRA, 2008).

Nos anos que vão de 1930 a 1945, essa modalidade de ensino vai ao encontro dos interesses de desenvolvimento econômico pelo qual passa o Brasil. Saindo de uma economia agrícola para o início da industrialização, se fazia necessária uma formação que preparasse trabalhadores com perfis de profissionais que atendessem à indústria. O Ensino industrial em 1942 é formalmente vinculado à estrutura do ensino do país como um todo, uma vez que os egressos desses cursos técnicos adquirem o direito de ingressar no ensino superior desde que em área equivalente à sua formação. Entre 1956 e 1961, as escolas de ensino industrial ganham autonomia didática e de gestão e são denominadas Escolas Técnicas, tendo como objetivo profissionalizar para o desenvolvimento do país, sendo esta a época em que a indústria automobilística surge. Com relação aos anos 70, o destaque em relação à Educação Profissional aparece na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira do ano de 1971:

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira - LDB, nº. 5.692, de 11 de agosto de 1971, torna, de maneira compulsória, técnico-profissional todo currículo do segundo grau. Um novo paradigma se estabelece: formar técnicos sob o regime da urgência. Nesse tempo, as Escolas Técnicas Federais aumentam expressivamente o número de matrículas. (BRASIL, 2008b, p. 13).

No ano recorrente em que fora publicada essa lei, o país vivia a Ditadura Militar, época em que não se podia contestar ou reivindicar direitos, de forma livre, principalmente pelo sufocamento dos movimentos sociais. A lei 5.692/71 chega às instituições de ensino, durante a ditadura militar, com um processo de tramitação muito breve, havendo com isso pouca negociação no Congresso Nacional. De forma compulsória e determinando que o ensino de 2º grau seja transformado em ensino profissionalizante, sem preparo para implantar a lei, as unidades escolares, apesar de possuírem um quadro de docentes qualificados para ministrar aula no chamado núcleo comum, não tinham profissionais qualificados para a Formação Especial e faltavam condições físicas e materiais para a implementação de seus programas e cursos.

O cenário dos anos 80 e 90 imprime novas mudanças na economia mundial. Conhecida como globalização, a inserção dos países neste contexto, incluindo o

Brasil, nos chama mais uma vez a atenção para o entendimento de se conciliar um complexo conjunto de interesses em que esses países atendam a novas demandas no que diz respeito à profissionalização no sentido de ampliar e gerar riquezas e, ao mesmo tempo, proteger o desenvolvimento econômico do país.

Os anos de 1980 caracterizam-se por uma nova configuração da economia mundial, reconhecida como globalização. Processo que vem acoplado à intensificação da aplicação das telecomunicações, da microeletrônica e da informática. O cenário é de profundas e polêmicas mudanças: a intensificação da aplicação da tecnologia associa-se a uma nova configuração dos processos de produção. (BRASIL, 2008b, p. 14).

Na segunda metade dos anos 90, as concepções e diretrizes da Educação Profissional trazem pela primeira vez como tema de debate a importância de se pensar a educação profissional com um atendimento a concepções de territorialidade. O principal objetivo era centrar o atendimento dessas instituições nas demandas sociais locais e regionais.

Na segunda metade da década de 1990, o movimento das instituições federais de educação profissional e tecnológica também sinalizava para mudanças. Esse processo desencadeou-se, a princípio, em algumas instituições. O objetivo era promover uma reforma curricular que não se limitasse à elaboração apenas de novos currículos técnicos, mas que se construísse uma nova pedagogia institucional. O principal objetivo era alinhar as políticas e ações das instituições ao cenário, com destaque para aquele que demarcava as demandas sociais locais e regionais. (BRASIL, 2008b, p. 14).

As instituições federais de formação profissional e tecnológica revelam um ineditismo na preocupação de incluir, em suas concepções e perspectivas, debates que lhes trouxessem conhecimento acerca das necessidades e aspirações do território em que estavam inseridas. Com foco na promoção da justiça social, da equidade e do desenvolvimento sustentável, objetiva, sobretudo, a inclusão social, a busca de soluções técnicas e geração de novas tecnologias. Isso traz, contudo, a essas instituições, a necessidade de atuar com diferentes níveis e modalidades de ensino.

Essa concepção de territorialidade é efetivamente reforçada pelo decreto 5.154/04, que acaba com as restrições na organização curricular e pedagógica e nas

ofertas dos cursos técnicos e estabelece que as escolas passem a ter autonomia para a implantação de cursos em todos os níveis. O ensino profissional traz um novo elemento com o objetivo de fazer com que a comunidade integre sua estruturação com liberdade de opinar e participar efetivamente dos destinos da instituição. Trata-se das audiências públicas nas escolhas de cursos a serem ofertados, entre outras questões relevantes. Isso, sem dúvida, marca um momento diferenciado na história da Educação Profissional brasileira, que quebra com o individualismo e a competitividade que marcam a sociedade contemporânea. Desse modo, essas concepções seguem dentro dessas instituições que deverão estar voltadas para a responsabilidade social, colocando em prática uma política de ensino focada principalmente na questão social, na busca de melhorar a qualidade de vida dos seus discentes, sem ter como foco a empregabilidade, mas o desenvolvimento integral do ser humano, contribuindo de forma significativa com o aprimoramento do espaço onde seus alunos vivem.

A abordagem do trabalho como recurso de inclusão remete a Frigotto que, em seu texto Fundamentos Científicos e Técnicos da Relação Trabalho e Educação no Brasil, reflete justamente sobre essa nova relação que se estabelece entre escola, trabalho e cidadania.

[...] a ciência, a técnica e a tecnologia, como produções humanas e práticas sociais, não são neutras e se constituem em forças de dominação e alienação, mas também podem se constituir em elementos da emancipação humana e são cruciais e necessários a ela. (FRIGOTTO, 2007, p. 242).

Nos anos que se seguem, as escolas de educação profissional no Brasil sofrem significativas mudanças de institucionalização. As escolas técnicas federais passam a se constituir como Centros Federais de Educação Tecnológica, a partir da publicação do decreto 5.154, de 23 de julho de 2004, publicado no Diário Oficial da União, em 26 de julho de 2004, regulamento § 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. O decreto 5.154, de 23 de julho de 2004, segundo analistas, traz para o contexto da educação profissional, sobretudo, a flexibilidade, dando liberdade a estas instituições de organizar sua formação desde que respeitando as diretrizes do Conselho Nacional de Educação. Desenvolvimento este que se dará, sobretudo, através de cursos e programas em três eixos: formação

inicial e continuada de trabalhadores - inclusive integrada com a educação de jovens e adultos (PROEJA Decreto Nº 5.840, de 13 de julho de 2006); educação profissional de nível médio; e educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação.

O decreto nº 5.840 visa à implantação de uma nova institucionalidade no campo educacional, sobretudo, a partir da aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 1996, e de sua posterior regulamentação via leis complementares, decretos, portarias ministeriais, pareceres, resoluções e medidas provisórias. No entanto, as modificações na educação profissional no Brasil tornam-se bastante expressivas no ano de 2008, caracterizando-se este como um ano de extrema relevância e significativas mudanças nos Centros Federais de Educação Tecnológica, instituídas pela lei 11.892/2008, que cria a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e institui os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.

Essa mudança disposta na lei em seu artigo 1º, parágrafo único, dá a essas instituições natureza jurídica de autarquias, detentoras de autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar, com concepções dentre as quais aqui destaco as questões de territorialidade.

Segundo a Lei 11.892/2008 (BRASIL, 2008a), a territorialidade perpassa a concepção geográfica e se aprofunda no entendimento de territorialidade como um momento de construção de saberes socioculturais que ocorre em determinado espaço e tempo. Saberes socioculturais estabelecidos por grupos sociais numa percepção de constante movimento que se modifica, sem esquecer-se dos aspectos de sustentabilidade, tendo sempre como foco melhorar a qualidade de vida.

Essas mudanças ocorrem em um momento em que a sociedade discute a necessidade de impedir que as forças homogeneizantes da globalização varram do nosso cotidiano as características que evidenciam as diferentes culturas que constituem nosso país. O diferencial é que não mais buscamos uma formação puramente tecnicista, mas a busca por um cidadão que se compreenda nesse contexto de evolução e rupturas diárias que exige de si não só conhecimentos específicos, mas, contudo um conhecimento de mundo dinâmico e globalizado. Mas, ao mesmo tempo respeitando suas diferenças constituídas nos diversos aspectos culturais sociais e econômicos de ser brasileiro.

A missão de compreender o brasileiro como um povo constituído de diferentes cenários culturais, diferentes falas, diferentes formas de desenvolvimento, um cidadão humanizado constituído de conhecimentos que lhe dêem formação para além da busca por vaga de emprego e que lhe empodere como indivíduo crítico de sua cidadania e do desenvolvimento do seu país. “As identidades culturais não são rígidas nem, muito menos, imutáveis”. Santos (1997) nos traz interessante reflexão no entendimento de que num país multicultural se faz necessário um olhar sob a perspectiva da diversidade e de que este sim, nos parece, o melhor caminho tomado pelas instituições de ensino na valorização do indivíduo, sobretudo, do trabalhador brasileiro.

E como atender a essa demanda marcada pelo século XX que traz a explosão de conhecimentos, mudando usos e costumes, uma globalização não só da economia, mas do conhecimento como um todo? Fazendo-nos perceber, sobretudo, uma profunda modificação no trabalho, sem perdemos de vista a diversidade de ser e de se fazer presente na sociedade brasileira.

Frigotto (2007) diz que, segundo Marx e Engels, podemos sim enxergar o trabalho como princípio educativo. Na compreensão dos dois filósofos, a ideia do direito e do dever do trabalho deva ser socializada. Diante de tudo isso, surge a necessidade de políticas públicas, sobretudo as educacionais, na contemporaneidade, caminho primeiro da grande maioria dos sujeitos que buscam uma formação profissional. Para atender a essa necessidade que corta um Brasil de norte a sul, ficam instituídos sob as normas da lei os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.

Nasce, portanto, nesse Brasil dos anos 2000, uma política de expansão da Educação Profissional. Iniciada no contexto político do governo do Presidente Lula, ganha força e se consolida com a decisão da presidente Dilma Rousseff de avançar dando continuidade ao processo da 3ª etapa de expansão da Rede Federal de Educação Profissional contextualizada por um Brasil que reafirma o seu compromisso com o crescimento do país, com o combate à pobreza, à má distribuição de renda e a inclusão social através do viés da educação.

Ainda sobre a Lei 11.892/2008, que cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs) e institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, ficando assim denominada por ser entendida como um

conjunto de Instituições Federais vinculadas ao Ministério da Educação e Cultura (MEC), que estão voltadas para a Educação Profissional e Tecnológica em nível Médio e Superior, gostaria de comentar sobre a semântica dos termos que compõem essa rede.

Farei primeiramente um pequeno destaque para o termo estabelecido “rede”, que etimologicamente refere-se ao entrelaçamento de fios que estabelece uma trama, malha ou tecido. Na acepção da lei, o termo rede se aplica a estas instituições por possuírem objetivos similares de forma que sua integração deverá ocorrer de forma “colaborativa”, tendo como fio condutor desse entrelaçamento o compromisso das políticas educacionais assumidas com o “desenvolvimento socioeconômico” e o combate às desigualdades sociais. Com relação ao termo “federal”, o uso deste está ligado principalmente a uma identidade estabelecida por estas instituições atuarem com oferta de educação profissional e tecnológica numa visão sistêmica, de educação, subordinadas a um mesmo órgão do Ministério da Educação e Cultura – MEC e, sobretudo, vinculam-se por estarem sob as mesmas normas de supervisão e mesma fonte de financiamento.

O termo “educação” nomeia os processos formativos, enquanto a adjetivação desse termo através das palavras “profissional, científica e tecnológica” traz o foco de uma profissionalização numa concepção de “indissociabilidade” da prática com a teoria. Com relação ao termo tecnologia aqui, nos cabe uma compreensão desse conceito no contexto educacional nas concepções do fazer pedagógico e na organização de propostas curriculares.

A definição desse espaço chamado escola, a sua arquitetura, a sua divisão em salas de aula, em anos de escolaridade, em um determinado currículo, remetem as escolhas tecnológicas. Podemos dizer, portanto que o trabalho escola é um trabalho permeado pela tecnologia, ou se quisermos pela técnica. Mas essas tecnologias não estão ligadas exclusivamente aos instrumentos, são por essências tecnologias sociais, pois expressam uma determinada cultura. Ao optarmos por usar uma ou outra tecnologia, realizamos escolhas e estas são históricas e culturais. (QUARTIERO; LUNARDI; BIACHETTI, 2010, p. 292).

O trabalho desenvolvido no âmbito dos Institutos Federais, instituições com mais de cem anos de tradição na formação técnica e tecnológica, traz esse conceito de tecnologia como uma ciência aplicada sob a ótica da prática do fazer na

concepção da produção. É na educação, ciência e tecnologia que essas instituições revelam seu espaço de atuação, sendo que as singularidades apresentadas por essas instituições podem conferir a elas um papel importante na política de inclusão desse país, sobretudo, quando definitivamente e na prática das construções de seus currículos possam contemplar a concepção de territorialidade.

O entendimento sobre territorialidade nessas instituições fica evidenciado na lei 11.982/2008, em seu inciso I do art. 6º como finalidade dos institutos colaborarem para o desenvolvimento local, regional e nacional, e o parágrafo 3º do art. 2º coloca a área de atuação territorial dessa instituição como limite de abrangência de sua autonomia para criação e extinção de cursos. O termo territorialidade deve ser entendido como uma concepção de autonomia para o enfrentamento de forma estrutural a partir de um plano educacional que se articule com oportunidades educacionais objetivando a redução das desigualdades sociais e regionais dentro de uma realidade de um país social e culturalmente diversificado.

O enlace entre educação e ordenação territorial é essencial na medida em que é no território que as clivagens culturais e sociais, dadas pela geografia e pela história, se estabelecem e se reproduzem. Toda discrepância de oportunidades educacionais pode ser territorialmente demarcada: centro e periferia, cidade e campo, capital e interior. Clivagens essas reproduzidas entre bairros de um mesmo município, entre municípios, entre estados e entre regiões do País. (HADDAD, 2008, p. 5).

Pensar o enlace entre educação e territorialidade como finalidade e oportunidade educacional nos traz a compreensão da necessidade da Política Pública que envolve e envolve o Programa de Expansão da Educação Profissional Tecnológica (EPT), no que se refere ao acesso e acolhimento a novos públicos, e aqui destaco como exemplo o atendimento aos cidadãos em distorção idade-série, que possa elevar sua escolaridade através da Educação Profissional Técnica Integrada ao Ensino Médio na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA).

O objetivo é fazer com que a educação profissional, além de atender aos arranjos produtivos locais, cumpra com uma de suas mais interessantes finalidades: a sua oferta em todos os níveis com verticalização que dá ao sujeito a possibilidade de se qualificar, se profissionalizar e se especializar, já que essas instituições atuam

da educação básica passando pelo curso superior até a pós-graduação. Será, no entanto, de extrema importância que estas instituições atendam às suas demandas locais, sem, no entanto esquecerem-se da garantia de qualidade e funcionalidade necessárias à região onde tais instituições estejam inseridas.

3 ENCONTRO COM A PESQUISA

Busco, na minha incerteza, um caminho que suponho certo. Na minha autenticidade, o entendimento de que aqui não conseguirei certamente desvendar os todos os caminhos da pesquisa. (A autora).

3.1 As questões e os problemas de pesquisa

O primeiro grande desafio do pesquisador é saber qual é o seu problema de pesquisa. O que pesquisar? Que objetivos alcançar com a pesquisa? O apoio a esses questionamentos de que precisamos de um problema para os caminhos da pesquisa vem de Minayo (2010, p. 9) que, em suas concepções, nos coloca que o desafio da pesquisa social sempre foi uma preocupação do homo sapiens para obter conhecimento da realidade. Segundo a mesma autora, é a ciência quem define esses conhecimentos, sobretudo, nas sociedades ocidentais. Essa perspectiva da pesquisa enquanto encontro de um problema a ser pesquisado, mesmo que sofrendo críticas, continua dentro de nossos contextos acadêmicos.

Com o desafio de analisar a implantação das Licenciaturas nos Institutos Federais, resultados e desafios, comecei buscando a fundamentação para o entendimento dessa institucionalização a partir da lei que a instituiu, a 11892/2008, e nas reflexões presentes no documento elaborado no primeiro Fórum de Licenciaturas dos Institutos Federais ocorrido na cidade de Natal, Rio Grande do Norte, intitulado “Carta de Natal: em busca da identidade” (ANEXO A), documento de 2010 que em sua constituição propõe a implantação de ações que visem à construção dessa identidade no âmbito da gestão, da infraestrutura, da formação de professores e, sobretudo, nas questões pedagógicas.

