

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

MARIA FLÁVIA BATISTA LIMA

**A política de licenciaturas na rede federal de educação profissional no período
2009-2019: uma análise da expansão no interior paulista**

São Paulo
2022

MARIA FLÁVIA BATISTA LIMA

**A política de licenciaturas na rede federal de educação profissional no período
2009-2019: uma análise da expansão no interior paulista**

Versão Corrigida

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo como parte dos requisitos para a obtenção do título de Doutora em Educação.

Área de concentração: Estado, Sociedade e Educação

Orientadora: Profa. Dra. Gladys Beatriz Barreyro

São Paulo
2022

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo da Publicação

Ficha elaborada pelo Sistema de Geração Automática a partir de dados fornecidos pelo(a) autor(a)
Bibliotecária da FE/USP: Nicolly Soares Leite - CRB-8/8204

Bp Batista Lima, Maria Flávia
A política de licenciaturas na rede federal de educação profissional no período 2009-2019 - uma análise da expansão no interior paulista / Maria Flávia Batista Lima; orientadora Gladys Beatriz Barreyro. -- São Paulo, 2022.
322 p.

Tese (Doutorado - Programa de Pós-Graduação Estado, Sociedade e Educação) -- Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2021.

1. Política Educacional 2. Licenciaturas. 3. Formação de Professores. 4. Institutos Federais. I. Barreyro, Gladys Beatriz , orient. II. Título.

LIMA, Maria Flávia Batista

A política de licenciaturas na rede federal de educação profissional no período 2009-2019: uma análise da expansão no interior paulista

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo como parte dos requisitos para a obtenção do título de Doutora em Educação.

Área de concentração: Estado, Sociedade e Educação

Aprovada em: 08 de dezembro de 2021

Banca examinadora

Profa. Dra. Gladys Beatriz Barreyro

Instituição: USP/EACH

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Profa. Dra. Amanda Cristina Teagno Lopes Marques

Instituição: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP)

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. Assis Leão da Silva

Instituição: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco (IFPE)

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Profa. Dra. Celia Regina Otranto

Instituição: Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ)

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Profa. Dra. Patrícia da Silva Sessa

Instituição: Universidade Federal do ABC (UFABC)

Julgamento: _____ Assinatura: _____

AGRADECIMENTOS

À minha orientadora Profa. Dra. Gladys Beatriz Barreyro, pela liberdade para explorar meu objeto de pesquisa e pelas inúmeras orientações, correções e sugestões, até que eu encontrasse o caminho para concluir esta tese. Não saberia descrever o quanto aprendi durante esses dez anos em que estive vinculada ao Grupo de Estudos e Pesquisa em Política e História da Avaliação da Educação Superior (GEPHAES). Levo comigo, em especial, a seriedade, o compromisso social e o rigor necessários ao trabalho científico, que foram construídos e fortalecidos nessa trajetória acadêmica.

Ao Prof. Dr. Celso João Ferretti e à Profa. Dra. Amanda Cristina Teagno Lopes Marques, pelas valiosas contribuições no exame de qualificação.

Aos professores: Dra. Amanda Cristina Teagno Lopes Marques, Dr. Assis Leão da Silva, Dra. Dra. Celia Regina Otranto e Dra. Patrícia da Silva Sessa, por aceitarem compor a banca examinadora da defesa.

Aos professores: Dr. Afrânio Mendes Catani, Dr. Fernando Henrique Protetti, Dr. José Carlos Rothen e Dr. José dos Santos Souza, por aceitarem compor a banca examinadora da defesa como membros suplentes.

Aos professores da FEUSP: Dra. Carmen Sylvia Vidigal Moraes, Dra. Karina Soledad Maldonado Molina, Dra. Lisete Regina Gomes Arelaro e Dr. Ocimar Munhoz Alavarse, pelas disciplinas ministradas que me ajudaram nos estudos para esta tese.

À Profa. Dra. Magali Aparecida Silvestre que, gentilmente, me aceitou como aluna especial na disciplina: Concepções e perspectivas na formação de professores como campo de pesquisa, oferecida pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, na Universidade Federal de São Paulo (Unifesp).

Aos colegas de pós-graduação: André Martins e Flávio Ferreira Batista, pelas sugestões e leituras ao meu projeto de pesquisa.

Aos técnico-administrativos, professores e gestores do Instituto Federal de São Paulo, que muito gentilmente participaram da pesquisa. Não tenho dúvidas, esta pesquisa não teria sido possível sem os depoimentos e as percepções dos sujeitos que participaram da construção dos cursos de licenciatura e da expansão da instituição.

Aos gestores da Setec/MEC e conselheiros do Conif, que atuaram no período de expansão dos Institutos Federais, pela gentileza de participar e de sugerir nomes para a pesquisa e até mesmo documentos, que foram centrais para a compreensão da temática estudada.

Ao Fausto Augusto Júnior e à Michelle Araújo pelas sugestões durante o desenvolvimento da pesquisa.

As minhas chefes da UFABC: Profa. Dra. Paula Aiako Tiba, Profa. Dra. Fernanda Graziella Cardoso e Carla Regina de Oliveira, pela autorização de utilizar um período de licença-qualificação, para dedicação exclusiva ao doutorado. Também as minhas colegas de trabalhos: Neli Oshiro, Ana Paula Miguel, Joana Darque Gomes Markunas e Lígia Lopes Gomes, porque generosamente assumiram tarefas em minha ausência.

Aos meus professores de espanhol e inglês: Fernanda Osório, Rodrigo Torrealba Montaldo e Lia Reis Antunes.

À Gabriella Hizume, Tatiana Carence, Vanessa de Sales Marruche e ao Aurélio Silva, colegas do Programa de Pós-Graduação em Educação da FEUSP, pela generosidade de compartilhar sugestões de leituras, cursos, *softwares* e eventos, que foram bastante importantes durante todo o doutorado.

À Camila Yuri Santana Ikuta e Jurany Leite Rueda, companheiras de doutorado, presentes em todas as etapas desta pesquisa com leituras e sugestões diversas. Não tenho como descrever a generosidade e a paciência por ouvir minhas dúvidas e anseios. Tenho lembranças muito especiais dos nossos cafés, almoços e conversas, após as aulas e atividades acadêmicas, que tanto contribuíram para a evolução desta pesquisa. Gratidão!

Às queridas Flávia Regina, Izabel Silva e Mazé Dias, companheiras de disciplinas na FEUSP, pelas inúmeras conversas, seminários e cafés que facilitaram a caminhada.

À Jéssica Caroline Xavier, pela amizade e confiança de conversar sobre todos os assuntos. Obrigada por continuar presente, durante a pandemia, apesar da distância física.

Às amigas Solange de Sousa Silva Luz e Patrícia Deviciente Windlin, pela amizade nos maus e bons momentos da vida.

À Bruna Rafael Fransatto por ter me ajudado a entender os caminhos do mundo acadêmico.

À Cecília Ortolan e Silvana Vaillões, por me auxiliarem na revisão desta tese, de forma tão gentil e atenciosa, quando eu já não conseguia mais avançar sozinha nas correções.

À Rosana Aparecida dos Santos e Ana Oliveira Nascimento, pelas conversas e apoio, em especial, durante o período da pandemia.

Aos meus irmãos, Edno e Fabiane, pela companhia e apoio de sempre.

Aos meus pais, Fátima e Edilson, pelo amor incondicional.

Aos meus sobrinhos, Benício e Luísa, cuja ternura mudou minha forma de perceber o mundo.

“A história nunca se fecha por si mesma e nunca se fecha para sempre. São os homens, em grupos e confrontando-se como classes em conflito, que “fecham” ou “abrem” os circuitos da história”.
(Florestan Fernandes, 1977, p. 5)

“A criação de uma universidade, de uma instituição de ensino superior, uma reforma de ensino deve também ser entendida como um fato histórico e, como tal, estão historicamente condicionadas e em íntima relação com os valores e demais instituições da sociedade de onde emergem”
(Maria de Lourdes de Albuquerque Fávero, 1980, p. 17)

RESUMO

LIMA, M. F. B. **A política de licenciaturas na rede federal de educação profissional no período 2009-2019: uma análise da expansão no interior paulista.** 2022. 322p. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2022.