A proposta é realizar um estudo sobre a formação do licenciado para a formação pedagógica com vistas à formação do professor para o Ensino Básico, a partir da concepção de como essa formação se implanta e se desafia dentro de uma instituição em sua origem constituída pela formação técnica. Nessa perspectiva, parti para as seguintes reflexões: Como ocorreu o processo de implantação das licenciaturas nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia? Que motivação ou contexto político levaram à criação das licenciaturas nos Institutos

Federais de Educação, Ciência e Tecnologia? Como reagiram os atores da Instituição (professores, coordenadores, diretores de ensino)? Compreender essa nova institucionalização se constitui um novo olhar ou a descoberta de uma nova maneira de olhar o tema compreendendo os elementos que nos favorecem pensar a Educação Técnica e Tecnológica como importante fomento à equidade social do país.

A necessidade de compreender essas questões está intrinsecamente ligada às novas concepções de se fazer educação no âmbito dos Institutos Federais, conduzidas por propostas pedagógicas transformadas em instrumentos sintonizados com as demandas sociais, econômicas e culturais atuais permeadas pela disposição da Lei 11.892/2008, que cria um novo modelo de instituição de educação profissional e tecnológica, propondo-se não só a atender às novas configurações do mundo do trabalho, mas, principalmente, contribuir para a elevação da escolaridade dos trabalhadores.

Com relação a essas políticas, Machado (2008, p. 3) destaca que:

A falta de concepções teóricas consistentes e de políticas públicas amplas e contínuas tem caracterizado, historicamente, as iniciativas de formação de docentes especificamente para a educação profissional, no Brasil.

Nesse contexto de discussão, percebe-se uma nítida preocupação com o perfil deste professor que trabalha nas instituições que ofertam Educação Profissional e aqui, em específico, a preocupação com o professor que atua nas licenciaturas ofertadas pelos Institutos Federais.

É pressuposto básico que o docente da educação profissional seja, essencialmente, um sujeito da reflexão e da pesquisa, aberto ao trabalho coletivo e à ação crítica e cooperativa, comprometido com sua atualização permanente na área de formação específica e pedagógica, que tem plena compreensão do mundo do trabalho e das redes de relações que envolvem as modalidades, níveis e instâncias educacionais, conhecimento da sua profissão, de suas técnicas, bases tecnológicas e valores do trabalho, bem como dos limites e possibilidades do trabalho docente que realiza e precisa realizar. (MACHADO, 2008, p. 14).

Dentro dessa prerrogativa na área de formação de professores, as licenciaturas, bem como os programas especiais de formação pedagógica para professores da

educação básica e profissional, deverão ser constituídas também pelo tripé ensino, pesquisa e extensão. Os IFs têm como grande desafio, assim como nas demais instituições de Ensino superior, desenvolver a pesquisa científica. A lei 11.892/2008, art. 6º, inciso VIII determina “realizar e estimular a pesquisa aplicada”. O inciso II traz a concepção do desenvolvimento da pesquisa como “princípio educativo”, em que o aluno é estimulado a buscar respostas às “questões postas pelo mundo”, e aqui também, sem deixar de levar em consideração as singularidades regionais.

Com foco na justiça social, na equidade, na competitividade econômica e na geração de novas tecnologias e, ainda, com o compromisso de respeitar os arranjos produtivos locais, essas instituições deverão ter como compromisso contemplar em seu plano de formação pedagógica propostas que garantam a formação de formadores com estreito compromisso com o desenvolvimento integral do cidadão. Daí a necessidade de que novas pesquisas possam contemplar o entendimento dessa nova dinâmica de ensino no Brasil. As licenciaturas nos Institutos Federais trazem, em si, o compromisso de serem preferencialmente ofertadas nas áreas das ciências, matemática e educação profissional com vistas a atender às demandas do país.

Era preciso se pensar no como fazer chegar às respostas a essas indagações com a missão de pesquisar o tema com diferentes atores. Apoio-me aqui primeiro nas minhas experiências de professora formadora de formadores e depois na literatura produzida que me traria o entendimento de como reunir diferentes sujeitos de pesquisa que se pronunciarão dentro de uma contextualização do todo, com olhares coletivos e, ao mesmo tempo, olhares individualizados. Seria o ouvir os diferentes sujeitos envolvidos nessa política motivados por uma situação de compartilhamento, de pensamentos, estando esses sujeitos da pesquisa em posicionamentos diferenciados na implantação, execução e desafios propostos das licenciaturas nos Institutos Federais – IFs.

Para o entendimento do tema, dos problemas e das questões da pesquisa, a metodologia denominada Roda de Conversa foi constituída, executada e motivada a partir do documento construído no I Fórum Nacional das Licenciaturas dos Institutos Federais, Carta de Natal (2010): Em Busca da Identidade. O título desse Fórum “Em busca de uma identidade” caracteriza o momento de busca por que passam os envolvidos na execução dessa modalidade de ensino nos Institutos Federais: sua implantação, resultados obtidos e desafios colocados. A palavra identidade tem como

um dos significados conjunto de características pelas quais algo é definitivamente reconhecível ou reconhecido coletivamente.

Entender a implantação das licenciaturas nos Institutos Federais passa, antes de tudo, a ser uma necessidade emergente para uma política que se constitui nessas instituições e que coloca ao professor, integrante desse quadro de docentes, uma nova perspectiva no seu fazer pedagógico, sobretudo, para aqueles que tradicionalmente têm se dedicado, nessas instituições, à formação específica. A compreensão a respeito da política de formação do professor para a educação básica nos leva às reflexões de Arroyo (2011), que nos fala sobre essa capacitação com o objetivo de trabalhar os limites da produção do viver.

Como garantir o direito dos professores a conhecer essa vivência extrema para serem competentes em atos pedagógicos? Como cultivar sua sensibilidade na pedagogia, na licenciatura, na formação permanente para entender o processo de produção de vidas nos limites? (ARROYO, 2011, p. 169).

A escolha de um tema para a pesquisa acadêmica nos coloca sempre na perspectiva do “como” fazer, que tipo de pesquisa, que metodologia, que instrumentos usar para coleta dos dados. Nas inquietudes de um pesquisador iniciante, penso não em inovação, mas em algo que fuja às coletas que se restringem a uma resposta fria de questionários, a respostas automatizadas ou previamente pensadas sem as emoções de uma prática sob a ótica da dialogicidade ou, ainda, as entrevistas respondidas à luz das formalidades da convivência institucional e dos padrões linguísticos requeridos nestes contextos.

A minha inquietude com relação à maneira de como realizar a pesquisa me dava uma certeza, a de que essa abordagem deveria partir da vontade de sentir no olhar e na expressividade a satisfação e os incômodos daqueles que cumprem hoje as determinações da oferta de licenciaturas nos Institutos Federais. Com convicção e a certeza de que a metodologia desta pesquisa pudesse ter como fonte principal os sujeitos envolvidos no tema pesquisado, impulsionada por uma curiosidade científica, mas muito mais, de um encantamento, buscando compreender melhor o que pensam os atores que fazem o dia a dia das licenciaturas nos IFs, escolho como metodologia de pesquisa o que venho chamando nessa minha busca de Roda de Conversa.

3.2 Metodologias da Pesquisa A Roda de Conversa

3.2.1 O QUE É A RODA DE CONVERSA

A palavra “roda”, segundo sua definição semântica, é definida como: “qualquer objeto de forma circular” [...]; “um agrupamento de pessoas em círculo e, por extensão, agrupamento heterogêneo de pessoas; grupo de pessoas com quem se mantêm relações; círculo de amizade”. No contexto escola um espaço de reflexão interdisciplinar que convida à busca da totalidade, para Warschauer (2001), a roda é como um símbolo em si mesmo é um movimento que induz e conduz a produção do conhecimento, sobretudo aquele que se reconstrói.

Metodologicamente podemos dizer que a Roda de Conversa se constitui como um processo colaborativo, em que os pesquisados ou sujeitos da pesquisa podem interagir com seus pares. Nessa perspectiva, os conceitos desta metodologia nos trazem a concepção de que o conhecimento se torna mais significativo e funcional quando compartilhado, ajudando também no combate ao individualismo imposto pelas nossas rotinas de trabalho.

O objetivo do pesquisador é sempre considerar concepções e recursos que lhe tragam significativo resultado e, sobretudo, respondam a questão pesquisada. Neste momento da dissertação, trilhamos o caminho a ser percorrido para atender ao objetivo desta pesquisa, partindo da ideia de que a pesquisa acontece através de uma metodologia que contemple como elemento principal as interações entre os atores pesquisados.

Para a formação do profissional da educação, podemos dizer que a Roda é elemento essencial para momentos de partilha para que o conhecimento possa ser construído a partir de uma rede de relações. E neste processo aqui proposto, a Roda coloca a possibilidade da tomada de consciência de como é fazer parte de uma política que se constitui a partir de uma realidade pouco vivida por esses profissionais que integram o quadro de professores dos Institutos Federais. Veja o que Albuquerque e Galiazzi (2011, p. 388) nos dizem a respeito:

Acreditamos que as Rodas de Formação sejam espaços que retiram o professor do isolamento e impulsionam o desenvolvimento de sujeitos pesquisadores da sua prática, contribuindo para a sua formação e para a formação dos seus pares. Nessas Rodas são dadas oportunidades para a partilha de experiências e, conseqüentemente, para o surgimento de

questionamentos que incentivam a busca de novos argumentos que possam ser divulgados na própria Roda. Nela têm-se questionamentos, constroem-se coletivamente novos argumentos e se discutem os argumentos construídos para serem divulgados na Roda e fora dela.

Enquanto constituição, Warschauer (2001, p. 10) nos fundamenta dizendo que

A Roda se constitui a partir de um contínuo ciclo de encontros, com dinâmica específica, aliando os objetivos do grupo com o potencial de participação, motivação e aprendizagem de cada participante. Algumas atividades psicopedagógicas são integradas aos temas e objetivos do grupo. É nesse ciclo de encontros que se constroem os vínculos de confiança e se estabelece uma rotina de trabalho que estrutura as trocas.

Segundo Ghiggi (2007), a Roda de Conversa se coloca como fomento ao coletivo e a negação do individualismo.

Quando nos referimos às rodas como forma de enfrentar o individualismo e auxiliar na aprendizagem, falamos nas rodas que respeitam as individualidades, isto é, as potencialidades e particularidades ou personalidade de cada um dos seus componentes, e que são pautadas na ética e na solidariedade. E quando nos referimos à sua importância para um mundo mais justo, nos referimos à capacidade gregária que os seres apresentam e cujas forças, quando somadas, podem provocar mudanças sociais significativas. (GHIGGI, 2007, p. 36).

Enquanto espaço de ampliação de debate, a Roda de Conversa nos traz uma fundamentação que nos diz que dentro do que chamamos de troca de saberes a partir das Rodas de Conversa está a concepção de uma formação que amplia a construção de conhecimentos no sentido de nos auxiliar na construção de alternativas para a solução de dificuldades enfrentadas como, por exemplo, a produção de material didático. Dentro da dimensão político-pedagógica, segundo as autoras, a Roda de Conversa evidencia seu caráter “dialógico” e “integrador”, tornando essa experiência extremamente válida, já que favorece acima de tudo um “caráter” de intervenção formativo e analítico.

A Roda de Conversa, sobretudo, é um instrumento de democratização da fala, o exercício da escuta, o respeito ao outro, quando respeita a individualidade, o

coletivo, o momento de proporcionar aos participantes um exercício da escuta, o entendimento de que todas as vozes podem ser ouvidas. Com a Roda, se tem a prática do respeito e a colaboração mútua, se promove o entendimento do processo ensino-aprendizagem de uma forma verdadeiramente significativa e contextualizada através de um elemento motivador. Acima de tudo, as Rodas de Conversas podem ser instituídas no momento em que determinadas situações aparecem e precisam ser resolvidas.

No contexto das Rodas de Conversa segue também uma análise ainda feita do ponto de vista da horizontalidade da fala no contexto escola. Elas alcançam seus objetivos no sentido que como elas se constituem num caminho para o aprendizado da convivência, ao mesmo tempo em que propiciam a construção dos conhecimentos de forma integrada e interdisciplinar. O que mais atualmente aparece em Warschauer (2001) é que as Rodas se constituem sob uma perspectiva da transdisciplinariedade.

3.2.2 A RODA DE CONVERSA COMO METODOLOGIA

Na concepção metodológica, a Roda de Conversa pode proporcionar aos atores da pesquisa não só uma interação mais direta com o pesquisador, mas refletir sobre as potencialidades em relação ao que se faz ao mesmo tempo em que se consolida o conhecimento profissional, nas partilhas e na reflexão coletiva, encoraja e incentiva o enfrentamento dos problemas encontrados na sala de aula, além de oportunizar a tomada de consciência do seu papel como indivíduo formador. A circulação dos saberes de forma coletiva e produtora de conhecimento é uma metodologia que pode ser usada em diferentes contextos. Fundamento no que nos dizem Afonso e Abade (2008, p. 18):

Roda de Conversa é uma forma de se trabalhar incentivando a participação e a reflexão. Para tal, buscamos construir condições para um diálogo entre os participantes através de uma postura de escuta e circulação da palavra bem como com o uso de técnicas de dinamização de grupo. É um tipo de metodologia participativa que pode ser utilizada em diversos contextos para promover uma cultura de reflexão sobre os direitos humanos.

Ainda no entendimento do que seria a roda como metodologia de pesquisa, quero acrescentar o que nos diz Esteban (2010) na perspectiva de uma pesquisa qualitativa que se faz pesquisa-ação e que se conceitualiza como uma modalidade numa perspectiva de modelo subjetivista. A escolha da abordagem metodológica funda-se no entendimento da visão de pesquisa qualitativa que implica, segundo Chizzotti (2003, p. 221-222), “uma partilha densa com pessoas, fatos e locais que constituem objetos de pesquisa, para extrair desse convívio os significados visíveis e latentes que somente são perceptíveis a uma atenção sensível.”.

A Roda de Conversa enquanto metodologia de pesquisa pressupõe diálogos, que nos remetem ao aprendizado a partir da dialogicidade. Sobre o tema, Freire sugere que uma pedagogia dialógica é “Uma pedagogia que elimina pela raiz as relações autoritárias, onde não há ‘escola’ nem ‘professor’, mas círculos de cultura e um coordenador cuja tarefa essencial é o diálogo”. (FREIRE, 1967, p. 33).

Com os desígnios de compreender as licenciaturas nos IFs e na constante busca por uma metodologia que me possibilitasse a construção do meu texto de dissertação a partir da voz do sujeito, fundamento minhas concepções a partir de Esteban (2010), que diz que na pesquisa qualitativa, apesar de termos uma grande dificuldade na sua definição, ela traz como afirmativa que a opção por este tipo de pesquisa pressupõe como foco principal do pesquisador a descrição detalhada de situações, incorporadas à voz dos participantes, suas experiências, atitudes, crenças, pensamentos e reflexões, conforme expressos por eles mesmos.

Com relação aos objetivos dos estudos qualitativos, Esteban (2010, p. 132) acrescenta:

Temos afirmado que cada método de pesquisa qualitativa em particular imprime uma marca própria ao projeto do estudo e, além disso, encontra-se influenciado pela perspectiva teórica e pelos fundamentos disciplinares que o informam. Os objetivos subjacentes aos diversos estudos qualitativos estão também intimamente relacionados às diversas metodologias de pesquisa existentes.

Dentro dessa perspectiva de pesquisa qualitativa, relacionamos a nossa metodologia à classificação da pesquisa qualitativa como pesquisa ação, que segundo Esteban, está, sobretudo e fundamentalmente, ligada às práticas

educacionais que contribuem com informações que orientem tomadas de decisões e processos de mudanças com objetivos de melhorias. Nesse sentido, a pesquisa-ação colabora com o nosso pensamento no sentido de que estamos pensando numa metodologia que contemple o coletivo e a interatividade.

Segundo Dionne (2007, p. 76),

Como metodologia de ação a pesquisa-ação tem um duplo objetivo: reforçar a eficácia da pesquisa ação para adquirir novos conhecimentos. Com isso, vê-se como a pesquisa ação se insere em uma abordagem coletiva que integra ao mesmo tempo uma estratégia de pesquisa e uma estratégia de ação.

O trabalho, o exercício durante todo o percurso da pesquisa foi, de certa forma, o olhar na perspectiva de não utilizar ou restringir o conhecimento do problema apenas através da aplicação de questionários e entrevistas, contextos estes que colocam o pesquisador em dimensões diferentes do objeto de pesquisa e do pesquisado.

Todo pesquisador precisa ser um curioso, um perguntador. E essa qualidade deve ser exercida o tempo todo no trabalho de campo, pois este será tanto melhor e mais frutuoso quanto mais o pesquisador for capaz de confrontar suas teorias com a realidade empírica. Assim, o pesquisador não deve ser um formalista que se apegue a letra do seu projeto e nem um empirista para quem a realidade é o que ele vê, "a olho nu", ou seja, sem o auxílio da contextualização e de conceitos. "Nem um nem outro, sozinho contem a verdade". (MINAYO, 2010, p. 62).

Trago a Roda de Conversa como metodologia de pesquisa, que nasce da ousadia e do meu desejo de problematizar, analisar de forma coletiva a construção de uma identidade do que seria ofertar licenciatura em instituições de ensino que há bem pouco tempo se constituíam em instituições de oferta de Educação Profissional. Edgar Morin (2010) nos fala de "reformular do pensamento ao mesmo tempo em que se repensa a reforma"; Warschauer (2001), a respeito das rodas, nos diz: "Uma revolução que deve atuar nos preconceitos e proporcionar uma mais plena aceitação das diferenças individuais e a convivência com a diversidade."