A presente tese aborda a política de expansão de licenciaturas na rede federal de educação profissional e tecnológica, após a criação dos Institutos Federais e a inclusão da obrigatoriedade da oferta de formação de professores pela Lei nº 11.892/2008. A abertura de várias licenciaturas em *campi* distintos do Instituto Federal de São Paulo (IFSP), no período 2009-2019, motivou a investigação sobre o processo de implantação desses cursos, durante a interiorização da instituição. Nesse cenário, foram examinadas as formas de regulação que favoreceram o estabelecimento de tal política em uma instituição que não tinha como tradição oferecer cursos destinados à formação docente. A pesquisa envolveu procedimentos metodológicos quantitativos e qualitativos. A primeira etapa do trabalho compreendeu a análise de legislação, documentos governamentais e dados estatísticos do Censo da Educação Superior do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). A segunda fase abrangeu o trabalho de campo e a realização de entrevistas semiestruturadas com gestores que participaram da elaboração da proposta em âmbito governamental e com profissionais de alguns *campi* do IFSP. O referencial teórico de análise teve enfoque no processo de multirregulação das políticas educacionais proposto por Barroso (2005, 2006, 2013, 2018), com base nos níveis de regulação nacional e de microrregulação local. Nesse sentido, foram analisados os processos de ajustamento da política, a partir dos principais aspectos da dinâmica e da participação dos atores envolvidos na tomada de decisões relacionadas ao desenvolvimento de licenciaturas, com foco nos percursos que envolveu a expansão da formação de professores no IFSP. Verificou-se que esses cursos foram criados devido à obrigatoriedade estabelecida em legislação nacional e à carência de professores, particularmente na área de Ciências Exatas. O IFSP revelou-se um caso de adesão mais tardia à política nacional na criação de licenciaturas e na retomada dos cursos de nível médio técnico integrado, em relação à maioria da rede federal. Entretanto, alguns aspectos contribuíram para o avanço dos cursos, tais como: o aumento do número de novos professores licenciados contratados e o interesse dos profissionais por uma carreira em nível superior, entre outros mecanismos estabelecidos pelo Ministério da Educação via assinatura do Termo de Acordo e Metas (TAM) e a mudança do peso do custo-aluno das licenciaturas pelo Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (Conif). Os resultados indicam que a abertura de licenciaturas significou a ampliação da educação superior pública, que colaborou com a formação de professores, em especial, nas áreas de Física, Matemática e Química. Enfim, revelou-se o papel estratégico do modelo de IF para assegurar a formação de professores em cursos gratuitos, considerando a localização privilegiada dos *campi* no interior de São Paulo e em outras regiões distantes das capitais brasileiras. Identificou-se corpo docente titulado em nível de mestrado e doutorado, infraestrutura com laboratórios, iniciativas de pesquisa e extensão que favorecem a realização de licenciaturas com padrão de qualidade referenciada. O conjunto dos IFs oferece sobretudo cursos presenciais, na conjuntura preocupante de transferência crescente de licenciaturas do ensino presencial para o formato a distância como se observou predominantemente nas IES privadas.

Palavras-chave: Política Educacional. Licenciaturas. Formação de Professores. Institutos Federais. Instituto Federal de São Paulo.

ABSTRACT

LIMA, M. F. B. **The Policy of Teacher Licensure Degree Courses in the Federal Vocational Education System from 2009 to 2019: An Analysis of the Expansion into São Paulo's Inland Region.** 2022. 322p. Thesis (Doctorate in Education) – School of Education, University of São Paulo, São Paulo, 2022.

This thesis addresses the policy of expansion of teacher licensure degree courses in the federal vocational and technological education system after the creation of the Federal Institutes, which are to offer teacher education courses, as provided by Law No. 11,892/2008. The creation of various teacher licensure courses in different campuses of the Federal Institute of São Paulo (IFSP) in the 2009-2019 period motivated this investigation about the process of implementation of these courses while the institution expanded into São Paulo's inland region. In this context, the study examines the forms of regulation that promoted the establishment of such policy at an institution with no tradition in offering teacher education courses. The study involved both quantitative and qualitative procedures. Its first stage consisted of the analysis of legislation, governmental documents and statistical data from the Higher Education Center at the National Institute for Educational Studies and Research Anísio Teixeira (Inep). The second stage comprised field work and semi-structured interviews with government managers who participated in the design of the Law, and with personnel at some of IFSP's campuses. The theoretical framework of the analysis focused on the process of multi-regulation of educational policies proposed by Barroso (2005, 2006, 2013, 2018), based on regulation at the national level and on micro-regulation at the local level. Thus, the policy's adjustment processes were analyzed based on the main aspects related to their dynamic and to the participation of those involved in decision making concerning the development of the teacher licensure courses, with focus on the paths taken by the expansion of teacher education at IFSP. It was found that these courses were created due to national legislation which so mandated and to a shortage of teachers, particularly of exact sciences. IFSP was a case of rather late compliance with the national policy regarding the creation of teacher licensure courses and the restructuring of vocational education, compared to most institutions in the federal education system. However, some aspects contributed to the expansion of the courses, such as: the increase in the number of newly hired licensed teachers and the interest of teachers in pursuing a college degree career, among other mechanisms established by the Ministry of Education by means of the Statement of Agreement and Goals (TAM), in addition to the change in student-related expenses for teacher licensure courses – a change that was made by the National Council for the Federal Network of Vocational, Scientific and Technological Education Institutions (Conif). Results indicate that the opening of teacher licensure courses meant the expansion of public higher education, which contributed to training teachers, particularly of Physics, Mathematics and Chemistry. In sum, the model of Federal Institutes was found to play a strategic role in ensuring teacher education in free courses, considering the favorable location of the campuses in São Paulo's inland region and in other regions far from Brazil's state capitals. The study identified faculty members with master's and doctoral qualifications, infrastructure with laboratories, research and outreach initiatives that provide licensure students with high quality training. The set of Federal Institutes offers mainly in-person courses, in the worrisome conjuncture of increasing transfer of teacher licensure courses from in-person to distance learning, as observed predominantly in private higher education institutions.

Keywords: Educational Policy. Teacher Licensure Courses. Teacher Education. Federal Institutes. Federal Institute of São Paulo.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Lista de Figuras

Figura 1 -	<i>Niveles de análisis en la investigación de/sobre políticas educativa.....</i>	40
Figura 2 -	Número de instituições federais profissionais, por unidade federativa, Brasil, 2018.....	99
Figura 3 -	Classificação dos municípios paulistas segundo regiões metropolitanas, aglomerações urbanas e interior.....	170
Figura 4 -	Municípios paulistas com oferta de licenciaturas pelo IFSP, 2019.....	176
Figura 5 -	Distribuição dos <i>campi</i> do Instituto Federal de São Paulo (IFSP) no estado de São Paulo, 2019.....	200

Lista de Gráficos

Gráfico 1 -	Evolução das matrículas em cursos de graduação, modalidade presencial, nos Institutos Federais – Brasil, 2008-2019.....	103
Gráfico 2 -	Evolução das matrículas em cursos de graduação, modalidade presencial, por grau acadêmico nos Institutos Federais, Brasil, 2008-2019.....	105
Gráfico 3 -	Número de matrículas e de concluintes em cursos de licenciatura nos Institutos Federais, modalidade a distância, Brasil, 2008-2019.....	106
Gráfico 4 -	Evolução das matrículas em cursos técnicos de nível médio integrado, nas instituições federais profissionais, Brasil, 2008-2019.....	107
Gráfico 5 -	Titulação dos docentes, segundo o grau de escolaridade, a categoria administrativa das IES e a organização acadêmica das IES públicas federais e estaduais, Brasil, 2019.....	110
Gráfico 6 -	Regime de trabalho dos docentes, segundo a categoria administrativa das IES e a organização acadêmica das IES públicas federais e estaduais, Brasil, 2019.....	111
Gráfico 7 -	Percentual e número absoluto dos estudantes de graduação dos Institutos Federais, segundo declaração de cor/raça, Brasil, 2019.....	114
Gráfico 8 -	Percentual e número absoluto dos estudantes de graduação das universidades federais, segundo declaração de cor/raça, Brasil, 2019.....	115

Gráfico 9 -	Percentual e número absoluto dos estudantes de graduação das universidades estaduais, segundo declaração de cor/raça, Brasil, 2019.....	115
Gráfico 10-	Percentual e número absoluto dos estudantes da graduação da Universidade de São Paulo, segundo declaração de cor/raça, 2019.....	116
Gráfico 11-	Evolução das despesas de custeio do IFSP, do Cefet-MG e do Cefet-RJ no período 2010-2019.....	119
Gráfico 12-	Quantidade de cargos e funções IFSP, do Cefet-MG e do Cefet-RJ, segundo distribuição da Portaria do MEC nº 246/2016.....	121
Gráfico 13-	Número de matrículas na Educação Profissional, por região brasileira e segundo categoria administrativa, 2019.....	123
Gráfico 14-	Evolução do número de concluintes em cursos de graduação, por grau acadêmico e na modalidade a distância, 2001-2019.....	144
Gráfico 15 -	Evolução do número de concluintes em cursos de licenciatura na modalidade a distância, Brasil, 1999-2019.....	146
Gráfico 16 -	Evolução do número de concluintes em cursos de licenciatura, nas instituições privadas, Brasil, 2005-2019.....	148
Gráfico 17 -	Evolução de matrículas em licenciaturas dos Institutos Federais, na modalidade presencial, 2008-2019.....	158
Gráfico 18 -	Resultados do CPC dos cursos de licenciatura em Física, segundo categoria administrativa das IES e organização acadêmica das IES públicas federais, modalidade presencial, São Paulo, 2017.....	180
Gráfico 19 -	Resultados do CPC dos cursos de licenciatura em Química, segundo categoria administrativa das IES e organização acadêmica das IES públicas federais, modalidade presencial, São Paulo, 2017.....	181
Gráfico 20 -	Resultados do CPC dos cursos de licenciatura em Matemática, segundo categoria administrativa das IES e organização acadêmica das IES públicas federais, modalidade presencial, São Paulo, 2017.....	181
Gráfico 21 -	Resultados do CPC dos cursos de licenciatura em Ciências Biológicas, segundo categoria administrativa das IES e organização acadêmica das IES públicas federais, modalidade presencial, São Paulo, 2017.....	182
Gráfico 22 -	Evolução do número de matrículas de ensino médio técnico integrado das instituições federais profissionais localizadas na região Sudeste, por estado e no período 2007-2019.....	189

Gráfico 23 - Evolução do número de matrículas de ensino médio técnico integrado das instituições federais profissionais, em 10 estados brasileiros, no período 2007-2019.....	191
Gráfico 24 - <i>Campi</i> das instituições federais profissionais paulistas, por ano de implantação.....	197
Gráfico 25 - Número de cursos de licenciatura criados nos Cefets e nos Institutos Federais, modalidade presencial, nos estados da região Sudeste por ano, 2001-2019.....	205
Gráfico 26 - Quantidade de cursos de licenciatura criados por ano nos Cefets e nos Institutos Federais, modalidade presencial, em São Paulo e nas regiões brasileiras, 2001-2019.....	206

Lista de Quadros

Quadro 1 - O Estado e a educação - três níveis de regulação.....	46
Quadro 2 - Profissionais entrevistados.....	53
Quadro 3 - Relação das instituições federais profissionais transformadas em Instituto Federal, a partir de única autarquia, 2008.....	93
Quadro 4 - Relação das instituições federais profissionais transformadas em Instituto Federal, a partir da integração de instituições de mesma autarquia, 2008.....	93
Quadro 5 - Relação das instituições federais profissionais transformadas em Instituto Federal, a partir da integração de instituições de diferentes autarquias, 2008.....	94
Quadro 6 - Composição do CPC e pesos das suas dimensões e componentes, em 2017.....	179
Quadro 7 - Novos <i>campi</i> criados no Cefet-SP e no IFSP por ano, 2007-2016.....	198
Quadro 8 - Cursos de licenciatura do IFSP, por <i>campi</i> e ano de criação, 2001-2019.....	220
Quadro 9 - Planejamento e abertura de novas licenciatura nos <i>campi</i> do IFSP, segundo indicações PDI 2014-2018.....	223

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 -	Número de cidades brasileiras com <i>campi</i> de IES públicas, segundo organização acadêmica e classificação do IBGE, 2019.....	101
Tabela 2 -	Número de concluintes por curso de licenciatura nos Institutos Federais, modalidade a distância, Brasil, 2019.....	106
Tabela 3 -	Renda familiar dos matriculados nos Institutos Federais, segundo declaração dos estudantes, Brasil, 2019.....	118
Tabela 4 -	Total de despesas com investimentos do Cefet-MG, do Cefet-RJ e do IFSP, no período 2010-2019.....	120
Tabela 5 -	Número de estabelecimentos e matrículas na Educação Profissional, segundo categoria administrativa, Brasil, 2019.....	122
Tabela 6 -	Número de matrículas em redes estaduais de Educação Profissional, nos seis estados brasileiros com maior concentração de matriculados, 2019.....	123
Tabela 7 -	Número de concluintes em cursos de graduação, por grau acadêmico e nas modalidades a distância e presencial, Brasil, 2019.....	145
Tabela 8 -	Número de concluintes em licenciaturas na modalidade a distância, por curso, Brasil, em 2019.....	147
Tabela 9 -	Número e percentual de concluintes dos cursos de formação de professores de Física, modalidade presencial, por categoria administrativa e organização acadêmica, Brasil, 2019.....	160
Tabela 10 -	Número e percentual de concluintes dos cursos de formação de professores de Física, modalidade a distância, por categoria administrativa e organização acadêmica, Brasil, 2019.....	163
Tabela 11 -	Número e percentual de concluintes dos cursos de formação de professores de Química, modalidade presencial, por categoria administrativa e organização acadêmica, Brasil, 2019.....	164
Tabela 12 -	Número e percentual de concluintes dos cursos de formação de professores de Química, modalidade a distância, por categoria administrativa e organização acadêmica, Brasil, 2019.....	164
Tabela 13 -	Número e percentual de concluintes dos cursos de formação de professores de Matemática, modalidade presencial, por categoria administrativa e organização acadêmica, Brasil, 2019.....	165

Tabela 14 -	Número e percentual de concluintes dos cursos de formação de professores de Matemática, modalidade a distância, por categoria administrativa e organização acadêmica, Brasil, 2019.....	166
Tabela 15 -	Número e percentual de concluintes dos cursos de formação de professores de Biologia, modalidade presencial, por categoria administrativa e organização acadêmica, Brasil, 2019.....	167
Tabela 16 -	Número e percentual de concluintes dos cursos de formação de professores de Biologia, modalidade a distância, por categoria administrativa e organização acadêmica, Brasil, 2019.....	168
Tabela 17 -	Número de licenciaturas em Ciências, Ciências Biológicas, Física, Matemática e Química, nos Institutos Federais e nas universidades estaduais, 2019.....	169
Tabela 18 -	Distribuição do total de cursos de licenciatura no estado de São Paulo, modalidade presencial, 2019.....	171
Tabela 19 -	Distribuição do total de cursos de licenciatura no estado de São Paulo, conforme tipo de instituição, modalidade presencial, 2019.....	172
Tabela 20 -	Número de cursos de licenciatura no estado de São Paulo, modalidade presencial, distribuídos por área de conhecimento, 2019.....	174
Tabela 21 -	Número de cursos de licenciatura em Ciências Biológicas, Física, Matemática e Química, no estado de São Paulo, segundo a categoria administrativa das IES, em 2019.....	175
Tabela 22 -	Distribuição dos cursos de licenciatura em Ciências Biológicas, Física, Matemática e Química do IFSP e de IES privadas com fins lucrativos, modalidade presencial, segundo região de São Paulo, 2019.....	177
Tabela 23 -	Número de <i>campi</i> , servidores e matrículas em nível de graduação e pós-graduação das instituições de educação superior federais paulistas, 2019.....	202
Tabela 24 -	Número de matrículas de cursos técnicos, de especialização e de qualificação profissional no Instituto Federal de São Paulo, 2019.....	202

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

Agende	Agência de Desenvolvimento de Guarulhos
ANDES–SN	Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior
Anfope	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
Anpae	Associação Nacional de Política e Administração da Educação
ANPEd	Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação
Avalies	Avaliação das Instituições de Educação Superior
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BM	Banco Mundial
BNDES	Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social
Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEB	Câmara de Educação Básica
Cefet	Centro Federal de Educação Tecnológica
CFE	Conselho Federal de Educação
CLT	Consolidação das Leis do Trabalho
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
Cofins	Contribuição para Financiamento da Seguridade Social
CONAES	Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior
Condetuf	Conselho das Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais
Coneaf	Conselho das Escolas Agrotécnicas Federais
Concefet	Conselho Nacional de Dirigentes dos Centros Federais de Educação Tecnológica
Conen	Conselho de Ensino
Conif	Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica
Consup	Conselho Superior
CST	Curso Superior de Tecnologia
EAD	Educação a Distância
EAF	Escola Agrotécnica Federal
Enade	Exame Nacional de Desempenho de Estudantes
Enem	Exame Nacional do Ensino Médio
EPT	Educação Profissional e Tecnológica