Afirma a mesma autora:

Reformar o pensamento e a visão de mundo dos educadores não é tarefa fácil, visto que fomos educados numa concepção estreita, que privilegiava os interesses e necessidades de uma maioria, dentro de padrões que se convencionava ser de “normalidade”. Além disso, essa concepção é também enraizada nas vivências pessoais dos educadores, como alunos que foram desde a educação básica à superior. As experiências de suas histórias de vida permanecem, frequentemente, como referenciais para sua atuação profissional, pois elas forjaram suas visões de mundo, de escola, de “certo” e “errado”. (WARSCHAUER, 2001, p. 8).

Sobre as vivências pessoais do educador na escola, costumo dizer que o professor é aquele indivíduo que nunca saiu da escola e que, portanto, mesmo inconscientemente, como nos diz Warschauer (2001), suas experiências de vida passam a ser elementos de decisão em suas escolhas. Como metodologia de pesquisa, a Roda de Conversa possui ou proporciona aos envolvidos ressonância coletiva, pois esta se constitui enquanto diálogo de espaço em que o educador se expressa e exercita a escuta dos outros e de si.

Mas afinal, o que define a Roda de Conversa como uma metodologia possível de análise de implantação e execução de políticas públicas? Dentro dessas perspectivas, podemos considerar que os elementos envolvidos nessa concepção de trabalho ficam inseridos em um contexto de partilha de uma rede de construção de conhecimento, oportunizando não só a autoformação, mas também que os envolvidos exponham suas dificuldades, desafios e conquistas, além de oportunizar a busca em conjunto de estratégias de superação.

Esse desafio de partilhar para construir estratégias de superação nos faz pensar que é mesmo uma metodologia como a Roda de Conversa que nos tira da individualização ou mesmo da solidão do pensar pedagógico legitimado pelo mecanismo das reuniões pedagógicas, que se localizam como uma rotina muito mais focada para a transmissão de definições administrativas do que momentos para a reflexão ou mesmo discussão do processo ensino aprendizagem. No entanto, temos que reconhecer que, em nossas Instituições, uma metodologia como a Roda de Conversa tem sido muito pouco fomentada por ser uma metodologia pouco conhecida e pela própria homogeneização e padronização da organização, dos espaços, do tempo e do currículo, deixando poucas oportunidades para a inclusão

de uma efetiva ação de reflexão sobre o fazer. Portanto, a Roda se mostra como excelente alternativa de concretização de saída do individualismo. Ideia essa aqui fundamentada por Albuquerque e Galiazzi (2011), que nos aponta que a Roda pode ser a metodologia de superação do individualismo:

Essa configuração em roda facilita a comunicação. Os sujeitos conseguem se olhar, e, com isso, as interações acontecem com mais facilidade. Ocorrem trocas de olhares, trocas de argumentos, trocas de críticas, trocas de experiências. Quando se está em roda, as trocas acabam sendo inevitáveis; conseguimos por meio de ela conhecer um pouco do outro, observando seu comportamento, suas reações e manifestações. (ALBUQUERQUE; GALIAZZI, 2011, p. 338).

E como seria executar as Rodas de Conversa no nosso contexto escolar formal, enquanto metodologia de compartilhamento, formação e autoformação, entrelaçadas pelo conceito de interatividade, interdisciplinaridade? Seria como uma superação da fragmentação do saber e do próprio indivíduo, nos levando a uma reflexão mais profunda sobre a formação do homem, da criança e aqui mais especificamente gostaria de pensar sobre a formação do professor.

Os constantes índices de fracasso escolar no sistema de ensino brasileiro têm nos colocado à frente de uma necessidade de mudança e de atitude na formação desse professor que pouco interage recluso em uma solidão pedagógica e transformá-la com a perspectiva de um indivíduo que prioriza e protagoniza a coletividade. Essa prática da Roda de Conversa valoriza tais processos em contraste com o mundo contemporâneo do individualismo e sugere como contraponto a partilha. É necessária uma metodologia que produza em nossas instituições de ensino mecanismos para se sair do trabalho solitário ou mesmo da solidão pedagógica concretizando-se em trabalhos efetivamente coletivos que não passem apenas pelo mecanismo das reuniões pedagógicas, presença forte no cotidiano de nossas escolas.

Quando pensamos na Roda de Conversa como metodologia de pesquisa, está implícita a dialogicidade, proporcionando aos participantes da Roda um momento de partilha. E aqui abrimos um parêntese para definir, segundo Warschauer (2001, p. 8), o que seria a partilha nesse contexto:

[...] partilha não tem a mesma perspectiva quantificável que a troca. Na partilha é necessário dar sem receber imediatamente. O sujeito aprende mais quando ensina aos outros os que ele sabe. É entendido, portanto, que as Rodas de Formação trazem a ideia de retorno à pessoa, na qual o que importa são os significados e os aprendizados que elas fazem.

Para fechar esse ciclo de pensamento sobre o que seria a Roda como metodologia, trago como definição e contextualização a informação de que a Roda de Conversa é prática permanente nas tomadas de decisões dos povos da floresta Amazônica. A declaração do líder indígena da Rede Povos da Floresta (RPF)³ frente ao encontro Roda de Conversa em Rio Branco: via de mão dupla entre índios, realidade ambiental e comunidade global, permite-nos perceber quão funcional e significativa nos parece essa metodologia:

Hoje foi um dia abençoado e muito interessante que proporcionou a percepção do estágio de compreensão dos parentes frente à linguagem tecnológica. Nossa equipe conseguiu estabelecer um diálogo muito criativo de apresentação do conceito de ponto de Cultura indígena, sem pressa. (UNIÃO – CAMPO, CIDADE E FLORESTA, 2010).

Pensar na Roda de Conversa a partir das concepções de formação indígena tem um significado pertinente com as ideias defendidas neste capítulo pela forma como eles se interagem e se integram através da Roda de Conversa para qualquer decisão que tenham que tomar com relação às suas vivências, seja no âmbito educacional, cultural político, econômico ou religioso. Considero essa forma como uma experiência que efetivamente nos auxilia e nos serve como exemplo quando se pense em formação com a metodologia de Roda de Conversa.

³ RPF – Rede Povos da Floresta: A Rede Povos da Floresta é um movimento social que reúne comunidades tradicionais e indígenas, unidas por um mesmo ideal de preservação do ambiente e suas culturas tradicionais e de seus territórios originais. Desde agosto de 2003, a Rede Povos da Floresta conecta a internet indígenas quilombolas, ribeirinhos e populações extrativistas.

4 A PRESENÇA DAS LICENCIATURAS NOS INSTITUTOS FEDERAIS

As determinações legais para a execução de Políticas Públicas dificilmente nos preparam para recebê-las. No entanto, façamo-las nós. De preferência na concepção de uma metodologia interativa e dialógica. (A autora).

4.1 Constituição e propósitos

As novas demandas para a Educação Superior nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, que nascem a partir da publicação da lei 11.892/2008, que institui a Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica e cria tais Institutos, têm levado as instituições de ensino a um reordenamento. Esse reordenamento tem demonstrado a necessidade de redefinir sua oferta de cursos. Nesse contexto da lei de criação dos institutos federais, aparece a prerrogativa na área de formação de professores, as “licenciaturas”, bem como em programas especiais de formação pedagógica para professores da Educação Básica e Profissional e ênfase no tripé ensino, pesquisa e extensão.

O texto legal também destaca a oferta de cursos na área de formação de professores (licenciaturas), sobretudo nas áreas de Química, Física e Matemática. A oferta dessas licenciaturas é sugerida no documento legal como uma possibilidade de superar a defasagem de profissionais dessas áreas sem que isso possa significar um engessamento na oferta dessa modalidade de ensino. Os Institutos Federais tiveram suas atribuições ampliadas no contexto interno e externo das instituições públicas federais de ensino superior (IFES), visando atender às determinações emanadas pelo Ministério da Educação. As escolas que há bem pouco tempo abrigavam as concepções do Ensino Técnico e Tecnológico no Brasil hoje fazem parte também da Política de Formação de Professores.

Observadas as finalidades e características definidas da lei 11.892/2008, em seu art. 7º, inciso VI, alínea b, com relação à formação de professores, temos que os IFs deverão ministrar em nível de educação superior:

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, 2008a, p. 40).

A respeito da formação de professores, Rui Canário (2000, p. 4) nos diz:

A transformação de um ensino superior orientado para a formação de elites num ensino superior de massas modificou, de forma radical, a relação entre o ensino superior, o mundo do trabalho e a problemática da formação profissional. Esta é, hoje, uma questão chave para pensar as políticas relativas ao ensino superior. Não faz sentido pensar em cursos ou formações de nível superior, à margem de qualquer preocupação profissionalizante.

Nos IFs, essa discussão ocorre no sentido de que não é só pensar em percentuais de atendimento, mas também, junto a esta discussão, os conceitos de humanização e territorialidade presentes nas concepções e diretrizes dessas instituições de ensino.

Nos fundamentos teóricos, pensados por Machado (2008), dentro desse contexto da educação profissional, se faz necessário:

Superar o histórico de fragmentação, improviso e insuficiência de formação pedagógica que caracteriza a prática de muitos docentes da educação profissional de hoje implica reconhecer que a docência é muito mais que mera transmissão de conhecimentos empíricos ou processo de ensino de conteúdos fragmentados e esvaziados teoricamente. Para formar a força de trabalho requerida pela dinâmica tecnológica que se dissemina mundialmente, é preciso outro perfil de docente capaz de desenvolver pedagogias do trabalho independente e criativo, construir a autonomia progressiva dos alunos e participar de projetos interdisciplinares. (MACHADO, 2008, p. 11).

Outro aspecto ainda a ser discutido e percebido de forma mais aprofundada dentro dessas instituições trata da concepção pluricurricular⁴, fator esse que, sem sombra de dúvida, oferece uma concepção diferenciada. A concepção pluricurricular está naturalmente condicionada à vivência dos que frequentam essas instituições de ensino com um aprendizado que extrapola a teoria e acontece na interação com os demais ambientes de aprendizagem, cursos e componentes curriculares desse espaço de formação.

⁴ Concepção pluricurricular: o que deve distinguir essas instituições é um projeto pedagógico que na expressão de sua proposta curricular configure uma arquitetura que, embora destinada a diferentes formações (cursos e níveis), contemple os nexos possíveis entre diferentes campos do saber. (BRASIL, 2008a).

A organização pedagógica verticalizada, da educação básica à superior, é um dos fundamentos dos Institutos Federais. Ela permite que os docentes atuem em diferentes níveis de ensino e que os discentes compartilhem espaços de aprendizagem, incluindo-os laboratórios, possibilitando o delineamento de trajetórias de formação que podem ir do curso técnico ao doutorado. (PACHECO, 2011, p. 16).

Organizar-se numa perspectiva de uma pedagogia verticalizada passa pela compreensão do conceito de singularidade e transversalidade de uma forma que o docente, a partir dessa concepção, se compreenda em um universo que diversifica, mas que ao mesmo tempo se integra. Essa abrangência traz à Rede de Educação Técnica e Tecnológica uma singularidade em seu desenho curricular que se faz a partir da flexibilidade para instituir itinerários de formação, que é transpassado pelo seu interior pela dialogicidade e a integração, no intuito de permitir o atendimento a essa diversidade.

Com esse propósito de atender às mudanças constituídas a partir da lei 11.892/2008, gestores e professores dos Institutos Federais organizam o Primeiro Fórum Nacional das Licenciaturas dos Institutos Federais, ocorrido na cidade de Natal de 24 a 26 de novembro de 2010, como primeira necessidade inerente ao entendimento da construção dessas licenciaturas.

Buscando o entendimento desses primeiros momentos das Licenciaturas nos Institutos Federais, as discussões tiveram o intuito primeiro de buscar uma identidade, bem como propor sugestões para superar as dificuldades já existentes no cotidiano desses cursos. Intitulado “Carta de Natal: Em busca da Identidade” (ANEXO A), o documento, cujo objetivo era pensar e propor alguns aspectos apontados como necessários à construção dessa identidade e superação de dificuldades, propôs essas discussões divididas em quatro eixos: Gestão, Infraestrutura, Formação dos Formadores e Questões Pedagógicas.

Nos aspectos de gestão, segundo o documento, estas requerem dos seus executores preocupações que vão desde a necessidade de compreensão das concepções e diretrizes que permeiam o campo da formação humana integral, da consideração do trabalho como princípio educativo e dos princípios pedagógicos até os cumprimentos e determinações da lei. Destacaremos a seguir, dentro do documento, algumas das recomendações pensadas para a construção dessa identidade.

4.1.1 GESTÃO

- a) Estabelecimento de normas frente à criação de novos cursos associados à contratação efetiva de professores em cada área, espaços e acervo;
- b) Garantia de concurso para todas as áreas do conhecimento, de forma a não iniciar um curso sem o quadro docente necessário;
- c) Criação de cursos com garantia de acervo bibliográfico e o espaço físico adequado;
- d) Inclusão no Projeto Pedagógico Institucional (PPI) de política para as licenciaturas fundamentadas nas políticas educacionais e no contexto de todos os IFs;
- e) Articulação entre a rede federal e as redes de ensino da Educação Básica pública de forma a incrementar as atividades de ensino, pesquisa e extensão das licenciaturas;
- f) Estabelecimento de uma política nacional de formação continuada para os professores da rede, preferencialmente na forma de *stricto sensu*, com normatização definida localmente para a liberação do docente;
- g) Fomento à discussão coletiva dos integrantes dos IFs de forma a garantir o protagonismo de todos dentro das licenciaturas, num processo de fórum permanente.

Quando da realização da coleta de dados pude perceber que mesmo passados dois anos da elaboração do documento final do I Seminário de Licenciaturas da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, além de suas recomendações ainda restritas a poucos profissionais, em sua maioria apenas pelos que foram destinados a participar do evento, não foi possível constatar dentro do contexto desta pesquisa que nenhuma das recomendações relacionadas dentro dos aspectos de gestão tenha sido, no seu todo, oportunizada na execução dessa política.

4.1.2 INFRAESTRUTURA

Nas recomendações da Carta de Natal (ANEXO A), no que se refere à infraestrutura, temos o seguinte texto:

Fomento ao estabelecimento da infraestrutura necessária ao funcionamento dos cursos de licenciatura, abrangendo laboratórios pedagógicos, acervo bibliográfico, sala de professores, auditório, sala de reuniões, etc.

Conforme um dos participantes da Roda de Conversa, essa infraestrutura tem sido um fator que contribui para a escolha da licenciatura a ser ofertada:

Chegamos ao consenso da Matemática por conta da estrutura que nós já tínhamos, fiz uma pesquisa sobre a oferta de Licenciatura no Brasil, se dá em Matemática por conta da infraestrutura mínima necessária. Para montar uma licenciatura em Matemática, basta meia dúzia de professores, e duas estantes de livros e você monta uma licenciatura em Matemática. No entanto nós estamos no geral com a infraestrutura com déficit de espaços e móveis. (Reflexão da Roda de Conversa com docentes).

Os critérios de escolha apontados pelo participante da Roda de Conversa sobre o tema em questão não são de todo um privilégio da implantação das licenciaturas. Estas situações são vivenciadas pelas nossas instituições em outros momentos, destaque aqui para a política de expansão da Rede Federal de Educação Técnica e Tecnológica. Mesmo diante de outras reivindicações, temos sempre que adequar a oferta às condicionantes existentes. O que difere diretamente dos objetivos de promover a formação de profissionais qualificados, fomentando o desenvolvimento regional e estimulando a permanência desses profissionais em seus lugares de origem. Deixando como exemplo municípios com Arranjos Produtivos Locais (APLs)⁵ identificados. No caso das licenciaturas, estes critérios podem ser observados nas tabelas apresentadas neste mesmo capítulo, no item 3.3, que traz o quantitativo de oferta de cursos de licenciatura na Rede, apontando a Licenciatura em Matemática como a de maior oferta.

Com relação à **formação dos formadores**, destacamos do documento as seguintes reivindicações:

- a) Construção de um processo contínuo de formação dos formadores abrangendo ensino, pesquisa e extensão, na perspectiva das políticas de inclusão social.

⁵ Os APLs – Arranjos Produtivos Locais – são aglomerações de empresas com a mesma especialização produtiva e que se localizam em um mesmo espaço geográfico. As empresas dos APLs mantêm vínculos de articulação, interação, cooperação e aprendizagem entre si, contando também com apoio de instituições locais como Governo, associações empresariais, instituições de crédito, ensino e pesquisa. (BRASIL, c2010).

- b) Formação de grupos de pesquisa e redes de pesquisadores das licenciaturas com a finalidade de subsidiar a produção de conhecimentos que contribua para a construção das identidades dos cursos de licenciaturas dos IFs.
- c) Fortalecimento e incentivo à formação e à consolidação dos grupos de pesquisa em ensino na rede.