Etec	Escola Técnica Estadual
ETF	Escola Técnica Federal
EV	Escola Técnica Vinculada à Universidade Federal
FAT	Fundo de Amparo ao Trabalhador
Fatec	Faculdade de Tecnologia do estado de São Paulo
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FIC	Formação Inicial e Continuada
FIES	Fundo de Financiamento Estudantil
Forplan	Fórum de Planejamento e Administração
Fundam	Fundação para o Desenvolvimento Educacional e Cultural da Alta Mogiana
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF	Fundo de Financiamento e Manutenção do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
IOF	Imposto sobre Operações Financeiras
IES	Instituições de Ensino Superior
IF	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia
IFES	Instituições Federais de Ensino Superior
IFSP	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
Inep	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPCA	Índice Nacional de Preços ao Consumidor Amplo
IPI	Imposto sobre Produtos Industrializados
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
Life	Laboratórios Interdisciplinares de Formação de Educadores
MEC	Ministério da Educação
MP	Medida Provisória
NDE	Núcleo Docente Estruturante
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
Parfor	Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
PPC	Plano Pedagógico de Curso
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional

PEC	Proposta de Emenda Constitucional
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PIB	Produto Interno Bruto
Pibid	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PICDTEC	Programa Institucional de Capacitação de Docentes do Ensino Tecnológico
PIQDTEC	Programa Institucional de Qualificação Docente para a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica
PIS	Programa de Integração Social
PMDB	Partido do Movimento Democrático Brasileiro
PSDB	Partido da Social Democracia Brasileira
PNE	Plano Nacional de Educação
Prodocência	Programa de Consolidação das Licenciaturas
Proeja	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica, na modalidade de Educação de Jovens e Adultos
Proep	Programa de Expansão Federal da Educação Profissional
ProfEPT	Programa de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica em Rede Nacional
PPC	Projeto Pedagógico de Curso
Protec	Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Técnico
ProUni	Programa Universidade para Todos
PT	Partido dos Trabalhadores
RDE	Regime de Dedicção Exclusiva
Reintegra	Reintegração dos Valores Tributários para as Empresas Exportadoras
Rides	Regiões Integradas de Desenvolvimento
RM	Região Metropolitana
Senai	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
Setec	Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
Sinaes	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
Sinasefe	Sindicato Nacional dos Servidores Federais da Educação Básica, Profissional e Tecnológica
TCU	Tribunal de Contas da União
UAB	Universidade Aberta do Brasil
Uned	Unidade descentralizada

Unesco	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
US\$	Dólar
UTFPR	Universidade Tecnológica Federal do Paraná

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	29
1. REFERENCIAL TEÓRICO E METOLÓGICO: PERSPECTIVA DA MULTIRREGULAÇÃO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS	37
1.1. Metodologia.....	48
2. PERCURSOS E CARACTERÍSTICAS DAS INSTITUIÇÕES FEDERAIS PROFISSIONAIS: UMA ANÁLISE HISTÓRICA	57
2.1. Histórico e modelos das instituições federais profissionais.....	58
2.2. O contexto político para a criação dos Institutos Federais	68
2.3. Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs): concepção, implantação e expansão.....	81
2.3.1. Sobre a construção da proposta.....	81
2.3.2. O Projeto de Lei nº 3.775/2008.....	89
2.3.3. Sobre a adesão, a ampliação e a interiorização das instituições	91
2.3.4. O crescimento da educação superior.....	103
2.3.5. Perfil docente e discente.....	109
2.4. Desdobramentos da não adesão ao modelo de IF	118
2.5. Quadro da educação profissional no Brasil	121
3. POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO BRASIL	125
3.1. Gênese dos cursos de formação de professores	125
3.2. Diretrizes nacionais para a formação de professores.....	131
3.3. As políticas nacionais recentes para a formação de professores	135
3.4. O crescimento da formação de professores na modalidade a distância	143
3.5. A proposta governamental para a oferta de licenciaturas nos Institutos Federais	150
3.5.1. A expansão dos cursos	157
3.6. Concluintes das licenciaturas dos Institutos Federais em comparação com as demais IES brasileiras	159
3.7. Panorama das licenciaturas no estado de São Paulo: cursos, matrículas e qualidade..	170

4. A EXPANSÃO DO INSTITUTO FEDERAL DE SÃO PAULO E A IMPLANTAÇÃO DE LICENCIATURAS EM SEUS <i>CAMPI</i> NO INTERIOR PAULISTA.....	185
4.1. Do Cefet-SP ao IFSP.....	185
4.2. Sobre o processo de criação das licenciaturas no interior paulista.....	203
4.3. Razões para o crescimento dos cursos de licenciatura.....	217
4.4. Escolha, implantação e características dos cursos de licenciatura.....	227
4.5. Considerações sobre o modelo de verticalização.....	245
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	251
REFERÊNCIAS.....	261
ANEXOS.....	292
ANEXO A - Proposta de alteração do Cefet-SP em Instituto Federal de Educação Tecnológica de São Paulo.....	293
ANEXO B - Escolas técnicas vinculadas que não adotaram o modelo de IF.....	299
ANEXO C - Cidades das regiões metropolitanas brasileiras com <i>campi</i> de Instituto Federal, segundo oferta de cursos de graduação, 2019.....	300
ANEXO D - Plano Individual de Trabalho Docente do IFSP.....	303
ANEXO E - Relatório Individual de Trabalho Docente do IFSP.....	305
ANEXO F - Termo de acordo de metas e compromissos Ministério da Educação/Institutos Federais.....	307
APÊNDICES.....	315
APÊNDICE A – Quadro-síntese da revisão de literatura sobre o oferecimento de licenciaturas nos Institutos Federais.....	316
APÊNDICE B - Roteiros das entrevistas.....	320

INTRODUÇÃO

Esta tese trata da ampliação de cursos de licenciatura na rede federal de educação profissional e tecnológica, após a criação dos Institutos Federais (IFs).

Historicamente, as instituições federais profissionais atuaram, de forma preponderante, no oferecimento de educação profissional técnica de nível médio (CUNHA, 2000; FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005; CIAVATTA, 2006; FERRETTI; CAMMARANO; SALLES, 2010). Todavia, gradativamente, alguns elementos históricos influenciaram a diminuição do espaço desse tipo de curso, como a transformação de algumas Escolas Técnicas Federais (ETFs) em Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefets), em especial no final da década de 1990 (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005). Tal situação ampliou as atribuições dessas instituições para o nível superior. O Decreto nº 2.208/1997 proibiu, por sua vez, a oferta do ensino médio integrado à formação profissional, com o intuito de incentivar os cursos superiores de tecnologia e ainda os técnicos concomitantes e subsequentes com menor duração (CUNHA, 2000).

Segundo Ferretti, Cammarano e Salles (2010), a transformação da maioria das instituições profissionais em Institutos Federais intensificaria ainda mais a expansão dos cursos de graduação, situação também confirmada por Lima (2015).

Os IFs foram criados por meio da Lei nº 11.892/2008, na perspectiva de reorganizar as instituições da rede federal profissional e tecnológica com a aglutinação das seguintes instituições: Escolas Agrotécnicas Federais (EAFs), Escolas Técnicas Federais (ETFs), Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs) e Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais (EVs) (BRASIL, 2008e).

O estabelecimento dos IFs ampliou as prerrogativas das antes instituições federais profissionais, mormente para as atividades em nível superior, o que incluiu desde o estímulo de novos cursos superiores de tecnologia, o desenvolvimento de pesquisa e extensão, até a determinação de percentual de vagas direcionado para a formação docente. Especificamente, foi instituída a obrigatoriedade de os IFs ofertarem 20% de suas vagas em “cursos de licenciatura, bem como programas especiais de formação pedagógica, com vistas na formação (*sic*) de professores para a educação básica, sobretudo nas áreas de ciências e matemática e educação profissional” (BRASIL, 2008e, art. 7º, VI, alínea b).

No Brasil, os primeiros cursos de licenciatura foram criados atrelados aos bacharelados, em 1939, tendo a universidade como espaço privilegiado para a formação de professores¹ do antes nível secundário (ensino médio) (SAVIANI, 2019; KUENZER, 2000).

A Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope) tem entre seus princípios “a defesa da Universidade e suas Faculdades de Educação como lócus prioritário para a formação dos profissionais da educação que atuam na educação básica” (ANFOPE, 2010, p. 22). Essa defesa justifica-se sobretudo pela possibilidade da atividade de pesquisa se constituir como princípio formativo da docência e da integração entre teoria-prática.

Contudo, a formação docente na universidade ainda é compartimentada, sendo oferecida por mais de uma faculdade, o que não permite a necessária articulação dos conhecimentos que envolvem a formação do professor (KUENZER, 2000).