E por fim destacamos algumas reivindicações **pedagógicas**:

- a) Compreensão da formação pedagógica como componente indispensável à formação dos alunos dos cursos de licenciatura dos IFs.
- b) Adequação dos Projetos Pedagógicos dos cursos de licenciatura a partir da vocação de cada *campi* dos Institutos Federais.
- c) Formar professores que tenham em mente a tríade ensino, pesquisa e extensão na prática docente.
- d) Redefinição do estágio como processo contínuo de reflexão e diagnóstico da realidade onde o licenciado irá atuar, confrontando com as teorias produzidas no curso e produzindo novos conhecimentos.

O documento apresenta ainda alguns aspectos quando da construção do Projeto Pedagógico dos cursos de licenciatura, que devam ser considerado (a)s:

- a) formação de professores que privilegie a práxis e a autonomia, a criticidade e a criatividade, através da pesquisa como princípio político educativo;
- b) domínio de conhecimentos específicos de cada curso e sua articulação com as demais áreas do conhecimento e do processo ensino-aprendizagem;
- c) percepção da pesquisa científica como princípio orientador na formação do professor;
- d) articulação de conhecimentos específicos com os conhecimentos e as práticas pedagógicas desde o início dos cursos;
- e) conhecimentos específicos trabalhados de maneira mais abrangente;
- f) inclusão de componente curricular de produção de imagem, pensando na redação em vídeo necessária aos surdos. Inclusão nos componentes

curriculares das orientações étnico-raciais e as minorias sociais (EJA, EAD, Libras);

- g) atendimento à relação professor/aluno de acordo com as especificidades dos cursos.

Algumas dessas recomendações do documento “Carta de Natal: Em busca de uma Identidade”, de 2010, serão retomadas ao longo do capítulo fundamentadas pelas falas dos participantes da Roda de Conversa.

4.2 Peculiaridades na formação de professores nos Institutos Federais: a integração curricular, diálogos com o território

Neste trabalho, estamos discutindo a formação dos docentes das instituições de educação profissional e tecnológica – EPT. Inicialmente, é preciso esclarecer que dentro da construção de identidade das licenciaturas nos institutos federais há uma preocupação de que esses cursos possam ter um diferencial, entrelaçando cultura, trabalho, ciência e tecnologia, numa instituição que traz uma estrutura e um modelo de ensino singular articulando educação superior, básica e profissional com uma proposta que traz uma dimensão pluricurricular.

Veja o que nos diz Pereira (2008, p. 2):

O cenário atual aponta para uma estruturação curricular da Educação Básica (profissionalizante ou não) que articule teoria e prática, o científico e o tecnológico, com conhecimentos que possibilitem ao aluno atuar no mundo em constante mudança, buscando a autonomia e desenvolvendo o espírito crítico e investigativo, ou seja, é imprescindível que o currículo, mesmo diante de aspectos que justifiquem especificidades de qualquer natureza estejam estruturados com base na garantia de conteúdos que configurem e integrem a dimensão científica e tecnológica, a dimensão cultural e a dimensão do trabalho.

Mesmo sendo ofertadas como licenciaturas voltadas para a formação de professores para a educação básica, não se pode ignorar que as pessoas que buscam os institutos federais nesse processo de formação passem efetivamente por uma vivência com as concepções voltadas para a Educação Profissional. Portanto, não deixam de vivenciar os parâmetros que permeiam essa modalidade de ensino,

construindo nessa seara um diálogo que contempla diferentes níveis e concepções de aprendizagem. A repercussão da globalização no processo educacional, em que a facilidade de acesso à informação provoca extraordinário desenvolvimento tecnológico e acelera o processo de transformações sociais, exige a formação de novos profissionais para atender a um mercado extremamente competitivo. Tais prerrogativas levaram a educação superior nos últimos anos a passar por profundas e necessárias mudanças no intuito de atender a novas demandas decorrentes, no caso das licenciaturas, da falta de profissionais nas áreas de Ciências e da Matemática e da falta de formação de professores para a educação profissional.

Com relação a um programa de formação para a EPT, o que se verifica nas legislações, na verdade, são adequações que têm como base a legislação que trata do Ensino Básico. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB oferece a base legal ampla e mínima. As normas sobre licenciatura, inclusive sobre programas especiais de formação pedagógica, que, em linhas gerais destinam-se à educação básica, permitem adequações pertinentes à educação profissional.

Outro dado que vale aqui ressaltar dentro desse contexto de construção de identidade das licenciaturas oferecidas nos IFs diz respeito à regulamentação dos Cursos de Licenciatura. O que temos é uma legislação que trata das licenciaturas nos Institutos Federais de forma generalizada, sem as especificidades da Educação Profissional e Tecnológica. O Conselho Nacional de Educação (CNE), em seu parecer 37/2002 sobre o tema formação de professores para a educação profissional de nível técnico, em resposta à consulta do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) em suas considerações preliminares, nos coloca a seguinte afirmativa:

A rigor, a docência para a educação profissional não está completamente regulamentada. Os dispositivos legais e normativos em vigor constituem respaldo suficiente para um entendimento relativamente flexível e adequado às múltiplas e cambiantes necessidades da Educação Profissional. (BRASIL, 2002, p. 1).

Com a instituição e a expansão da Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica, não se pode mais pensar em adequações nos programas de formação de professores para a educação profissional. É preciso que se estabeleça uma política de formação que atenda às peculiaridades inerentes a essa

modalidade de ensino. No Parecer do CNE acima citado, em suas considerações preliminares, consta a afirmativa que:

O Decreto 2.208/97, anterior a essa Resolução, dispendo também de forma genérica sobre a docência no ensino técnico (artigo 9º), já fazia referência expressa a “programas especiais de formação pedagógica” são os ajustes de percurso que a realidade nacional acabou impondo aos trabalhos do CNE. A portaria nº 432/71 e o Decreto 2.208/97 foram pretexto e inspiração para uma Resolução destinada a oferecer, primordialmente, alternativa para a formação de professores para a educação básica. (BRASIL, 2002, p. 2).

Essa dificuldade em pensar ou mesmo decidir a oferta de Licenciaturas nos Institutos Federais pode ser um pouco mais direcionada, a partir das recomendações do documento Diretrizes e Concepções:

[...] não se pode pensar no crescimento e desenvolvimento da educação profissional e tecnológica sem a implementação de políticas permanentes para os cursos de licenciaturas. Enfim, vislumbra-se com os Institutos Federais, a possibilidade de repensar a educação superior de forma consistente, na perspectiva de superação de distorções históricas. (BRASIL, 2008b, p. 16).

Outra realidade já vivenciada, mas que a partir da institucionalização fica mais evidente é a prática da consolidação de espaços de participação da sociedade organizada na construção de propostas e diretrizes a serem desenvolvidas por essas instituições. Estas colaborações chegam através de audiências públicas, onde são ouvidas e registradas reivindicações que podem contribuir na construção e na aplicação de políticas públicas que atendam ou possam atender aos anseios dessas comunidades.

Na política de formação de professores para a educação básica nos IFs, há uma situação peculiar com professores que compartilham essa vivência de trabalhar com as concepções e diretrizes do ensino profissionalizante. Mesmo diante dessas afirmativas de que devemos conceber o que determina a legislação de criação dos IFs, há momentos em que o que se determina são os parâmetros que temos no cotidiano, e acaba-se por ofertar o que permite o grupo de professores existentes nessas instituições. Cito aqui como exemplo o Plano de Desenvolvimento

Institucional (PDI) do Instituto Federal de Roraima o qual, com relação à formação de professores, nos coloca a seguinte afirmativa.

O fator determinante para a atuação do IFRR em uma determinada área profissional é a perspectiva de bom atendimento que o mesmo poderá garantir no desenvolvimento da ação pretendida. Assim, para a oferta de um determinado curso, além dos procedimentos rotineiros de levantamento da demanda, da perspectiva de mercado e das condições estruturais (ambientes específicos), um ponto que é considerado, e em algumas situações tem imposto limitações à expansão das ações acadêmicas, refere-se ao quadro de pessoal docente e técnico administrativo limitado quantitativamente. (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE RORAIMA, 2009).

A preocupação em garantir que os pressupostos teóricos desses cursos contemplem características diferenciadas das outras instituições superiores ou atendam a demandas específicas das regiões nas quais estas instituições estejam localizadas fundamenta-se em:

Que as mudanças ocorridas no mundo do trabalho e das relações sociais neste final de século puseram em curso novas demandas de educação, estabelecendo os contornos de uma nova pedagogia, já é afirmação corrente entre pesquisadores e profissionais da educação. A tarefa que resta a ser feita por esses profissionais é traduzir o novo processo pedagógico em curso, elucidar a quem ele serve, explicitar suas contradições e, com base nas condições concretas dadas, promover as necessárias articulações para construir coletivamente alternativas que ponham a educação a serviço do desenvolvimento de relações verdadeiramente democráticas. (KUENZER, 1999, p. 4).

A fundamentação de Kuenzer (1999) fortalece a ideia de que precisamos sim, após determinações governamentais, pensar nessa constituição das licenciaturas nos contextos da Educação Profissional, como um contexto diferenciado. Analisando as estruturas, físicas e humanas, tendo-as em ambientes favoráveis, mais fáceis ou mais complicados, aqui neste texto, ressaltaremos dois aspectos importantes na construção de identidade das licenciaturas, considerando tais aspectos como peculiaridades que deverão fazer parte na constituição dos projetos destinados à formação de professores na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Remeto-me, portanto, ao título deste capítulo: Peculiaridades na

Formação de Professores nos Institutos Federais: a integração curricular e diálogos com o território.

Passo então a definir o que seriam propriamente esses dois aspectos no que tange às questões em pauta. O significado literal de peculiaridade os remete ao que é próprio. Ver a integração curricular como um desses aspectos próprios a EPT é nos referenciar através do que nos coloca Ciavatta (2005, p. 84):

Remetemos o termo [integrar] ao seu sentido de completude, de compreensão das partes no seu todo ou da unidade no diverso, de tratar a educação como uma totalidade social, isto é, nas múltiplas mediações históricas que concretizam os processos educativos [...]. Significa que buscamos enfocar o trabalho como princípio educativo, no sentido de superar a dicotomia trabalho manual/trabalho intelectual, de incorporar a dimensão intelectual ao trabalho produtivo, de formar trabalhadores capazes de atuar como dirigentes e cidadãos.

Trabalhar de forma integrada e articulada dentro das peculiaridades das licenciaturas na EPT constitui fundamentações de Pereira (2008), as quais, obrigatoriamente, exigiam a relação entre teoria e prática, entre o saber-fazer, ou seja, uma integração entre saberes da mesma disciplina e interdisciplinar com relação a esses aspectos. Nas Rodas de Conversa, encontramos as seguintes opiniões:

Qual foi a grande briga do grupo que implantou o curso? Foi colocar as disciplinas da área pedagógica com as disciplinas da área dura da Matemática. E em conversa com os alunos tive um depoimento de uma aluna que “achava um saco aquelas disciplinas do começo porque eu não entendia porque eu tinha que pensar aquilo, só que eu depois de ir à sala de aula que eu percebi o que aquelas disciplinas estavam dizendo uma pra outra.” Tentamos colocar sempre as disciplinas pedagógicas desde a primeira construção. Então eu perguntei pra ela, “tu achas que essas disciplinas são mais importantes que o conteúdo?” “Não, o conteúdo é importante, mas ele sozinho não faz nada.” Então acho que foi um aspecto positivo apesar que a integração como a gente sonhasse, acho que nunca vai existir. (Reflexão da Roda de Conversa).

Constatamos em nossa coleta de dados que este foi um dos fatores de maior preocupação dos alunos e professores com relação a essa constituição de interdisciplinaridade como aspecto ou concepção peculiar à licenciatura na EPT.

Trago aqui a fundamentação nos escritos de Pereira (2008, p. 3).

Este é um dos aspectos do qual as Instituições de Educação Profissional e Tecnológica sempre careceram ou, pelo menos, evidenciavam com maior força, por trazerem em seu currículo disciplinas técnicas que obrigatoriamente exigiam a relação entre teoria-prática, entre saber/fazer, ou seja, uma integração entre saberes da mesma disciplina e interdisciplinar. Dado o mosaico da formação dos profissionais que atuam nas escolas de formação profissional, que vai além dos professores formados nas escolas de educação a técnicos recém-saídos dos cursos técnicos, tecnólogos e engenheiros de diferentes áreas, a mestres e doutores especializados em diversos campos do conhecimento, atingir esta aglutinação de saberes certamente é mais complexa.

Essa integração numa perspectiva interdisciplinar das disciplinas específicas com as disciplinas do núcleo comum passa a ser uma das mais importantes preocupações daqueles que fazem as licenciaturas nos IFs.

Às vezes me parece seria interessante que a gente tivesse não só estágio em si, mas algumas experiências na sala de aula depois ver a parte pedagógica teórica para poder conseguir fazer uma relação. Porque antes das disciplinas pedagógicas a gente não tem ideia de como é uma sala de aula e quando a gente chega à sala de aula completamente diferente do que é dito tu fica meio perdido tu não consegue fazer uma relação porque já faz um bom tempo que tu já viste a parte pedagógica. (Reflexão da Roda de Conversa com alunos).

É importante observar que, nesse sentido de pensar a integração entre as disciplinas curriculares como peculiaridades nas licenciaturas nos IFs, supõe-se que se supere a questão da sobreposição entre os campos de conhecimentos.

Registra-se um forte apelo para que se que trabalhe de forma integrada e articulada sem, contudo, banalizar a importância do domínio adequado dos conteúdos que deverão ser trabalhados para efetuar uma transposição didática contextualizada e integrada às atividades práticas e de pesquisa. (PEREIRA, 2008, p. 3).

Ressaltamos agora outro contexto de fala para fundamentação da necessidade de um currículo com concepções de integração.

Metodologia, experiência, tudo conta, gestão de sala de aula digamos assim que é uma formação continuada conforme tu vais atuando, tu vais aprender. Não tem uma receita de bolo pra você chegar lá ou um teórico que diga assim tu faz assim e dá certo. É experiência, experiência mesmo (Reflexão da Roda de Conversa com alunos).

Novamente uma reflexão baseada no cotidiano de quem vive esse contexto.

O que eu vi que aqui é que, quando vimos a disciplina pedagógica e unem à Matemática, se fazem algumas atividades dentro dessa disciplina aplicando o conteúdo da Matemática que a gente está vendo. Agora, quem participa dos programas de pesquisa aí sim vivencia no conteúdo e aplica em oficinas. Aí vivencia isso mais plenamente. (Reflexão da Roda de Conversa com alunos).

A dificuldade de ordem cognitiva que envolve o domínio do conhecimento preocupa, sobretudo, o aluno-professor. A fala nesse contexto nos faz pensar na necessidade que isso nos implica em construirmos um novo modelo de gestão baseado na essência, no respeito, no diálogo e na construção de consensos possíveis, tendo sempre como horizonte o bem da comunidade e não a centralização das ações com fins em si mesmas.

Diante desse universo, não se poderia prescindir do traçado de um paradigma para a formação pedagógica que ultrapassasse as propostas de licenciaturas até então ofertadas. A necessidade é a construção de uma proposta que ultrapasse o rígido limite traçado pelas disciplinas convencionais e que se construa na perspectiva da integração disciplinar e interdisciplinar; um currículo que articule projetos transdisciplinares e ações disciplinares, considerando ainda o modelo rizomático de rede de saberes, como horizonte. Além disto, é necessário fortalecer o sentimento crítico a respeito do lugar e da história que se constrói, e que projeto de sociedade se pretende. (BRASIL, 2008b, p. 27).

Institucionalmente, os IFs nascem com um conceito de base educacional-humanística-técnico-científica, articulando nessa institucionalização a educação básica, profissional e superior. Com uma proposta de dimensão pluricurricular e multicampi, tendo visceralmente o objetivo de se tornar e representar no contexto nacional uma instituição que prima pelo bem social, ou seja, como uma instituição que fomenta, sobretudo, a inclusão social.

Dentro dessa linha de pensamento, os profissionais que fazem essas instituições buscam para ela a construção de uma política que contemple e respeite as concepções e diretrizes, dentro das quais destacaremos agora com um pouco mais de atenção a questão da territorialidade nos IFs.

4.2.1 TERRITORIALIDADE

Contemplar a territorialidade é entender essas instituições em um processo de atuação visando o desenvolvimento local e regional, mas ao mesmo tempo nacional e universal. E o que seria territorialidade? O termo nos chamou atenção durante as leituras das produções documentais acerca da institucionalização dos IFs e como um diferencial ou uma peculiaridade apontada pela professora Lucília Machado quando da nossa qualificação. Segundo o documento *Concepções e Diretrizes dos Institutos Federais*, a relação entre desenvolvimento local e regional pensada nesses institutos deve nos orientar da seguinte forma.

Atuar no sentido do desenvolvimento local e regional na perspectiva da construção da cidadania, sem perder a dimensão do universal, constitui um preceito que fundamenta a ação do Instituto Federal. O diálogo vivo e próximo dos Institutos Federais com a realidade local e regional objetiva provocar um olhar mais criterioso em busca de soluções para a realidade de exclusão que ainda neste século castiga a sociedade brasileira no que se refere ao direito aos bens sociais e, em especial, à educação. (BRASIL, 2008b, p. 27).