Além disso, ainda não se consolidou no país um padrão formativo com foco no exercício do magistério, pois os cursos estabelecidos, em geral, propõem um percurso muito semelhante ao de um bacharelado. As críticas ao modelo das licenciaturas baseiam-se no fato de que não oferecem “aos licenciandos os conhecimentos e habilidades necessários para enfrentar os desafios da docência” (ANDRÉ *et al.*, 2012a, p.102).

No Brasil, outra característica marcante dos cursos de licenciatura é a separação entre “[...] a formação na área de conhecimento específico da área dos conhecimentos pedagógicos” (GATTI, 2014, p. 38). Desse modo, a organização curricular dos cursos não privilegia a integração dos diferentes conhecimentos necessários à formação do professor da educação básica, devido, entre outras coisas, à formação pedagógica superficial.

Diferentemente do que ocorre em muitas instituições de ensino superior (IES), a lotação dos professores dos cursos de licenciatura em uma mesma unidade, tal qual se observa nos Institutos Federais, é um elemento positivo (LIMA, 2015). Essa condição pode favorecer o diálogo entre as diferentes áreas do conhecimento envolvidas nesses cursos, contribuindo para a concepção de novas propostas destinadas à formação docente².

¹ Durante o século XX, a formação de professores para o ensino primário (ensino fundamental) foi realizada, em grande medida, nas Escolas Normais, até a década de 1970, quando houve a sua substituição pela Habilitação Específica de Magistério; que passou a ser ofertada em escolas de segundo grau, permanecendo até o ano de 1996 (SAVIANI, 2009). Com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) nº 9.394/1996, a maioria dos cursos de formação docente em nível médio foram vacanciados, devido aos dispositivos relacionados à formação em nível superior. A temática será desenvolvida no capítulo 3 desta tese.

² Outros autores que tratam da evolução e formato dos cursos de licenciatura compõem o referencial desta tese, e serão abordados no capítulo 3: André (2010, 2012, 2018), Contreras (2012), Cunha (2010), Diniz-Pereira (1999, 2000), Gatti e Barreto (2009), Gatti (2010, 2014), Gatti, Barreto e André (2011), Kuenzer (2000, 2008, 2011), Libâneo (2012), Lüdke (2010), Nóvoa (1999), Roldão (2007) e Saviani (2005, 2009, 2019).

Nesse contexto, esta tese foi motivada por questões derivadas da dissertação de mestrado realizada pela autora, que abordou os percursos para a implantação de licenciaturas na unidade São Paulo, do então Centro Federal de Educação Tecnológica de São Paulo (Cefet-SP), transformado em *campus* São Paulo do IFSP, em 2008 (LIMA, 2015). Esse trabalho verificou crescente expansão do nível superior nos Institutos Federais, incluindo percentual de matriculados em cursos de licenciatura e priorizou o estudo das características desses cursos da unidade mais antiga da instituição. A criação de licenciaturas envolveu opiniões diferentes dos profissionais, que não “apresentaram consenso sobre esse novo lócus de formação de professores, desde as primeiras experiências com as licenciaturas criadas ainda no Cefet-SP” (LIMA, 2015, p. 5). Também foram evidenciados alguns aspectos sobre o modelo de formação docente do IFSP, com destaque para os conhecimentos específicos disciplinares do currículo dos cursos e menor foco nas discussões das questões pedagógicas. Durante o desenvolvimento dessa pesquisa, verificou-se a proposição de alguns novos projetos de licenciaturas nos *campi* recém-criados do IFSP, com novos cursos iniciados sobretudo entre 2016-2018, após a finalização da dissertação. Em 2019, a instituição alcançou a oferta de um total de 45 cursos de licenciatura presenciais³ com 1.840 vagas, distribuídos em 29 dos 36 *campi* existentes, sendo que 34 desses cursos encontravam-se no interior paulista⁴ (IFSP, 2018).

De forma complementar, foi realizada uma revisão da literatura sobre o oferecimento de licenciaturas nos IFs, a qual indicou que as pesquisas concluídas focaram em aspectos específicos de tais cursos. Algumas delas são estudos de caso que trataram dos currículos e das concepções dos projetos pedagógicos de curso de alguns *campi* de diferentes Institutos Federais (ARANTES, 2013; ASSIS, 2013; GUERRA, 2013).

Outro grupo de trabalhos investigou os pressupostos políticos dos cursos de licenciatura de três Institutos Federais, a partir de concepções críticas (BIDO, 2018; LIMA, 2012; SILVEIRA, 2013). Essas pesquisas apontaram contradições nos projetos dos cursos, com ênfase em um modelo de formação com orientação mais tradicional e pragmática, ainda que os autores tenham apontado perspectivas de evolução do perfil formativo nos IFs, considerando

³ São eles: dois cursos de licenciatura em Ciências Naturais, um em Geografia, quatro em Ciências Biológicas, quatro em Pedagogia, sete em Física, seis em Letras, oito em Química e 13 em Matemática (IFSP, 2018). Além disso, há também dois programas especiais de formação pedagógica para não licenciados, em Itapetininga e Sertãozinho, com processos seletivos específicos divulgados pelos respectivos *campi*.

⁴ Os cursos são ofertados nas seguintes cidades do interior: Araraquara, Avaré, Barretos, Birigui, Boituva, Bragança Paulista, Campos do Jordão, Capivari, Caraguatatuba, Catanduva, Hortolândia, Itapetininga, Jacaré, Matão, Piracicaba, Presidente Epitácio, Registro, Salto, São João da Boa Vista, São José dos Campos, São Roque, Sertãozinho e Votuporanga. Há também cursos nos *campi* de São Paulo, Itaquaquecetuba, Pirituba, Cubatão, Guarulhos e Suzano (IFSP, 2018).

as potencialidades dessas instituições no desenvolvimento de leituras críticas sobre a realidade social e do papel do trabalho na sociedade capitalista.

Outros estudos abordaram o espaço de formação de professores ainda em construção em alguns *campi* dos Institutos Federais, incluindo atenção especial para a estrutura verticalizada de ensino como uma oportunidade para a construção de novas propostas de formação, considerando a possibilidade de interação entre alunos e currículos de diferentes níveis (educação básica, graduação e pós-graduação) (FLACH, 2014; MEDEIROS NETA; PEREIRA; SOUSA, 2017; VERDUM, 2015).

Ainda, outras investigações focaram nos desafios da política de licenciaturas nos IFs, tais como: infraestrutura, rotatividade do quadro docente, inserção dos egressos no mercado de trabalho, enfoque em um paradigma técnico-instrumental e intensificação do trabalho docente (AQUINO, 2016; ARAÚJO, 2018; BAVARESCO, 2014; OTRANTO, 2015). Todavia, também foram apresentadas potencialidades na criação de licenciaturas com elo mais estreito com o ensino médio, com a implantação de práticas inovadoras de estágios nos cursos, além da ampliação deles em regiões do interior do país (MONTEIRO, 2013; LORENZET, 2017)⁵.

Neste estudo, ganhou centralidade o objeto de pesquisa de expansão dos cursos de licenciatura em *campi* distintos do IFSP, durante o processo de ampliação dessa instituição no interior paulista. Diante desse quadro, emergiram inquietações que suscitaram as seguintes questões: como teria sido possível implantar esses cursos tão rapidamente? Quais os significados de ampliar licenciaturas em um modelo institucional que não tinha tradição em formação docente? Quais embates se fizeram presentes no processo de implantação das licenciaturas em *campi* do IFSP no interior paulista, considerando que já se verificara certa resistência na unidade mais antiga do Cefet-SP, que teve o primeiro curso criado no ano de 2001 e o segundo somente em 2007, após um período de seis anos de debates e disputas? Quais elementos teriam colaborado para a criação das licenciaturas? Em que medida eles contribuem para ampliar o número de licenciados, principalmente da área de Ciências Exatas? Afinal, qual seria a importância dos IFs na formação de professores em relação às demais IES brasileiras?

A partir dessas perguntas, definiu-se o seguinte problema de pesquisa: Como se desenvolveram os processos de regulação da política de implantação das licenciaturas no Instituto Federal de São Paulo (IFSP), considerando os principais aspectos da dinâmica e participação dos profissionais na tomada de decisões, com foco nos percursos e nas características que envolveu a construção dos novos cursos no IFSP?

⁵ No Apêndice A encontra-se um quadro-síntese da revisão de literatura sobre o oferecimento de licenciaturas nos Institutos Federais.

Assim, o objetivo geral da pesquisa foi delimitado da seguinte forma:

- Analisar a política de expansão de cursos de licenciatura do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP) no interior paulista, no período 2009-2019, com enfoque analítico nos processos de regulação da política, considerando a não tradição da instituição no oferecimento de formação docente.