O conceito de territorialidade perpassa o significado geográfico e ganha outras dimensões.

No local e no regional, concentra-se o universal, pois nada no mundo seria em essência puramente local ou global. A interferência no local propicia alteração na esfera maior. Eis porque o desenvolvimento local e regional deve vir no bojo do conjunto de políticas públicas que transpassam determinada região e não como única agência desse processo de desenvolvimento. (BRASIL, 2008b, p. 27).

O documento aborda a territorialidade humana numa dimensão geossocial.

Pensar o local, ou seja, pensar o uso do espaço geossocial, conduz à reflexão sobre a territorialidade humana. O território, na perspectiva da análise social, só se torna um conceito a partir de seu uso, isto é, a partir do momento em que é pensado juntamente com atores que dele fazem uso. São esses atores que exercem permanentemente um diálogo com o território usado, diálogo esse que inclui as coisas naturais e socioculturais, a herança social e a sociedade em seu movimento atual. (BRASIL, 2008b, p. 22).

Dentro dessa ótica, podemos pensar a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica como uma rede que dissemina uma educação capaz de interagir com os conhecimentos e as necessidades locais, fazendo desse instrumento um potencializador de formação, um elemento de transformação humanística, social e econômica. A territorialidade presente nas concepções dos IFs combate, sobretudo, o “ensimesmismo” dessas instituições.

[...] torna-se imprescindível situar as novas instituições como potencializadoras de uma educação capaz de gerar conhecimento a partir de práticas interativas, com a realidade de modo a propiciar a construção de projetos locais. (PACHECO; MORIGI, 2012, p. 24).

O art. 6º da lei 11.892/2008 dos Institutos Federais apresenta suas finalidades e características:

Ofertar educação profissional e tecnológica, em todos os seus níveis e modalidades, formando e qualificando cidadãos com vistas na atuação profissional nos diversos setores da economia, com ênfase no desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional. (BRASIL, 2008a, p. 37).

Instrumentos de uma profunda transformação, os Institutos Federais chegam com objetivos de mudanças de qualidade de vida em diferentes culturas e economias desse país.

Assim, cada Instituto Federal deve ter a agilidade para conhecer a região em que está inserido e responder mais efetivamente aos anseios dessa sociedade, com a temperança necessária quando da definição de suas políticas para que seja verdadeiramente instituição alavancadora de desenvolvimento com inclusão social e distribuição de renda. (BRASIL, 2008b, p. 23).

Trago aqui a reflexão de quem trabalha dentro dessa perspectiva:

Essa discussão engloba não só a implantação de licenciatura, mas de cursos tecnológicos que foi o caso do Técnico em Logística que se propunha atender o setor moveleiro, [este] também tem rejeição por conta dos profissionais das instituições. No entanto essa implantação ocorreu

com solicitação de profissionais tanto na parte técnica como da parte docente, mas ainda hoje em decorrência da necessidade de solicitação de professores para atender outra área, ainda ouvimos reclamações com relação às defasagens em algumas áreas. (Reflexão de um gestor).

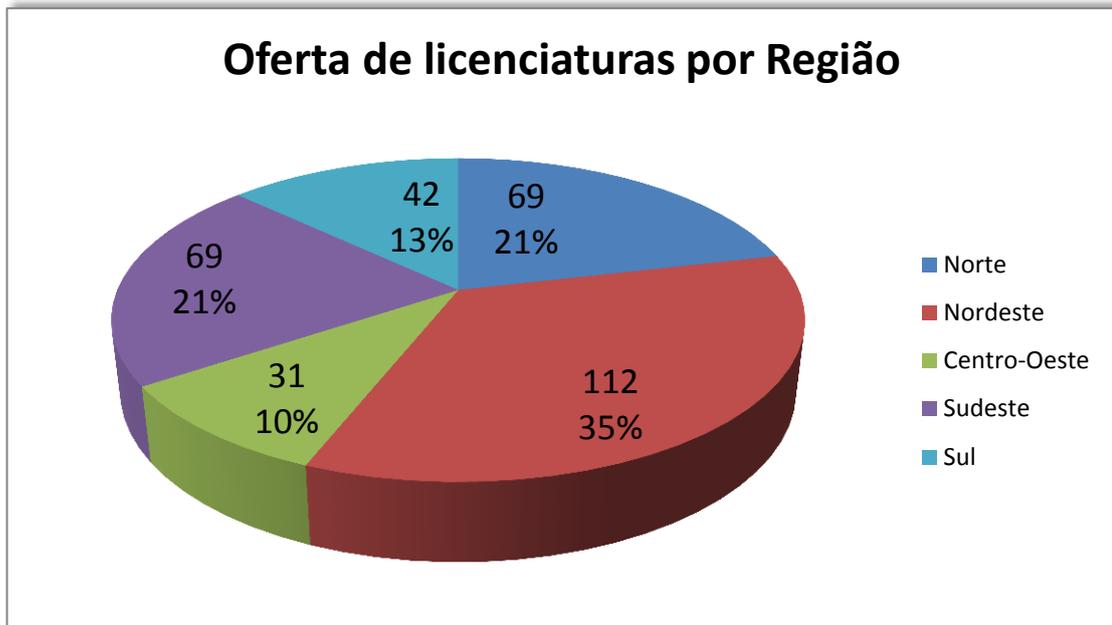
É imprescindível reconhecer que saem do pressuposto da globalização para o da integração entre o que é local e o que é global, constroem conhecimentos que ao mesmo tempo são peculiares a cada local ou territorializados enquanto também se descobrem globais. Ainda sobre o pressuposto da relação dos IFs com o desenvolvimento local, acreditamos que os Institutos Federais tornam-se espaços privilegiados da democratização do conhecimento. No sentido de que ultrapassadas estas barreiras, o que é local torna-se global quando pensadas e construídas a partir de uma concepção sob o ponto de vista de projetos locais. E o que é global passar a ser local. Isso sob a ótica da concepção que, ao se disseminar a cultura de um território, se altera a partir do processo interativo instaurado.

4.3 Dados quantitativos das licenciaturas na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica

Mais do que dados quantitativos, a proposta é que o leitor dos gráficos possa perceber o compromisso da Rede Federal de Ensino Profissional com o compromisso de expandir, ampliar, interiorizar e consolidar a rede de Institutos federais no que confere a necessidade de políticas públicas que democratizem e ampliem o acesso à Educação Profissional, Tecnológica e Superior, mas mais ainda promover a formação profissional no fomento ao desenvolvimento regional, estimulando a permanência de profissionais qualificados no interior do Brasil. E aqui, em destaque, a política de formação de Professor nos IFs. Os gráficos trazem informações sistematizadas a partir de dados coletados no Sistema Nacional de Informação da Educação Profissional e Tecnológica – SISTEC/MEC.

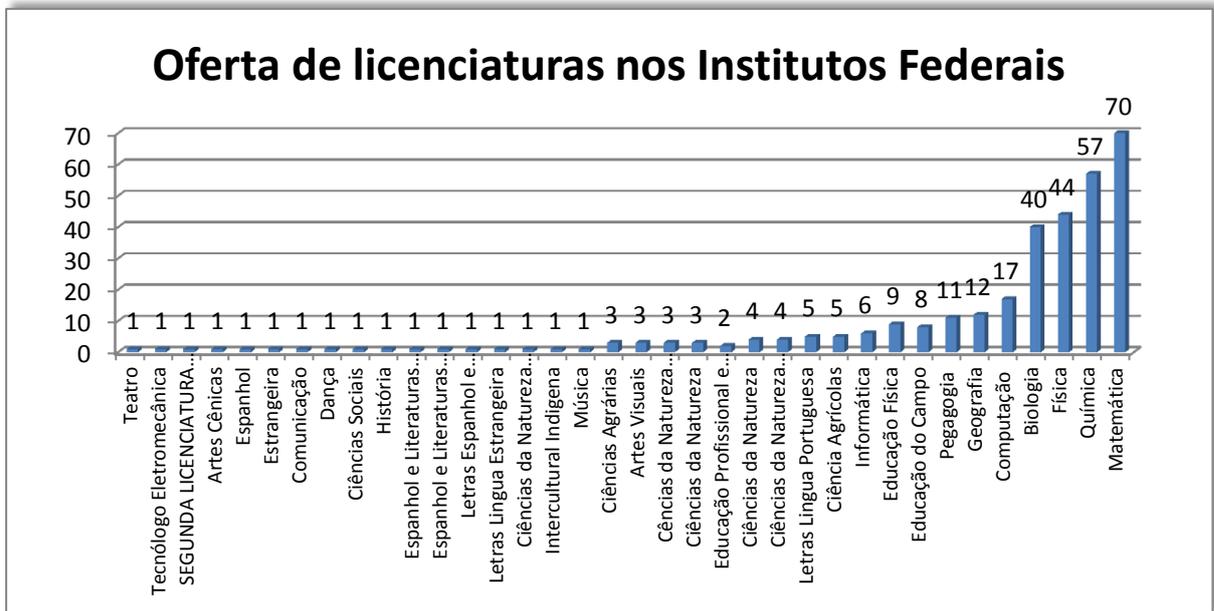
O primeiro gráfico demonstra dados que comprovam a presença da oferta de formação de professores em licenciaturas nos Institutos Federais, em todas as regiões do Brasil, com destaque de maior oferta com 35% para a região Nordeste.

Gráfico 1 – Oferta de licenciaturas por região



Fonte: Dados coletados de tabela de 2011, fornecida pela Secretaria do Ministério da Educação (MEC).

No entanto, essa oferta citada em lei com a obrigação de 20% do total de matrículas nessa modalidade de ensino dentro das unidades da rede vai além da preocupação da oferta pela oferta, na verdade, os dados do segundo gráfico nos mostram que houve uma preocupação em não só cumprir determinações legislativas mas viabilizar através da oferta de formação de professores dentro dessas unidades o que a lei 11892/2008, em seu artigo 7º, inciso VI, alínea b. traz como prerrogativa, de que essa oferta seja preferencialmente nas áreas de Ciências Naturais e Matemática.

Gráfico 2 – Oferta de licenciaturas nos Institutos Federais

Fonte: Dados coletados de tabela de 2011, fornecida pela Secretaria do Ministério da Educação (MEC).

Esta preferência de oferta pode ser citada aqui, não como resolução de causa, mas como outra preocupação dos IFs em corroborar com as políticas de formação de professores, no sentido de superar a carência dessa formação nessas áreas do conhecimento. No entanto, não só isso, mas a pesquisa aponta que a escolha da oferta desses cursos se dá também em função das condições de infraestrutura, bem como a demanda de profissionais com possibilidades mais favoráveis de atuar nessas áreas dada a tradição das Instituições, que possuem no seu quadro de docentes uma quantidade bastante significativa de profissionais formados na área das ciências exatas. Percebe-se essa afirmativa não só nos dados quantitativos, mas também qualitativos quando da leitura das falas nas Rodas de Conversa citadas ao longo do capítulo cinco, item 5.3, A opinião de quem faz essa história: análise de dados.

Com o gráfico acima são fundamentadas as afirmativas acima citadas quando ele nos apresenta dados que nos falam de que dentre as ofertas de licenciaturas na Rede dos Institutos Federais destaca-se a maior oferta nas áreas das ciências exatas com 70 cursos de licenciatura em Matemática, 57 em Química, 44 em Física e 40 em Biologia.

5 AS RODAS DE CONVERSA

A construção do fazer pedagógico nos torna mais integrados se for pensado a partir das concepções da ação, reflexão, reconstrução. Ação possíveis se forem pensadas em Rodas de Conversas. (A autora).

5.1 As Rodas de Conversa: execução

A Roda de Conversa, metodologia utilizada na produção dos dados da pesquisa, foi realizada entre outubro de 2012 e janeiro de 2013 com um grupo de participantes que se totalizaram em 70 pessoas, sendo: sete gestores, 23 docentes e 40 discentes. Estes alunos, gestores e professores são das licenciaturas em Matemática e Pedagogia.

O locus da pesquisa se deu no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul, nos *campi* de Porto Alegre e Bento Gonçalves. Com seu tempo decorrido na produção dos dados em quatro meses, a execução da pesquisa se deu em três momentos: o primeiro com as formalidades burocráticas de apresentação da pesquisadora às instituições pesquisadas; o segundo já com a execução da Roda de Conversa junto ao grupo de gestores e professores e, por último, a transcrição da pesquisa.

Falando mais especificamente do momento da execução das rodas, estas foram previamente agendadas com os gestores, alunos e professores pela Coordenação Pedagógica, nas quais os sujeitos da pesquisa faziam parte. A orientação da pesquisadora foi de que na formalização do convite aos três grupos pesquisados fosse enviado para uma leitura prévia o Texto motivador para discussão das Rodas a Carta de Natal, 2010 (ANEXO A).

O diálogo começa com apresentação formal do grupo e depois com a colocação dos questionamentos que serviram como provocação para o início da conversa (ANEXO B). Como ocorreu o processo de implantação das licenciaturas nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia? Que motivação ou contexto político levaram à criação das licenciaturas nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia? Como reagiram os atores da Instituição (professores, coordenadores e diretores de ensino). Qual a relação das licenciaturas

com os demais cursos da instituição, especialmente os cursos técnicos? Processo de implantação de tua vivência, a motivação para essa implantação no contexto político e a reação das pessoas que fazem o ensino técnico de acordo com o que receberam dessa transformação no contexto dos Institutos federais.

O tempo decorrido na execução dos cursos foi um dos fatores que contribuiu para a escolha do campus, nos dando a possibilidade de compreendê-lo num contexto de maior tempo de execução, bem como a compreensão no que diz respeito à implantação pela escolha da licenciatura em Matemática já que esta, em levantamento prévio, aparece com o maior número de oferta pelos IFs. O segundo campus escolhido como integrante da rede.

As instituições pesquisadas são vinculadas ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul. A primeira é o *campus* Bento Gonçalves, uma instituição federal de ensino público e gratuito que está instalada em uma área no Município de Bento Gonçalves e começa suas atividades como formadora dos cursos de Viticultura e Enologia, Zootecnia, Agricultura, e agora mais recentemente com a institucionalização em IFs com as licenciaturas e formação especial de professores.

O segundo campus é o de Porto Alegre, que teve seu início com a Escola de Comércio de Porto Alegre, criada anexa à Faculdade Livre de Direito, sendo mantida e custeada por ela durante o período de 35 anos. Nesse período, a Escola manteve dois cursos: o Curso Geral, que habilitava aos cargos da Fazenda, sem concurso, e às funções de guarda-livros e perito judicial, com dois anos de duração, que entrou em funcionamento em 1910; e o Curso Superior, que habilitava o acesso, sem concursos, aos cargos do Ministério das Relações Exteriores, Corpo Consular, Atuário de Companhias, chefe de Contabilidade de Empresas Bancárias e Grandes Casas comerciais.

Atualmente, o campus Porto Alegre do IFRS oferece 17 cursos técnicos e cinco cursos superiores, entre presenciais e à distância, além do PROEJA, pós-graduação e cursos de extensão e capacitação profissional. Com isso, o atual campus Porto Alegre do IFRS deu início a uma nova fase de expansão, em que ofertará todas as modalidades de ensino regular, ou seja, do PROEJA ao Ensino Superior.

Os resultados oriundos das respostas às perguntas da pesquisa foram sistematizados e analisados em termos qualitativos, já que a análise indicava a necessidade de um tratamento qualitativo por se tratar de uma produção de dados que se fez a partir da voz do sujeito embasada pela concepção de um trabalho integrado, interativo e dialógico.

5.2 As Rodas de Conversa: um momento de ação, reflexão

Fazer licenciatura nos contextos educacionais dos Institutos Federais e, sobretudo, pensar fazer tudo de uma forma interativa e integrada já que estamos numa perspectiva singular de instituição pluricurricular. (A autora).

Pensar nas concepções implícitas no contexto da Roda me faz lembrar de que cabe aqui discutirmos um pouco do conceito de interação, interdisciplinaridade e autoformação no âmbito do ambiente escolar. Essa coletividade presente na Roda se constitui através da criação de espaços de diálogo, onde os participantes podem se expressar e, sobretudo, escutar os outros e a si mesmos. Tradicionalmente, a formação do profissional em educação, mesmo acontecendo em programas de espaços coletivos, tem muito mais presente em suas concepções discussões teórico-centradas em si mesmo, ou seja, apenas no entendimento, leitura e interpretação, sem correlação do que é lido com os problemas estabelecidos no cotidiano da escola.

Podemos aqui citar como exemplo as inúmeras reuniões pedagógicas a que são submetidos os profissionais da educação, onde são conduzidos a leituras de texto selecionadas de forma aleatórias pelo coordenador do grupo ou da escola que não se relacionam com os problemas vividos por esses profissionais. Ou seja, houve interação, mas não como sendo uma possibilidade de reflexão do seu processo de formação. Com relação à interação humana, sobretudo no trabalho docente, Tardif e Lessard (2008, p. 126) nos falam:

[...] esta deva ser constituída de elementos para uma teorização da docência visando às interações humanas. Que compreende não só esse processo de ensinar e aprender, mas que se faz necessário que se leve além desse processo, a ritualização, a coletividade, a concepção de que conhecimentos não são repassados, mas compartilhados, os diferentes tempos do ensinar e do aprender [...].