E os objetivos específicos:

- Caracterizar os principais significados da criação e da expansão dos Institutos Federais.
- Identificar os principais sentidos da criação da política de licenciaturas nos IFs, a partir das percepções de ex-gestores da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (Setec/MEC), e/ou do Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (Conif).
- Examinar normativas e legislação referente à regulamentação das licenciaturas nos Institutos Federais, durante os governos de Luiz Inácio Lula da Silva, de Dilma Rousseff e de Michel Temer.
- Analisar a evolução dos cursos de licenciatura no Instituto Federal de São Paulo (IFSP), considerando a ampliação e distribuição desses cursos em regiões do interior do estado, no período 2009-2019.
- Identificar concepções e embates que envolveram o processo de escolha e de criação de licenciaturas sobretudo da área de Ciências Exatas, em alguns *campi* do IFSP, com enfoque na análise do papel desempenhado pelos atores locais (professores, servidores técnico-administrativos, coordenadores de cursos e gestores) para a constituição e o desenvolvimento dos cursos.

Os resultados desta pesquisa foram organizados em capítulos, seções e subseções. O primeiro capítulo discorre sobre o referencial teórico analítico à luz da abordagem de João Barroso (2005, 2006, 2013, 2013a, 2018), com enfoque no processo de multirregulação das políticas educacionais, que foi detalhado pelo autor em três níveis, a saber: a regulação transnacional, a regulação nacional e a microrregulação local. Nessa perspectiva, foram examinadas as formas de ajustamento da proposta governamental das licenciaturas no IFSP e os principais aspectos da participação dos atores nas decisões relacionadas à política, com foco nas esferas nacional e local. O capítulo engloba também todos os procedimentos quantitativos e qualitativos de coleta de dados e as formas utilizadas para a análise do objeto de pesquisa anunciado.

No segundo capítulo, discute-se a implantação dos Institutos Federais (IFs) a partir de uma abordagem que destaca as disputas históricas relacionadas aos modelos de ensino técnico desenvolvido nas instituições federais profissionais. Em seguida, são examinadas as principais características dos governos de Luiz Inácio Lula da Silva, de Dilma Rousseff e de Michel Temer; contextualizando, desse modo, a implantação dos IFs, a fim de compreender a política objeto deste estudo. Adiante, apresentam-se dados sobre a expansão dos cursos de nível superior nessas instituições, além de um perfil geral de docentes e discentes. Por último, são apresentados alguns desdobramentos da não adesão ao modelo de IF e um panorama do número de instituições e matrículas na Educação Profissional.

No terceiro capítulo, são tratadas as políticas educacionais para a formação de professores da educação básica no Brasil. Inicialmente, discute-se a gênese e os modelos de cursos de licenciatura no país. Depois, são consideradas as principais diretrizes nacionais e o cenário de formação de professores preponderante via licenciaturas em instituições privadas, o que se agrava com a ampliação desses cursos na modalidade a distância. Na sequência, é abordada a proposta das licenciaturas para os IFs com base na análise da legislação e dos documentos do MEC. A seção seguinte analisa a distribuição dos cursos de licenciatura nas cidades do estado de São Paulo. Nessa etapa, verificou-se a concentração desse tipo de curso nas regiões metropolitanas, sobretudo, daqueles oferecidos por IES privadas, mas também revela a presença mais notável das instituições públicas em regiões do interior. O debate é finalizado com um balanço da avaliação dos cursos de licenciatura ofertados em São Paulo, tomando-se como base o Conceito Preliminar de Cursos (CPC), indicador do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes).

No quarto e último capítulo, é abordado o processo de implantação de licenciaturas em três novos *campi* do Instituto Federal de São Paulo (IFSP). São apresentados os resultados da pesquisa qualitativa, quantitativa e documental, com foco nas medidas e acontecimentos que impulsionaram o crescimento de cursos destinados à formação docente. Para tanto, foi central a análise da atuação de atores locais (profissionais do IFSP) e de gestores em âmbito nacional (Setec-MEC/Conif) na regulação da política; além disso, foram incorporadas informações sobre a transformação do Centro Federal de Educação Tecnológica de São Paulo (Cefet-SP) em Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP), na conjuntura nacional de reestruturação da Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica. Por último, são discutidas questões referentes ao modelo de verticalização do ensino, ainda em construção, e de suas contribuições para a interlocução entre a educação básica e o nível superior.

Na seção Considerações Finais, foram sintetizados os resultados principais da pesquisa, com indicações de outras temáticas que poderiam ser investigadas para o avanço das questões apontadas nesta tese.

Logo depois, foram incluídos como anexos documentos do MEC, dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) e do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), pois, além de terem sido importantes para o estudo realizado, poderão ser aproveitados em outros trabalhos.

Finalmente, na seção Apêndices, encontra-se um quadro síntese da revisão bibliográfica referente às pesquisas sobre o oferecimento de cursos de licenciatura nos IFs, bem como os roteiros utilizados como base para a realização das entrevistas semiestruturadas na investigação.

1. REFERENCIAL TEÓRICO E METOLÓGICO: PERSPECTIVA DA MULTIRREGULAÇÃO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS

O estudo teórico apresentado neste capítulo fundamenta e direciona a análise do objeto de investigação da presente tese sobre a política de expansão dos cursos de licenciatura no Instituto Federal de São Paulo (IFSP). Para tanto, serão discutidos primeiramente alguns conceitos e contribuições do próprio campo das Políticas Públicas e das Políticas Educacionais. Posteriormente, será detalhada a abordagem eleita para nortear a análise dos dados, com enfoque no modelo proposto por Barroso (2005, 2006, 2013, 2018) sobre o processo de multirregulação das políticas nos sistemas educativos. A seção é apresentada no início da tese porque em todos os capítulos esses dados serão utilizados como referencial analítico.

Inicialmente, para o desenvolvimento da investigação que culminou nesta tese, foram realizadas leituras sobre a construção das pesquisas em políticas educacionais no Brasil. De acordo com Silva e Jacomini (2016), tais políticas demandam diálogo entre os campos de Educação e de Políticas Públicas porque partilham o corpo-teórico metodológico que norteia as pesquisas nesses dois campos, devido à própria natureza multidisciplinar do objeto.

[...] os estudos em Políticas Públicas respaldam-se nos fundamentos disciplinares das Ciências Políticas, da Sociologia, da Economia e da Educação, entre outras. Nesse amplo leque, julgamos que os fundamentos advindos da Pedagogia são capitais para a conformação da especificidade das pesquisas em Políticas Públicas, especialmente aquelas vinculadas às questões educacionais (SILVA; JACOMINI, 2016, p. 54).

Entretanto, as autoras apontam desafios para a constituição do campo das políticas educacionais, pois se verifica nas produções lacunas sobre questões epistemológicas⁶ e metodológicas, como assinalado por investigações desde há mais de uma década. Em pesquisa recente⁷, constataram que esses aspectos “permanecem um tanto marginais na produção

⁶ “La palabra ‘epistemología’, de origen griego, es considerada corrientemente como sinónimo de ‘teoría del conocimiento’ (SAVIANI, 2013, p. 495). “La expresión ‘epistemología de las políticas educativas’ se estaría refiriendo al análisis del carácter científico de las políticas educativas [...], apuntaría al estudio de las condiciones de posibilidad, legitimidad, valor y límites del conocimiento científico que se puede producir sobre las políticas educativas” (SAVIANI, 2013, p. 496).

⁷ O título da pesquisa é: A produção em políticas educacionais no Brasil: características e tendências (2000-2010), que levantou trabalhos produzidos em programas de pós-graduação do Brasil, com conceito igual ou maior que 5, de acordo com critérios de avaliação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), no período indicado. A investigação teve enfoque analítico nas questões epistemológicas e metodológicas dessas produções sobre as políticas educacionais, entre outras questões. Para saber mais, recomenda-se consultar: Silva e Jacomini (2016a); Bello, Jacomini e Minhoto (2016).

acadêmica, seja pela escassez de trabalhos que abordam o tema, seja pela reduzida importância que se dá a elas no desenvolvimento das pesquisas” (SILVA; JACOMINI, 2016, p. 50).

A partir desses apontamentos, buscaram-se novas leituras na perspectiva de construir arcabouço teórico para a fundamentação e análise dos dados da pesquisa sobre a política de oferta de licenciatura no Instituto Federal de São Paulo (IFSP), com contribuições de referenciais da área de políticas públicas e de políticas educacionais, propriamente.

A política pública como área de conhecimento surgiu nos Estados Unidos, quebrando os estágios da tradição das pesquisas europeias, que se centravam em investigações “mais na análise sobre o Estado e suas instituições do que na produção dos governos” (SOUZA, 2007, p. 66). Na Europa, emergiu como um desdobramento dos estudos alicerçados em teorias explicativas sobre o papel do Estado e de uma de suas instituições, o governo, então principal promotor de políticas públicas (idem).

O pressuposto analítico que regeu a constituição e a consolidação dos estudos sobre políticas públicas é o de que, em democracias estáveis, aquilo que o governo faz ou deixa de fazer é passível de ser (a) formulado cientificamente e (b) analisado por pesquisadores independentes (SOUZA, 2007, p. 67).

De acordo com Secchi (2013, 2016), o campo das políticas públicas dedica-se ao estudo do conteúdo material e simbólico das deliberações políticas, bem como do processo de elaboração dessas deliberações e até mesmo o exame dos modos de operação envolvidos. Para o autor, política pública é ainda um conceito abstrato, mas que se concretiza por meio de mecanismos como: leis, projetos, obras, impostos, auxílios, taxas, entre outros.

Uma política pública significa uma diretriz formulada para o enfrentamento de questão coletiva, envolvendo ao menos dois componentes básicos: “intencionalidade pública e resposta a um problema público; em outras palavras, a razão para o estabelecimento de uma política pública é o tratamento ou a resolução de um problema entendido como coletivamente relevante” (SECCHI, 2016, p. 2).

Segundo Souza (2007) há muitas definições para o termo política pública, muitas delas ressaltam o seu papel para a solução de problemas. Há, contudo, críticos dessa noção, sobretudo porque sobrevalorizaria os elementos racionais e processuais de tais políticas; enquanto desprezaria o confronto de ideias e de interesses então base da política pública.

Além disso, ao enfatizar o papel dos governos, esse entendimento ignora o elemento conflituoso e mesmo os limites que envolvem as deliberações governamentais. Também não explicitam que é possível o estabelecimento de cooperação entre os governos, instituições e grupos sociais. A autora salienta que, ademais, as pesquisas em políticas públicas tiveram como

objetivo agregar conhecimento científico às práticas dos gestores públicos, como uma maneira “de estabelecer o diálogo entre cientistas sociais, grupos de interesse e governo” (SOUZA, 2007, p.67).

Dos vários modelos e interpretações sobre as políticas públicas, essa autora destaca os seus principais elementos, a saber: a) a possibilidade de diferenciação entre o que o governo planeja realizar e o que efetivamente faz; b) a participação de diferentes atores e níveis de decisão, não apenas com integrantes formais; c) as características intencional e abrangente, primeiro por envolver objetivos a serem atingidos e, segundo, por não se resumir em regras e leis; d) o envolvimento de processos decorrentes, posteriores aos momentos de proposição e definição, incluindo ainda implantação, execução e avaliação.

Esta tese não tem o objetivo de realizar extensa explanação sobre o campo das políticas públicas, mas apenas de contextualizar alguns conceitos e significados que auxiliem no próprio recorte analítico deste trabalho, especialmente na compreensão de que as investigações sobre **“política pública propriamente dita focalizam processos, atores e a construção de regras,** distinguindo-se dos estudos sobre política social, cujo foco está nas consequências e nos resultados da política” (SOUZA, 2007, p. 80, grifo nosso).

O foco desta tese é a política pública de oferta de licenciaturas no Instituto Federal de São Paulo (IFSP), e examinou, nessa perspectiva, os processos e atores envolvidos em seu estabelecimento, durante o período de dez anos de sua existência, aproximadamente. O trabalho apresenta dados e contribuições dessa política para a problemática da falta de professores, no Brasil – especialmente de licenciados para as áreas das Ciências Exatas (Física, Matemática e Química) – conforme o projeto originário de formação docente para os Institutos Federais, lançado no ano de 2008, no segundo mandato do governo de Luiz Inácio Lula da Silva.

As investigações sobre políticas educacionais compreendem um campo abrangente, multifacetado e ainda em expansão, como pode ser observado pelo aumento de grupos de pesquisa, de linhas sobre essa temática nos cursos de pós-graduação *stricto sensu* e de revistas especializadas (TELLO, 2013; MAINARDES, 2015; MAINARDES; STREMEL, 2019).

Segundo Mainardes (2015), em geral, os trabalhos desse campo abarcam os seguintes eixos temáticos: a) investigações de natureza teórica sobre as políticas educativas; b) análise de políticas e programas; c) políticas educativas e gestão escolar; d) legislação educativa; e) dimensões relacionadas ao financiamento da educação; f) estudo de políticas curriculares; g) políticas sobre o trabalho docente; h) demandas educativas, tais como: oferta, acesso, qualidade e direito à educação.

Na conjuntura latino-americana, o campo da política educacional encontra-se em processo de construção, institucionalização e afirmação, devido à própria amplitude e às dificuldades na delimitação do seu alcance (MAINARDES, 2015). O autor aprofunda o debate sobre o objeto de estudo das políticas educacionais e sintetiza:

El objeto de estudio del campo es el análisis de la política educativa formulada por el aparato del Estado, en sus diversos niveles y esferas (federal, estadual y municipal). Ese análisis abarca estudios de naturaleza teórica, estudios con base empírica y estudios para la superación de la realidad (MAINARDES, 2015, p. 27).

Mainardes (2015), a partir das contribuições dos autores Dale (2010)⁸ e Sayer (1984)⁹, destaca três níveis de análise das políticas educacionais, sintetizados na Figura 1:

Figura 1 - Niveles de análisis en la investigación de/sobre políticas educativa



Fonte: Mainardes (2015, p. 29).

O primeiro nível refere-se aos estudos de políticas de educação e englobam agendas mais abrangentes, como sistemas e estruturas mais gerais. O segundo nível envolve a identificação de dispositivos e estratégias que configuram as políticas educacionais, ou seja,

⁸ DALE, R. A Sociologia da Educação e o Estado após a globalização. **Educação & Sociedade**, v. 31, n.113, p. 1099-1120, 2010.

⁹ SAYER, A. **Method in Social Science**, London: Hutchinson Publishing Group, 1984.

regularidades que podem ser notadas em contextos distintos, em uma mesma política ou em várias. No terceiro nível localizam-se as políticas e os programas, precisamente.

Nessa última perspectiva, algumas dimensões são destacadas por Mainardes (2015): a) o exame do processo de formulação de políticas; b) o estudo do conteúdo da política ou programa; c) os processos de implementação e de interpretação da política no contexto da prática; e d) a avaliação da política, envolvendo a análise de resultados e os seus efeitos.

A pesquisa que resultou nesta tese teve o seu enfoque neste terceiro nível: implementação e interpretação da política; sendo que para a realização da análise do objeto, propriamente, foi utilizado o modelo analítico proposto por Barroso (2005, 2006, 2013, 2013a, 2018), conforme apresentado a seguir.

É importante citar que o trabalho de Ferreira (2018) também colaborou para a definição desse referencial. Esse autor utilizou o modelo analítico de multirregulação das políticas públicas nos sistemas educativos, proposto por Barroso (2005, 2006), como uma das contribuições teóricas de sua pesquisa.

Ferreira (2018) estudou a dinâmica das ações políticas no processo de implantação de novos *campi* das universidades estaduais paulistas. O autor analisou os mecanismos de ajustamento dessa política de expansão, considerando os múltiplos atores e as pressões de distintos níveis para a ampliação de funções e mesmo para a alteração da concepção de universidade de pesquisa¹⁰.

A abordagem de Barroso (2013, 2013a) a respeito dos processos de regulação das políticas públicas educativas difere de concepções clássicas de análise, que concebem a elaboração e a coordenação de políticas como ações unidirecionais de agentes governamentais e de sua administração direta.

Esta abordagem implica, por isso, que no estudo das políticas públicas, se tenham em consideração as seguintes características: a variedade dos atores políticos e o caráter compósito de sua constituição; a dimensão multipolar e poliárquica das relações entre os diversos intervenientes e sectores (estado e sociedade civil, público e privado, governo e administração, central e local); a ausência de linearidade do processo político, com a conseqüente relativização do impacto no momento da decisão; a fragmentação e a flexibilidade da ação pública (BARROSO, 2013a, p. 2).

Segundo o autor, a constituição de uma política envolve, assim, processos com variados níveis de regulações, incluindo a intervenção de diversos atores com interesses e lógicas numerosas, nem sempre previsíveis. Barroso (2005) discute o próprio conceito de regulação em

¹⁰ Para saber mais, sugere-se consultar Ferreira (2018).

seus estudos sobre políticas públicas e sistemas educativos, em Portugal. Apresenta uma primeira definição para o ato de regular como: forma em que se adequa uma ação para certo fim, a partir de regras e diretrizes estabelecidas preliminarmente. Tal conceito também pode se referir ao monitoramento de elementos autônomos, mas que de alguma maneira possuem relação de interdependência.