Reportando-me a esse pensamento, digo que essas interações devem acontecer não só na intimidade da escola, e aqui me refiro ao espaço físico, mas deveríamos nos reportar a um contexto maior, no qual todas essas ideias institucionalizadas pelos sistemas escolares fossem sem sombra de dúvida fazer sentido na funcionalidade da vivência do conjunto de uma comunidade existente interna e externa a esses contextos. O que se teoriza a respeito da vivência de uma comunidade permanentemente necessitada nem sempre é levado como princípio de uma teorização que lhe oportunize a resolução de problemas.

Em sua obra “A Educação na Cidade” (2001), Freire, referindo-se a construção de um currículo, nos diz que precisamos recusar “pacotes” com receitas prontas a serem seguidas, sobretudo e principalmente, por educadores que estão na base. Faz-se necessário sim que estes tenham a possibilidade de reinventar a estrutura da escola, sem que esta seja banalizada pela execução demasiadamente baseada em decretos, que chegam às escolas com promessas de mudanças e de transformações, que na prática se constituem em elementos que apenas contribuem para a desestruturação do que já está sendo feito ou para a produção de discursos desacreditados.

Canário (2006), a respeito do pensar pedagógico, nos diz que: “sendo o homem resultado da educação esta atividade consiste em construir uma visão de mundo e que nele intervir se faz tão necessário tanto quanto respirar”. No pensamento de Larraia (2009), deve existir um mínimo de participação do indivíduo na pauta de construção de conhecimento, a fim de permitir sua interação com o que se pretende construir.

Segundo Ferreira (1994), o processo de capacitação deve começar por algo que chamaria de experiências que ajudem a por em crise feitos e concepções anteriores. Desse modo é que se propõe analisar a capacidade da interação dialógica como elemento que constitui as Rodas de Conversa numa perspectiva de

uma formação capaz de transformar para a autonomia, saindo do individualismo para a coletividade.

Tardif e Lessard (2008) nos dizem que ligados a postulados, a missão primeira do professor é preparar os filhos do trabalhador para o mercado de trabalho. No entanto, mais do que preparar para o trabalho ainda nos diz o autor que o trabalho docente junto a qualquer comunidade deve ser concebido a partir de interações humanas. Contudo, para isso precisa submeter a sua própria formação com oportunidades que lhe permitam interagir com seus pares.

Segundo Costa (1998), antes da invenção da escrita, o pensamento e a linguagem humana teve forma apenas por significados orais. Sem a escrita, a educação das pessoas fazia-se pela prática, e os conhecimentos eram transmitidos às gerações futuras pela fala.

Lançarei aqui um olhar sobre as minhas experiências enquanto educadora, oportunizando relacionar a minha práxis com o pensamento que envolveu tanto discussões a respeito do texto de Kant quanto do Governo de Si e dos Outros, de Foucault. Não podemos transpor de forma literal o que fora pensado no século XVIII, mas quando Kant se refere ao esclarecimento enquanto o ato de pensar e que esse pensar seria justamente essa capacidade de se valer desse conhecimento para se constituir enquanto ser por si só, me reportei ao cotidiano em que estou inserida e a minha própria história, parecida com tantas outras dos pares que estão em nosso convívio, e pensar no que fazer enquanto executora de políticas públicas.

O que seria o esclarecimento dentro de um contexto contemporâneo escolar? Tardif e Lessard (2008) nos dizem que o professor não pensa as informações, não constrói uma representação de seu próprio trabalho antes e a fim de executá-lo. Todavia o que ocorre é que esta política educacional se instituiu e acaba por ser utilizada pelo sujeito envolvido, tornando-se processo, matéria e resultado sem que ocorra o tempo do pensar o pensar, executada apenas em cumprimento das funções no trabalho.

O sujeito pertencente a uma instituição, mediante acordo ou contrato de trabalho, pode fazer uso privado da razão, encontrando neste instrumento para criticar ou refletir a instituição onde trabalha desde que seja com seus pares. Foucault (2010) nos fala que há uma idealização de que aquele que pensa não executa. Somos sujeitos que separam a prática do pensamento, quando se pensa

não se pratica e quando se pratica não se pensa. Essa seria o contexto idealizado por muitos profissionais que estão em busca de formação, no entanto não é o que permite o nosso Sistema Educacional, pois somos obrigados a pensar e executar, não significando isso que tudo que está sendo pensado é executado ou vice versa. Nesse contexto, surgem como necessárias e imprescindíveis a mudança e a inovação das práticas escolares, não mais como no princípio da racionalidade técnica, que estabelece, geralmente, a tarefa a alguns que pensam e a outros que executam a prática docente.

Foucault (2010) em seu curso “O governo de Si e do Outro”, na aula de cinco de janeiro de 1983, nos fala dessa necessidade de pensar o pensar quando se refere angustiado à forma como seus cursos tem que ser administrados sem que estes lhes proporcionem a possibilidade de um retorno, discussões daqueles que o ouvem ou mesmo se o que é dito proporciona a estes reflexões. A necessidade que sentiu Foucault de saber do aproveitamento junto aos seus alunos a respeito dos seus ensinamentos me remete aos nossos momentos em sala de aula e também aos momentos de formação em que fui ouvinte e naqueles em que fui formadora.

Nos relatos deste participante na Roda de Conversa fica evidenciada a falta do retorno na tarefa do pensar e do executar pedagógico:

Às vezes me parece seria interessante que a gente tivesse não só estágio em si, mas algumas experiências na sala de aula depois ver a parte pedagógica teórica para poder conseguir fazer uma relação. Porque antes das disciplinas pedagógicas a gente não tem ideia de como é uma sala de aula e quando a gente chega à sala de aula completamente diferente do que é dito ai tu fica meio perdido tu não consegue fazer uma relação porque já faz um bom tempo que tu já viste a parte pedagógica. (Reflexão da Roda de Conversa com docentes).

O objetivo primeiro de qualquer momento de formação para professores se deposita, pelo menos teoricamente, na reflexão do que se tem feito com o propósito de reconstrução do fazer. Tardif e Lessard (2008) nos dizem que o trabalho de profissão de mulheres e homens que falam dos seus objetos e suas condições de trabalho devem ser pensados em relação direta com seus espaços de ação de utilização e de validação, ou seja, no mundo do trabalho, no mundo vivido da escola, nas relações com os nossos pares.

No entanto, na prática o que ocorre são momentos de formação tão aligeirados e de uma forma totalmente desvinculada do nosso fazer cotidiano, ocorrendo muito mais uma valorização à burocratização constituída por estes sistemas do que com a qualidade que os momentos de formação deveriam ser apresentados.

Segundo Tardif e Lessard (2008), a carga de trabalho dos professores, por ser analisada de um ponto de vista administrativo e definida em função de regimentos, normas, decretos, leis e pelas cargas que ultrapassam a normatização ou a burocratização da carga cotidiana, impede uma reflexão sobre a relação entre o que é dito e o que é vivido. Não se pode pensar essa relação como algo realizado horizontalmente. Na verdade, estas estruturas executadas dessa forma demonstram o papel do estado como controlador na construção de uma formulação curricular. Mas como lidar com essa subjetividade das relações de poder nas práxis cotidianas das escolas? Transpondo para a docência o cuidado de si. Não se pode pensar essa relação como algo realizado horizontalmente.

Outra situação de reflexão a partir da teoria de Foucault (2010) no Governo de Si e do Outro está no dizer a verdade, com ética em relação a nós e aos outros sobre a nossa forma de ser. No entanto, o exercício de pensar o pensar tem sido relegado em favor de uma execução de fazeres didáticos pedagógicos concebidos pelo determinismo de políticas públicas institucionalizadas que não constroem a partir de suas necessidades, não compreendem uma identidade própria e são constituídas a partir de modelos teóricos aproveitados por outras esferas.

As inquietações de Foucault transcritas de forma tão contemporânea em nossas Rodas de Conversa

Bom ai veio legislação trazendo a possibilidade de se fazer os cursos em Licenciatura. O que a gente fez? A gente foi ver a demanda de matemática e Física. Porque Matemática e Física porque era o grupo de professores que estavam na escola e podiam atuar nessas Licenciaturas se pensou em Biologia e Química, mas exigia uma estrutura muito maior que a gente não tem e um grupo de professores muito maior do que a gente tinha. (Reflexão da Roda de Conversa com docentes).

Tardif e Lessard (2008) nos falam que essas esferas referem-se às esferas do trabalho: o industrial e o técnico. Construindo uma docência linear que não se

questiona incapaz de se constituir a partir de concepções próprias. Em Foucault (2010), não podemos pensar essas construções de práticas pedagógicas como uma prática construída sem reflexão. O autor, a esse respeito, nos fala do governo de si, sendo essa uma ação de reflexão do seu próprio pensamento que não se sujeita a ser mero repetidor das ideias de outrem.

Nessas concepções, a docência fica subordinada a esfera da produção. Pois mesmo que a esses profissionais sejam oportunizados programas de formação, estes também lhes parecem como trabalhos de produção instituídos por sistemas que mais cumprem situações burocráticas do que o exercício da reflexão sendo construída por estes docentes.

No entanto, há de se pensar que o docente deva ser capaz de construir uma formação também de responsabilidade dele. Nóvoa (CRE, 2004) nos diz que o contrário é o que leva o professor a ser um mero repetidor de discursos. Os discursos presentes nos livros didáticos, os repassados em formações aligeiradas, mas numa forma mais concreta, os que foram ao longo da vida herdados pela sua própria vivência na escola, considerando que o sujeito que se constitui professor nunca saiu da escola. Para que não nos tornemos repetidores de discursos, com ideias que nos parecem tão óbvias e que, por não termos presente em nosso fazer pedagógico o exercício da reflexão, devemos antes de tudo refletir nosso próprio pensamento (governo de si) para não reproduzirmos o que é dito sem reflexão, assujeitado a elas ideias, repetindo, passando de uma geração a outra sem que se pare para pensar como e porque o que nos é dito, pois nos parece óbvio e simples.

A Roda traz à concepção interativa no sentido de que não se pode pensar a formação e a autoformação sem se pensar em que condições relacionais estas se estabelecem. Diante de uma condição de trabalho que nos pede reflexão, mas que essa reflexão dificilmente ocorre, como podemos pensar, por exemplo, a subjetividade das relações existentes neste contexto: professor-aluno, professor-gestor, gestor-professor. O senso comum analisa esse tipo de relação a partir de concepções antagônicas sem que há o sujeito subordinado, assujeitado e o que subordina, adotando o primeiro uma postura passiva e de obediência.

Para Foucault (2010), é preciso que nessa relação sejam dadas oportunidades para que exista o contraponto do que foi pensado ou dito. Na verdade, nessas relações existe a arte da persuasão, por exemplo, entre aluno e

professor, em que este tem uma função técnica do convencimento. Transpondo para a docência, o cuidado de si deveria compreender o uso público da razão. Na interpretação de Foucault (2010), a partir da sua leitura em Kant no que diz respeito ao uso público e privado da razão, condicionado às leis das instituições, de uma forma produtiva, ajudando o ser humano a manifestar sua liberdade com responsabilidade, este pode sim conseguir modificações.

Será possível reinventar a estrutura da escola? Sem que esta fosse banalizada, por uma execução, baseada em decretos, vindo para as escolas com promessas de mudanças e de transformações, que na prática se constituem em elementos que apenas contribuem para a desestruturação do que já é feito ou para a produção de discursos desacreditados, na efetivação dessas políticas. O autorevidencia o caráter peculiar às formas de exercício do poder quando se apresenta como elemento produtivo nestas vivências, dentro de qualquer âmbito seja ele educacional ou dentro de uma convivência social.

5.3 A opinião de quem faz essa história: análise de dados

A partir deste momento, passamos a entrelaçar as análises acerca do que foi construído sobre o tema da dissertação a partir das entrevistas e Rodas de Conversa, realizadas em duas unidades da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica aqui do Rio Grande do Sul e entrevista realizada com o gestor de uma das unidades do Instituto Federal de Roraima, juntamente com os conceitos pesquisados e analisados acerca do tema pelos nossos autores aqui presentes. Sobretudo, sob a ótica dos atores que vivenciam essa rotina do fazer as licenciaturas nos IFs. Nossa Roda de Conversa e nossas entrevistas foram motivadas pelo texto Carta de Natal, documento referência do encontro de docentes que fazem as Licenciaturas nos Institutos Federais no ano de 2010, que tem como prerrogativa a construção de uma identidade desta concepção de ensino nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.

Esse documento traz como destaque a necessidade de se pensar, a implantação das licenciaturas nos Institutos Federais sob os aspectos da gestão, infraestrutura, formação dos formadores e questões pedagógicas. Além disso, há a motivação para essa implantação por parte das pessoas, sobretudo, os que atuam

como docentes, no sentido de como elas receberam essas políticas públicas no contexto dos Institutos Federais.

Retomo aqui a concepção de Tardif e Lessard (2008) no que se refere ao papel do estado como controlador na construção de uma formação curricular. Afirmação esta que pode ser percebida na forma prática quando da execução da política aqui fundamentada pelas falas de nossos gestores na ocasião de suas colocações a respeito das implantações das licenciaturas nos Institutos Federais.

Na minha percepção a questão das licenciaturas foi em função do cumprimento da legislação. A implantação de um curso de licenciatura tanto em matemática quanto um curso de Licenciatura em Física, deu-se em decorrência de cumprir metas dos Institutos federais com um percentual de 20% com ocupação de licenciaturas. (Gestor).

As políticas impostas às nossas instituições sempre nos causam impactos de aceitação, em um dado momento, de forma positiva, outros, de forma negativa. A positividade ou a negatividade vai ser mais ou menos intensificada em função da expectativa de cada um em relação ao seu trabalho executado na instituição, criando acordos e conflitos ou ainda fazendo inovação. Como nos diz a reflexão abaixo.

Dois aspectos a ser destacados como bem importantes com a chegada das licenciaturas: Um é a questão da pesquisa para o professor licenciado. Com a possibilidade de interagir com a região destaque para os projetos PIBID, PARFOR, PET foram elementos que trouxeram uma nova vigor para pesquisa dentro da instituição. Porque quem eram os pesquisadores? Eram os profissionais das específicas. Nós das licenciaturas éramos os professores. (Gestor).

Ainda no contexto da gestão, destaco aqui a seguinte reflexão:

Ontem conversava com o professor que era da época aqui do campus e a gente conversava exatamente sobre esse processo de quando foi para a discussão das vagas para abertura de novos cursos de onde emanou tanto a licenciatura em Matemática quanto o Tecnólogo em Logística, e o grande impacto foi que isso acabou digamos assim, respigando nos docentes que estavam no momento no campus. Quando chega a reestruturação que começa a passar pela implementação das licenciaturas a discussão do grupo de professores passa também, pela questão de componentes curriculares, mas também pela questão de vaga, quantas vagas para os

cursos? Qual habilitação a gente vai necessitar? Pelo que tenho conhecimento pelos colegas da época foi um debate bem fervoroso em virtude de não querer se perder a identidade de Instituição de ensino técnico agrícola. Essa discussão engloba não só a implantação de licenciatura, mas de cursos tecnológicos que foi o caso do Tecnólogo em Logística que se propunha atender o setor moveleiro também tem rejeição por conta dos profissionais das instituições. No entanto essa implantação ocorreu com solicitação de profissionais tanto na parte técnica como da parte docente, mas ainda hoje em decorrência da necessidade de solicitação para professores para atender outra área ainda ouvimos reclamações com relação a defasagens em algumas áreas [...]. (Gestor).

Vale nesse contexto destacar uma observação feita por um dos gestores entrevistados, com relação à contratação de professores nos Institutos Federais a partir da implantação das licenciaturas alterando o perfil de professor contratado para atuar na Educação profissional, o que dentro do atual contexto requer uma nova maneira de lidar com uma nova abordagem de contratação.

A nova contratação hoje via edital já prevê que dentro de 36 meses o novo docente que for bacharel terá um curso de formação de professores onde ele vai trabalhar aspectos didáticos e pedagógicos e é uma capacitação pra ele poder atuar como docente tendo ele bacharelado. Isso está previsto no edital que nós lançamos esse ano. Até o ano passado nós não tínhamos isso previsto em edital. Então o servidor docente admitido com bacharelado ele acabava fazendo um curso de Formação de Professores que era o CFP esse curso era disponibilizado no campus em determinados horários. Docentes que tinham licenciaturas tinham um vínculo maior com a área pedagógica, pessoal formado da Pedagogia, Filosofia, Sociologia era o pessoal que ministrava o curso e os docentes acabavam recebendo uma certificação no final do curso que então digamos assim fosse uma formação complementar para o Bacharelado [...]. (Gestor).

Atualmente o campus que constitui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica propõe a estes profissionais uma formação prevista pela lei 11.892/2008, em seu artigo 7º, §VI alínea b, que trata dos objetivos dos IFs de ofertar programas especiais de formação pedagógica, com vistas à formação de professores para a educação profissional. Outra prática constatada em novos editais trata-se de contratação de professores que já tenham a formação pedagógica. Destaco ainda sob os aspectos da gestão na implantação das licenciaturas nos IFs dois momentos da reflexão advindas das Rodas de Conversa sob a ótica do docente que está construindo essa reestruturação.

Foi aceito como uma imposição né, mas eu não quero falar de uma forma agressiva. Tinha que se fazer. Um grupo de professores tinha vontade de que fosse feito, aí se gestou isso agora por parte dos colegas de outras áreas da instituição eu não diria que foi um processo doloroso ainda é um processo doloroso porque ainda tem bastante resistência. Eu gosto de expressar isso da seguinte forma, a força da Bancada Ruralista é intensa a esse tipo de rejeição com relação a esta questão. (Reflexão da Roda de Conversa com docentes).

Passado o momento do impacto das novas perspectivas postuladas em lei, passa-se então para o contexto das práticas nas quais a política é implementada e interpretada, ocorrendo uma ressignificação desta a partir dos diversos atores envolvidos nesse contexto. Chega o momento de se pensar “no como” cumprir as determinações da lei. Pensar na infraestrutura, passo seguinte, que pode, segundo os participantes das Rodas, influenciar até mesmo na escolha da demanda a ser atendida.

Chegamos ao consenso da Matemática por conta da estrutura que nós já tínhamos, fiz uma pesquisa sobre a oferta de Licenciatura no Brasil. Se dá em Matemática por conta da infraestrutura mínima necessária para montar uma licenciatura em Matemática, basta meia dúzia de professores, e duas estantes de livro e você monta uma licenciatura em Matemática. No entanto nós estamos no geral com a infraestrutura com déficit de espaços, móveis. (Reflexão da Roda de Conversa com docentes).

Dentro dessa reflexão, percebo que não necessariamente as concepções de territorialidade, conceituadas de forma ampla nos documentos oficiais que instituem a Rede de Educação Técnica e Tecnológica, trazendo a discussão de que essas instituições devam colaborar no desenvolvimento local e regional, não no entendimento dessa territorialidade como espaço geográfico, mas como uma construção sociocultural numa relação social que discute políticas a partir das demandas encontradas. E estão presentes na fala desses participantes. Seria o caso, por exemplo, de se consultar a comunidade através de uma audiência pública.

Com os depoimentos dos professores nas Rodas de Conversa, busco compreender de que modo, e aqui em referências a implantação de licenciaturas nos Institutos Federais, o ambiente de trabalho se constitui e se constrói. O que surge entre o tempo do pensar e o tempo do executar no contexto das práticas nas quais a política é implementada.

5.4 Aspectos pedagógicos

Dentro dos aspectos pedagógicos, cito as reflexões de nossas Rodas de Conversa entrelaçadas às concepções de alguns autores, entre eles, Foucault, Kant, Tardif e Lessard (2008), no intuito de relacionarmos o que pensamos teoricamente a partir dessas leituras e o que nos é dito quando do conhecimento da vivência. Tomaremos, portanto, essa fundamentação. Nas cartas de Platão, Foucault, em *O Governo de Si e dos Outros* (2010), nos fala do papel do filósofo na formação da alma do príncipe, o que, em nossa contemporaneidade e no contexto escola, nos remete ao papel do professor junto às massas como orientador, num pensamento de como formar a alma do príncipe, referindo-se a Grécia antiga e como formar o aluno em nossa contemporaneidade.

[...] eu tenho uma coisa que eu gosto de falar pros meus alunos que eu não estou preocupado apenas com uma formação profissional que uma formação superior vai muito mais do que essa ciência erudita que você se torna especialista vai muito mais, se torna uma bagagem cultural com efetiva formação de nível superior de uma forma abrangente e menos específica. Eu não estou preocupado se você vai ser um professor, sobretudo professor nem é vítima nem coitado, nem vítima, nem herói, ele é um profissional como qualquer outro, vai sobreviver na sua profissão. Quando você nessa sua profissão não lhe der mais sobrevivência, você vai trabalhar num banco, no comércio, mas você não vai perder essa bagagem cultural de nível superior que você tem. Isso eu acho mais importante e o Instituto com a verticalização do ensino, é muito potencial pra isso. (Reflexão da Roda de Conversa com docentes).

Para Canário (2006, p. 68), “o professor é colocado em uma dimensão de analista simbólico significando vê-lo como alguém que soluciona problemas”. No entanto, partindo da concepção de orientação ou mediador de conhecimento, conceito tão difundido nesses últimos tempos, podemos considerar que o papel de conselheiro do príncipe reflete em nossos tempos como aquele que ajuda na formação para o exercício do trabalho e da cidadania.

Outro aspecto destacado nas leituras de Foucault (2010), em “O governo de si e dos outros”, está relacionado à questão da linearidade, ou não, ao pensamento evolutivo, mas o que poderíamos relacionar com o que se desenvolve, por exemplo, na construção de um currículo escolar ou mesmo com a relação que ocorre entre os atores envolvidos na dimensão do contexto escola. O professor, no mesmo

momento em que ensina, aprende. Quando Foucault coloca, por exemplo, que um aluno interpelou, na verdade, ele fala da necessidade de que ocorram encontros de ideias no sentido de que se tenha sobre elas a possibilidade de diferentes interpretações. E aí ocorre o retorno à questão da formação do professor: Para quê? Para quem? E para que concepções curriculares estarão sendo formados os formadores?

Terão esses, na concepção de Kant, compreensão e coragem para o uso público da razão? Onde o sujeito deva ser sempre livre e só ele possa realizar o esclarecimento entre os homens? Ou será esse sujeito um sujeito assujeitado que tem como concepção de obediência presente nas civilizações ocidentais que define obediência como privação autoritária de direito, e que apenas executa? Esses movimentos têm exigido das escolas mudanças e inovações quanto ao seu papel. Demandam que estas sejam transformadas em organizações que se transformem em espaço interativo de aprendizagem para aqueles que nelas estudam e para aqueles que nelas ensinam. A necessidade de ter um trabalho pautado pelas concepções de interatividade mesmas que não estejam sistematizadas dentro de nossas instituições, podem, no entanto ser entendidas como necessária o que transparece claramente nessa reflexão que se segue abaixo, quando aponta a interatividade como oportunidade de se colocar no lugar do outro e ter a oportunidade de reconhecer a importância do papel na troca de saberes e fazeres.

Agora eu acho que podemos destacar um ponto interessante, junto com a Licenciatura em Matemática e a Licenciatura em Física nasceu a Licenciatura para Formação de Professores da área profissional e isso foi bem legal porque os nossos colegas professores das área dura que não eram licenciados tiveram a possibilidade de fazer esse curso e aí muitos, acho que a grande maioria conseguiu ver o outro lado da moeda da questão do processo de ensino aprendizagem que é real nas nossas salas de aulas e que não basta tu ter o conteúdo técnico. (Reflexão da Roda de Conversa).

Se, em uma perspectiva, a Roda de Conversa nos oferece a possibilidade de um ambiente interativo possibilitando, como disseram nossos docentes, Nessa concepção de trabalho além da aprendizagem com o outro, pode esse mesmo contexto de formação nos proporcionar a autoformação, quando visto a partir da concepção de ausência de individualismo.

A autoformação é um "trabalho sobre si mesmo" para desenvolver a implicação pessoal e social. Portanto, não significa o individualismo no ensino. É, pelo contrário, uma construção permanente de seu poder de agir, emancipando-se da dependência dos outros, mas na relação com eles, pois não se trata de autossuficiência. Portanto, falar em autoformação, não significa aprender sozinho, nem muito menos prescindir do formado (WARSCHAUER, 2001, p. 4).

Sobre autoformação, segundo a definição em Warschauer (2001), tenho aqui uma reflexão a partir da Roda de Conversa no contexto da vivência dos que fazem as licenciaturas nos Institutos Federais.

Uma formação para o formador do formador ou mesmo encontro de professores que vocês possam pensar o curso penso que o próprio dia-a-dia já dá isso. Em recente encontro de professores houve um questionamento como dar conta de toda uma demanda de temas que se precisa abordar num curso de formação de professor. O que mais gera potencialidade para se aproximar dos objetivos é que o grupo de professor tenha um pensamento de grupo sem muita departamentalização. Porque não temos uma formação, ninguém tem essa resposta de uma identidade de como tem que ser as licenciaturas nos Institutos. Aqui quando nos fizemos o primeiro repensar do curso, nós fizemos em cima da convivência de cada um. (Reflexão da Roda de Conversa com docentes).

Segundo Warschauer (2001, p. 2), “a autoformação significa que o aprendente é o ator principal da construção dos conhecimentos e dos sentidos produzidos durante o processo permanente de sua formação”. Ela ainda nos fala da percepção dessa formação diferente do autodidatismo e nos diz que: “os conhecimentos devem ser incorporados nos atos, nos valores e articulados num sentido para a pessoa.”. Mas recentemente chega às rodas de discussão de formação de professores a concepção de perceber esse profissional como alguém que esteve permanentemente no ambiente da escola, em diferentes papéis e perspectivas durante todo o processo de formação a que fora submetido.

O professor sujeito integrante e integrado a um contexto – a escola – que nunca saiu da sua vida e que se construiu, se constrói e se reconstrói em um processo hoje entendido como um processo de formação interativa e de autoformação. Warschauer (2001) discorre sobre o exercício docente de rever suas memórias.

Ao resgatar as suas lembranças de infância e adolescência, os educadores encontram as marcas formadoras ou deformadoras de suas vivências na escola: no trato com seus mestres, nas autoimagens positivas ou negativas construídas ali, nos valores, emoções, posturas e convicções, que demonstram ser os responsáveis pelos sentimentos de nós, dos outros e do mundo. (WARSCHAUER, 2001, p. 4).

Para legitimar a necessidade de metodologia de trabalho que proporcione um encontro dialógico, reflexivo, reconstrutivo, na implantação e construção de políticas públicas, voltadas para a formação e autoformação do professor, deixamos aqui a colocação feita por um dos gestores entrevistado sobre os momentos de encontro entre os docentes das licenciaturas, entre ele, e com os demais colegas que atuam em outras modalidades de ensino oferecidas por estas instituições.

Nós fazemos a integração dos professores das licenciaturas entre eles e entre os demais cursos até porque nos temos pela plataforma Freire o curso da Pedagogia. Então são três cursos que estão sempre em contato e como são cursos, Matemática e a Física são disciplinas que estão presentes no ensino médio, como os professores que trabalham nas licenciaturas também trabalham no ensino médio nas tecnologias, ele consegue fazer esse viés da verticalização e consegue se integrar com os cursos nos quais ele trabalha. Principalmente os professores da área básica transitam em todos os cursos e áreas. Atualmente a resistência com relação às licenciaturas está bem melhor, não percebemos uma evidência que essa resistência exista como foi quando da implantação até porque todos os cursos se encontram estabilizados. No sentido de que já se formaram turmas e temos um corpo docente mais ou menos estabilizado. (Reflexão Roda de Conversa).

Sob o ponto de vista dos educandos, os aspectos pedagógicos ganham destaque em relação a como ocorre a integração da formação específica da licenciatura e a parte que trata da formação do professor, da preocupação com a pesquisa e de como esses conhecimentos adquiridos aqui nas aulas das licenciaturas constituem-se de recursos como base para a construção e execução das suas próprias aulas. O que se aprende com o que se ensina.

Cito aqui as impressões deixadas pelas Rodas de Conversa para ilustrar. O primeiro aspecto versa sobre a integração da formação específica com a formação de professor.

[...] o que mais gera potencialidade para se aproximar dos objetivos é que o grupo de professor tenha um pensamento de grupo sem muita departamentalização. Porque não temos uma formação ninguém tem essa resposta de uma identidade de como tem que ser as licenciaturas nos Institutos. Aqui quando nós fizemos o primeiro repensar do curso nós fizemos em cima da convivência de cada um. (Reflexão Roda de Conversa).

A reflexão pedagógica sobre a prática vivenciada pelos discentes em sala de aula constrói o fortalecimento das relações de trabalho e aprendizagem.

[...] além das reflexões a gente acaba tendo mais experiências como professoras e você refletindo depois é melhor do que você ter só a teoria e não saber como acontece na prática. Tem a questão que esta atrelada ao conhecimento então a gente vem da prática e refletindo acho que o ganho é maior do que tu só teres a teoria e não ter aquela vivência de como acontece realmente. (Reflexão da Roda de Conversa).

Nas aulas de estágios a gente traz os problemas que todos estão vivendo nas outras escolas e daí às vezes nos são colocada algumas soluções e às vezes ninguém tem uma solução naquele momento. Aí a gente vai trabalhar no que vai resultar, tem coisa que a gente não tem uma resposta na hora. (Reflexão da Roda de Conversa).

Não existe uma receita é como as nossas professoras falam não existem receitas. (Reflexão da Roda de Conversa).

Com relação às expectativas da formação para pesquisa, tal questão passa pela necessidade de compreensão de toda essa complexidade do que é ser o professor pesquisador, e aqui nesses depoimentos, percebi que se trata de uma questão ainda muito complexa na realidade vivenciada pelo grupo de estudantes participantes da Roda de Conversa que fazem licenciatura nos IFs.

Com relação às pesquisas dentro da instituição nós não encontramos alunos com tempo disponível para pesquisar ou se trabalha com o bolsista voluntário porque não tem como trabalhar que ele não vai largar o emprego para pesquisar. Outro questionamento com relação ao aluno da licenciatura que vem pro curso noturno e, no entanto as instituições de ensino não admitiram que, por ser trabalhador, ele possa receber para pesquisar, acho contraditório. (Reflexão da Roda de Conversa).

Vivenciar a pesquisa no Instituto é difícil porque como somos trabalhadores estudantes, fica complicado para vivenciar qualquer programa de pesquisa, portanto difícil de aplicar determinados princípios. (Reflexão da Roda de Conversa).

Tivemos nesse sentido da pesquisa uma formação que nos conduziu a pesquisa acadêmica, aprendemos, por exemplo, a fazer um artigo. (Reflexão da Roda de Conversa).

A gente não pode perder o foco que a licenciatura forma para a educação básica e dificilmente se desenvolve pesquisa e extensões na educação básica são poucos os lugares onde o professor que faz isso. (Reflexão da Roda de Conversa).

A pesquisa tem um impacto importante na vida do aluno e do professor. E ainda construiu uma crise desse profissionalismo de quem forma e de quem está sendo formado. No sentido de que ainda não asseguramos o equilíbrio do tripé ensino, pesquisa e extensão, dando o mesmo nível de importância acadêmico, de tempo e recurso. Todo aluno deve obrigatoriamente ter um currículo que lhe possibilite a participação em atividades de pesquisa, ensino e extensão, e toda instituição deveria estar preparada em seus diversos aspectos: gestão, Infraestrutura, formação de formadores e questões pedagógicas.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Retomando a questão desta pesquisa, a análise da implantação das licenciaturas nos Institutos Federais, com a coleta de dados realizada nos campi Bento Gonçalves e Porto Alegre, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul, tecerei a seguir algumas considerações. Começo destacando a tradição de ensino técnico e tecnológico que permeia esse fazer pedagógico nessas instituições, o que de certa forma, como pode ser visto nos depoimentos, causou resistência na aceitação da implantação de cursos superiores em licenciaturas, os quais, em alguns depoimentos, foram considerados uma imposição.

A adesão à política, em sua grande maioria, pela licenciatura em Matemática, segundo dados dos depoimentos obtidos nas Rodas de Conversas deram-se fundamentalmente em função da infraestrutura, pois esta requer o mínimo de recursos na implantação e execução, bem como o número de profissionais mais afins com a área presentes nessas instituições. No que se refere aos aspectos pedagógicos, destaco primeiro as reflexões que apontaram fortemente a preocupação dos discentes com a integração entre o conteúdo específico da licenciatura e as disciplinas pedagógicas. No que se refere ao tripé ensino, pesquisa e extensão, me chamou atenção o que foi dito a respeito da participação nos programas de pesquisa ofertados pela instituição, os estudantes foram enfáticos em suas declarações ao dizerem que, por se tratarem de alunos trabalhadores, há inviabilidade da participação nesses programas.

A necessidade e a importância do momento do estágio é outra preocupação dos alunos, avaliado por eles como um importante momento de aprendizado, tanto no contexto da execução deste como no retorno às salas de aula de formação. Para a grande maioria, são momentos de um aprendizado contextualizado e vinculado à realidade vivenciada nas salas de aula onde realizam seus estágios.

Voltando às reflexões feitas nas Rodas de Conversa com os docentes que executam a política, destaco preocupação na compreensão da oferta de cursos de licenciaturas na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, instituições historicamente com tradição da formação para Educação Técnica.

Retomo a forma como foi realizada a coleta de dados desta pesquisa, as Rodas de Conversa, sobre as quais faço os seguintes comentários: considero-as como um ponto forte no entendimento desse contexto das licenciaturas nos IFs. Trazem em sua realização um diferencial intimamente ligado ao princípio da interação, em um processo colaborativo através do diálogo, e proporcionam aos seus participantes, quer seja o pesquisador ou o sujeito da pesquisa, interagir com seus pares, construindo uma percepção do conhecimentos significativo e funcional ajudando também no combate ao individualismo imposto pelas nossas rotinas de trabalho.

A “fala” dos participantes desta pesquisa nessa concepção metodológica torna-se importante instrumento reflexivo de como é fazer parte de um grupo que toma decisões e direcionamentos para a execução de políticas públicas através de uma prática que amplia a construção de conhecimentos para a busca da resolução de dificuldades enfrentadas, tornando essa experiência extremamente válida, já que a Roda de Conversa quando da sua execução é entendida por seus participantes como uma metodologia que ao mesmo tempo que valoriza a individualidade proporciona momentos de discussões e resoluções coletivas. Os autores pesquisados consideram-na um instrumento extremamente democrático.

Minhas considerações ficam pautadas pela expectativa de compreender que os resultados dessa recente política ainda estão sob as expectativas de superação de antigos e novos desafios que se representam na necessidade de cumprir com as novas concepções e diretrizes que legalmente se instituem Rede na construção e na consolidação desse novo modelo de instituição de Educação Profissional e Tecnológica.

Diante de um novo arranjo educacional, a perspectiva é de compreender, em um âmbito geral, os seguintes desafios primeiro no que se refere a uma construção indenitária dos IFs, e aqui destaco também a da formação de professores, a compreensão da razão e motivações políticas para esse processo de implantação de formação de professores nos IFs. Compreender porque, como e de que modo nasceu a ideia de que os Institutos Federais precisem oferecer uma Licenciatura já que as Universidades já ofereciam pensar a dimensão político-histórico-institucional mais ampla, em que o cenário é a criação dos IFs e a prerrogativa de oferta de Cursos de Licenciaturas, algo até então inédito do ponto de vista da reflexão

acadêmica. O entendimento dessas políticas por parte dos seus atores no sentido de aceitação e desenvolvimento com qualidade.

Dentro dos desafios mais especificamente pedagógicos, os Institutos Federais com uma proposta singular de organização e gestão têm o desafio da construção de uma prática pedagógica que atenda às concepções e diretrizes pensadas para a rede: a organização pedagógica verticalizada, pluricurricular e as concepções de territorialidade que, com a autonomia que lhes é conferida, dialoga com o que é regional, local, sintonizado com o que é global numa perspectiva ampla de compreendê-la não como ou apenas uma dimensão geográfica, mas como um espaço de Rede definida como relações sociais que se movimentam e se modificam.

Devo ressaltar que, mesmo diante de uma situação distante de uma consolidação, alguns aspectos apontam no sentido de que fazer formação de professores na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica tem uma peculiaridade no sentido de que se permite um trabalho pautado na integração curricular, na dialogicidade e na territorialidade, na consolidação de uma política que permita uma interlocução, interação e integração com a Educação Básica. Viabilizada numa perspectiva das concepções que norteiam a Roda de conversa como uma metodologia na formação de professores pautada pelas concepções de reflexão, interação e reconstrução.

Minhas considerações ficam pautadas por compreender que os resultados dessa recente política ainda estão sob as expectativas de superação de antigos e novos desafios que se representam na necessidade de cumprir com as novas concepções e diretrizes que legalmente se instituem em Rede na construção e na consolidação desse novo modelo de instituição de Educação Profissional e Tecnológica.

REFERÊNCIAS

AFONSO, Lúcia; ABADE, Flávia Lemos. **Para reinventar as rodas**. Belo Horizonte: RECIMAM, 2008. Disponível em: <scribd.com/gustavo_laine/d/62984517-Para-Reinventar-as-Rodas>. Acesso em: 02 jul. 2013.

ALBUQUERQUE, Fernanda Medeiros; GALIAZZI, Maria do Carmo. A formação do professor em Rodas de Formação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 1, 2011.

ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis: Vozes, 2011.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Ataíde Alves (relator). **Parecer CNE 37/2002** - Consulta sobre formação de professores para a Educação Profissional de Nível Técnico. Brasília, DF: 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0037_2002.pdf>. Acesso em: 02 abr. 2013.

_____. **Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997**. Regulamenta o § 2º do art.36 e os arts. 39 a 42 da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 1997. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2208.htm>. Acesso em: 02 jul. 2013.

_____. **Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os art. 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. 2004. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm>. Acesso em: 02 jul. 2013.

_____. **Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909**. Cria nas capitais dos Estados as Escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional primário e gratuito. 1909. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1900-1909/decreto-7566-23-setembro-1909-525411-norma-pe.html>>. Acesso em: 02 jul. 2013.

_____. **Desenvolvimento regional sustentável**. c2010. Disponível em: <<http://www.brasil.gov.br/sobre/ciencia-e-tecnologia/desenvolvimento-sustentavel>>. Acesso em: 02 jul. 2013.

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 02 jul. 2013.

_____. **Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. 2008a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm>. Acesso em: 02 jul. 2013.

_____. MEC/SETEC. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia. **Concepção e diretrizes**. 2008b. Disponível em: <portal.mec.gov.br>. Acesso em: 20 mar. 2013.

CANÁRIO, Rui. **A escola tem futuro?** Das promessas às incertezas. Porto Alegre: Artmed, 2006.

_____. **A prática profissional na formação de professores**. Lisboa: Universidade de Lisboa, 2000.

CHIZZOTTI, Antônio. A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 16, n. 2, 2003.

CIAVATTA, Maria. Universidades tecnológicas: horizontes dos Institutos Federais de Educação, Ciência e tecnologia (IFTS). In: MOLL, Jaqueline et al. **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo**: desafios, tensões e possibilidades. Porto Alegre: Artmed, 2005. p. 84.

COSTA, Marilene Meira da. **Elementos que caracterizam a memorização na oralidade primária**. 1998. Disponível em: <http://www.filologia.org.br/iiijnlflp/textos_completos/pdf/Elementos%20que%20caracterizam%20a%20memoriza%C3%A7%C3%A3o%20na%20oralidade%20prim%C3%A1ria%20-%20MARILENE.pdf>. Acesso em: 02 jul. 2013.

CRE - Centro de Referência em Educação Mário Covas. **Antônio Nóvoa**. 2004. Disponível em: <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ent/antonio_novoa.pdf>. Acesso em: 02 jul. 2013.

DIONNE, Hugues. **A pesquisa ação para o desenvolvimento local**. Brasília, DF: Liber, 2007.

ESTEBAN, M. Paz Sandin. **Pesquisa qualitativa em educação**: fundamentos e tradições. Porto Alegre: Artmed, 2010.

FERREIRO, Emília. **Com todas as letras**. São Paulo: Cortez, 1994.

FOUCAULT, Michel. **O governo de si e dos outros**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Fundamentos científicos e técnicos da relação de trabalho e educação no Brasil de hoje. In: LIMA, Júlio C.; NEVEZ, M. L. (Org.). **Fundamentos da educação escolar do Brasil contemporâneo**. 2. ed. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2007. v. 1, p. 202-241. Disponível em: <<http://www.fiocruz.br/editora/media/Capitulo%207%20Fundamentos%20Educacao%20Escolar.pdf>>. Acesso em: 02 jul. 2013.

GHIGGI, Lisete. **A roda: método de aprendizagem que desafia o individualismo**. 2007. Dissertação (Mestrado)—Escola Superior de Teologia, São Leopoldo, 2007. Disponível em: <http://tede.est.edu.br/tede/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=97>. Acesso em: 02 jul. 2013.

HADDAD, F. **O plano de desenvolvimento da educação: razões, princípios e programas**. Brasília, DF: Ministério da Educação; Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE RORAIMA-IFRR. **Plano de desenvolvimento institucional**. Roraima: IFRR, 2009.

KUENZER, Zeneida Acácia. As políticas de formação: a constituição da identidade do professor sobrando. **Educação & Sociedade**, ano XX, n. 68, dez. 1999.

LARRAIA, Roque de Barros. **Cultura um conceito antropológico**. Rio de Janeiro: Zahar, 2009.

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, jun. 2008.

MINAYO, Maria Cecília de Sousa (Org.). **Pesquisa social: teoria método e criatividade**. 29. ed. Petrópolis: Vozes, 2010. (Coleção Temas Sociais).

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. 7. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.

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

PACHECO, E. M.; MORIGI, V. (Org.). **Ensino técnico, formação profissional e cidadania: a revolução da educação profissional e tecnológica no Brasil**. Porto Alegre: Penso, 2012.

PEREIRA, Bernadeth Maria. **Escola de Aprendizes Artífices de Minas Gerais, primeira configuração escolar do CEFET - MG, na voz de seus alunos pioneiros (1910-1942)**. 2008. Tese (Doutorado)—Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.

QUARTIERO, Maria Elisa; LUNARDI, Geovana M.; BIACHETTI, Lucídio. Técnica e tecnologia: aspectos conceituais e implicações educacionais. In: MOLL, Jaqueline et al. **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades**. Porto Alegre: Artmed, 2010. p. 84.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Por uma concepção multicultural de direitos humanos**. Lisboa: Lua Nova, 1997.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Petrópolis: Vozes, 2008.

UNIÃO – CAMPO, CIDADE E FLORESTA. **Entrevista – Ailton Krenak – militante do movimento indígena**. 2010. Disponível em: <<http://uniaocampocidadeefloresta.wordpress.com/2010/12/23/entrevista-ailton-krenak-militante-do-movimento-indigena/>>. Acesso em: 30 jun. 2013.

WARSCHAUER, Cecília. **Rodas em rede**: oportunidades formativas da escola e fora dela. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

ANEXO A - I FÓRUM NACIONAL DE LICENCIATURAS NOS INSTITUTOS FEDERAIS: “EM BUSCA DE UMA IDENTIDADE”

CARTA DE NATAL

Os participantes do I Fórum Nacional das Licenciaturas dos Institutos Federais “Em busca de uma identidade”, realizado no período de 24 a 26 de novembro de 2010, na cidade de Natal, Estado do Rio Grande do Norte, Brasil, vêm a público manifestar as proposições a seguir, consolidadas a partir dos debates realizados no evento ao longo desses dias. As discussões tiveram o intuito de buscar uma identidade para os cursos de licenciatura, bem como propor sugestões para superar as dificuldades existentes no cotidiano desses cursos. Neste sentido, os participantes recomendam às autoridades responsáveis pela Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica a implementação das seguintes ações, como forma de construir a identidade dos cursos de licenciatura que vêm sendo realizados pelos Institutos. Vale salientar que este documento teve como ponto de partida as deliberações do I SENALIF, realizado em Ouro Preto, Minas Gerais, em maio de 2010.

I. GESTÃO

- a) Estabelecimento de normas frente à criação de novos cursos associados à contratação efetiva de professores em cada área, espaços e acervo.
- b) Efetivação do processo de inclusão social nos cursos de licenciaturas dos IFs.
- c) Utilização da estrutura privilegiada dos IFs para pesquisas dos arranjos produtivos numa perspectiva de currículos integrados.
- d) Estabelecimento de política de gestão de curso que assegure a integração das áreas de conhecimento e sua implementação na prática cotidiana escolar.
- e) Integração das dimensões teoria e prática que fazem parte do PPC em atendimento às políticas educacionais, através de intervenções nas instâncias instituídas.

- f) Garantia de concurso para todas as áreas do conhecimento, de forma a não iniciar um curso sem o quadro docente necessário.
- g) Contratação de docentes e técnico-administrativos para atender às demandas das licenciaturas.
- h) Garantir concurso para as disciplinas das humanidades (filosofia, sociologia, antropologia, fundamentos da educação, etc.) de forma a não iniciar um curso sem o quadro docente necessário.
- i) Criação de cursos com garantia de acervo bibliográfico e o espaço físico adequado.
- j) Inclusão no Projeto Pedagógico Institucional - PPI – de política para as licenciaturas fundamentadas nas políticas educacionais e no contexto de cada IF.
- k) Melhoria do diálogo entre as Universidades e os Institutos Federais acerca dos cursos de licenciatura.
- l) Articulação entre a rede federal e as redes de ensino da Educação Básica pública de forma a incrementar as atividades de ensino, pesquisa e extensão das licenciaturas.
- m) Criação de condições para que os estágios curriculares tenham acompanhamento efetivo.
- n) Estabelecimento de critérios para distribuição de carga horária para as funções do professor que contemple atividades de ensino, pesquisa e extensão.
- o) Criação de uma Infraestrutura física, pedagógica e administrativa para as licenciaturas.
- p) Estabelecimento de uma política nacional de formação continuada para os professores da rede, preferencialmente na forma de *stricto sensu*, com normatização definida localmente para liberação do docente.
- q) Rediscussão do processo de ingresso nas Licenciaturas.

r) Fomento à discussão coletiva dos integrantes dos IFs, de forma a garantir o protagonismo de todos dentro das licenciaturas, num processo de fórum permanente.

II. INFRAESTRUTURA

a) Fomento ao estabelecimento da infraestrutura necessária ao funcionamento dos cursos de licenciatura, abrangendo laboratórios pedagógicos, acervo bibliográfico, sala de professores, auditório, sala de reuniões, etc.

III. FORMAÇÃO DOS FORMADORES

a) Construção de um processo contínuo de formação dos formadores abrangendo ensino, pesquisa e extensão, na perspectiva das políticas de inclusão social.

b) Formação de grupos de pesquisa e redes de pesquisadores das licenciaturas com a finalidade de subsidiar a produção de conhecimentos que contribua para a construção das identidades dos cursos de licenciaturas dos IFs.

c) Fortalecimento e incentivo à formação e consolidação dos grupos de pesquisa em ensino na rede.

IV. QUESTÕES PEDAGÓGICAS

a) Concepção do processo de formação pedagógica que fortaleça a indissociabilidade das ações teórico - práticas nas licenciaturas.

b) Compreensão da formação pedagógica como componente indispensável à formação dos alunos dos cursos de licenciatura dos IFs.

c) Adequação dos Projetos Pedagógicos dos cursos de licenciatura a partir da vocação de todos os IF.

d) Definição da essência das licenciaturas (não constituir licenciaturas que estejam mascarando bacharelado).

e) Formar professores que tenham em mente a tríade ensino, pesquisa e extensão na prática docente.

- f) Cursos de licenciaturas que fomentem a crítica aos arranjos produtivos locais, que respondam às demandas da educação profissional e que se vinculem efetivamente às ciências.
- g) Redefinição do estágio como processo contínuo de reflexão e diagnóstico da realidade onde o licenciado irá atuar, confrontando com as teorias produzidas no curso e produzindo novos conhecimentos.
- h) Superação da visão tradicional de formação docente, através da valorização da prática, do estágio e dos demais referenciais necessários para o exercício da docência na perspectiva da transformação social.
- i) Fomento ao desenvolvimento de projetos que articulem a participação dos discentes nos espaços educativos formais e não formais.
- j) No Projeto Pedagógico dos cursos de licenciatura, devem ser considerado (a)s: formação de professores que privilegie a práxis e a autonomia, a criticidade e a criatividade, através da pesquisa como princípio político educativo; domínio de conhecimentos específicos de cada curso e sua articulação com as demais áreas do conhecimento e do processo ensino-aprendizagem. Percepção da pesquisa científica como princípio orientador na formação do professor; articulação de conhecimentos específicos com os conhecimentos e as práticas pedagógicas desde o início dos cursos; conhecimentos específicos trabalhados de maneira mais abrangente; inclusão de componente curricular de produção de imagem, pensando na redação em vídeo necessária aos surdos. Inclusão nos componentes curriculares das orientações étnico-raciais e as minorias sociais (EJA, EAD, Libras); atendimento à relação professor/aluno de acordo com as especificidades dos cursos.

ANEXO B – ROTEIRO ABERTO PARA RODAS DE CONVERSA COM GESTORES, DOCENTES E DISCENTE

Universidade Federal do Rio grande do Sul

Programa de Pós Graduação em Educação

Linha de Pesquisa: Políticas e Gestão de Processos Educacionais

Dissertação de Mestrado: Licenciaturas nos Institutos Federais de Educação Profissional e Tecnológica: sua implantação, resultados e desafios.

Professora Orientadora: Doutora Simone Valdete dos Santos

Mestranda: Professora Maria Celina de Assis

O propósito desse momento em que se executa a Roda de conversa é compreender a implantação das Licenciaturas nos Institutos Federais. No entanto como toda proposta que se proporem interativa e dialógica, esse é apenas um dos pontos de partida.

Roteiro Aberto para rodas de conversa com gestores, docentes e discente.

1 Como ocorreu o processo de implantação das licenciaturas nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia?

2 Que motivação ou contexto político levaram à criação das licenciaturas nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia?

3 Como reagiram os atores da Instituição (Professores, coordenadores diretores de Ensino) ?

4. Qual a relação das licenciaturas com os demais cursos da instituição, especialmente os cursos técnicos?

5 Como estão sendo recebidos os alunos das licenciaturas ofertadas pelo institutos federais ,nas redes públicas de ensino quando da execução do estágio?

6 Há interação e integração no sentido de uma reflexão e reconstrução na relação teoria e prática, quando da execução do estágio, não no sentido dicotômico ,mas no sentido de se manter atualizado com metodologias que ajude no desenvolvimento de praticas pedagógicas eficientes.

7 Como esta sendo desenvolvida nessas licenciaturas as perspectivas com relação ao tripé ensino, pesquisa e extensão.