Além dessas noções mais comuns, o termo teria ganhado destaque com o desenvolvimento da teoria dos sistemas, sendo a regulação “vista como uma função essencial para a manutenção do equilíbrio de qualquer sistema (físico ou social) e está associada aos processos de retroação (positiva ou negativa)” (BARROSO, 2005, p. 728). Nessa perspectiva, a regulação possibilitaria ao sistema, por meio de seus organismos reguladores, constatar distúrbios e examinar situações para comunicar novas instruções ou orientações congruentes entre os órgãos responsáveis.

Para Barroso (2005), a regulação das políticas educacionais é definida como um processo de construção coletiva, que envolve vários atores e momentos decisórios. Há também, para o autor, uma diversificação e ampliação do número de atores que conferem complexidade gradativa aos processos de regulação. Ainda é importante destacar que os significados do conceito regulação mudam nos estudos sobre políticas educativas, segundo o contexto linguístico e administrativo predominantes.

No âmbito europeu, as pesquisas realizadas pelo autor sobre essa temática compreenderam, gradativamente, a análise de várias formas de regulação dos sistemas educativos, considerando três níveis: o nacional, focado na regulação de natureza institucional; o intermediário, abrangendo os órgãos médios do próprio sistema, ou seja, aqueles que atuam entre as esferas nacionais e locais; e, por último, o nível local, relacionado ao estudo dos mecanismos do interior das instituições educacionais.

Com essa abordagem, Barroso (2005) destaca o seu objetivo de analisar não apenas os conteúdos de uma determinada política educacional no sistema educativo, mas também os significados das distintas influências (nacional, intermediária e local) nos modos de gestão e conformação de tal política.

Assim, o autor vai destacando a importância da atuação dos atores sociais no ajustamento das políticas públicas, apresentando o conceito de regulação como um processo dinâmico semelhante à produção de regras de um jogo¹¹. Tal conjuntura englobaria não apenas o estabelecimento de normas, mas funcionaria como um sistema em permanente readequação,

¹¹ A expressão regras do jogo é utilizada por Barroso (2005) citando o seguinte autor: REYNAUD, J. D. *Les règles du jeu: l'action collective et la régulation sociale*. 3. ed. Paris: A. Colin, 1997.

sendo modificado pela diversidade de concepções, interesses e estratégias dos atores envolvidos.

Barroso (2006) contextualiza seu modelo de análise de políticas no cenário de mudança do papel do Estado¹² e da ampliação da participação de vários sujeitos, como já mencionado; todavia, nesse trabalho inclui mais um nível de regulação, a saber: o transnacional.

A regulação transnacional consiste em uma coleção de regras, declarações e materiais difundidos em fóruns e eventos internacionais no âmbito da educação, e que podem ser adotados por políticos ou especialistas nacionais como “obrigação ou legitimação para adotarem ou proporem decisões ao nível do funcionamento do sistema educativo” (BARROSO, 2006, p. 44-45). Esse tipo de regulação advém de organizações supranacionais que, embora não possuam rigorosamente um poder de decisão no quesito educação, comandam e interferem com orientações e normas, também por meio do estabelecimento de condições para a liberação de recursos financeiros destinados às políticas educativas.

Para tanto, o autor ainda descreve que vários programas de cooperação têm sua gênese em órgãos internacionais, tais como: Banco Mundial, Conselho da Europa, Fundação Soros, Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), Unesco, entre outros, que agregam especialistas de diversos países. Essas propostas estabelecem diagnósticos, métodos, estratégias e soluções ao campo da educação, principalmente para os chamados países em desenvolvimento, muitas vezes de forma idêntica. Além disso, tais organismos contariam com equipe de técnicos para prescrever soluções, conforme solicitações de autoridades desses países.

Diversas pesquisas educacionais apontam a influência de recomendações de organismos internacionais na definição de políticas educacionais brasileiras (SAVIANI, 1998; SGUISSARDI; AMARAL, 2000; WARDE; HADDAD, 2009). Saviani (1998) indicou que o próprio texto da Lei de Diretrizes e Bases nº 9394/96 foi composto em conformidade com algumas diretrizes do Banco Mundial, sobretudo das propostas de descentralização, desregulamentação e privatização do setor educacional para a América Latina, desde a década de 1990.

¹² A transformação do papel do Estado é uma das medidas centrais dos projetos liberais, neoliberais e neoconservadores, no sentido de diminuir sua intervenção na economia e na promoção de políticas sociais. Tal modificação é apontada como necessária com base nos argumentos de ineficiência e burocracia do Estado, que precisaria então ser modernizado, a partir de ações de privatização e ampliação da atuação da sociedade civil em atividades públicas (BARROSO, 2006). “Na educação, se promovem, se discutem e se aplicam medidas políticas e administrativas que vão, em geral, no sentido de alterar os modos de regulação dos poderes públicos no sistema escolar (muitas vezes com recurso a dispositivos de mercado), ou de substituir esses poderes públicos por entidades privadas, em muitos dos domínios que constituíam, até aí, um campo privilegiado da intervenção do Estado” (BARROSO, 2005, p. 726).

A política de oferta das licenciaturas nos Institutos Federais (IFs), em princípio, estaria na contramão das sugestões supranacionais, pois se trata de expansão de cursos em instituições públicas. Apesar disso, os IFs também representam uma forma de diferenciação dos modelos de IES, na medida em que colabora para a oferta de cursos fora das universidades, tradicionalmente as instituições com atuação específica na educação superior¹³.

A oferta da educação superior em distintos modelos de instituição é recomendada pelo Banco Mundial (BM), desde a década de 1990, primeiramente como forma de reduzir os custos mais altos do formato universitário (WORLD BANK, 1994). Todavia, é importante assinalar que o BM, assim como outros organismos internacionais, recomenda a oferta de educação superior em instituições privadas, e não em instituições públicas não universitárias, o que também poderia ser compreendido como uma combinação de orientações externas (instituições diferenciadas) com orientações de grupos nacionais (expansão de vagas públicas no ensino superior); portanto, nesse caso, com influências em nível nacional, como será discutido adiante.

Mota Júnior (2019) afirma que a diferenciação institucional foi uma das principais prescrições do Banco Mundial para as políticas de educação superior, inclusive, assinalando que esse tema já foi amplamente estudado na década de 1990. De acordo com o autor, documentos mais recentes dessa instituição, da década de 2000, passaram a evidenciar o conceito de educação terciária, com o intuito de abarcar a variedade de instituições que oferecem educação superior, minimizando diferenças e características das IES, ainda para:

Impulsionar a expansão do setor privado e dos modelos institucionais não universitários que são menos onerosos e estão mais sintonizados com as exigências de um mercado de trabalho mais flexível, isto é, com cursos mais aligeirados, exigências legais de autorização de funcionamento e (re) credenciamento menos rígidos e com ênfase no ensino, em detrimento da pesquisa e da extensão (MOTA JÚNIOR, 2019, p. 224).

Barroso (2006) aponta, fazendo alusão a Ball (1998)¹⁴, que orientações de organismos internacionais, no campo educacional, podem significar medidas articuladas com propósitos políticos e intervenções mais amplas, em diversos países pelo mundo; entretanto, afirma que tais recomendações podem ser reproduzidas de forma simplesmente retórica nos contextos nacionais, muitas vezes somente para validar políticas e interesses de grupos do próprio país.

¹³ Para mais detalhes sobre os modelos clássicos de universidade e sobre a diferenciação dos modelos de instituição de educação superior, recomenda-se consultar: Sguissardi (2004, 2008) e Mancebo (2015).

¹⁴ BALL, S. J. *Big Policies/Small World: an introduction to international perspectives in education policy. Comparative Education*, v. 34, n.2, p. 119-130, 1998.

Assim, a esfera nacional compreende outro nível de regulação e envolve as formas como as autoridades públicas, o Estado e sua equipe de gestão, atuam na definição, composição, organização e no controle de uma determinada política, orientada por “normas, injunções e constrangimentos no contexto da ação dos diferentes atores sociais” (BARROSO, 2006, p. 50). Tal conceito é conhecido como regulação nacional ou institucional.

A partir do exame de documentos, leis e depoimentos coletados na pesquisa foi possível localizar proposições e diferentes influências dos atores nacionais para o desenvolvimento da política de oferta de licenciatura dos Institutos Federais (IFs), especialmente nos governos de Luiz Inácio Lula da Silva (segundo mandato) e de Dilma Rousseff.

O terceiro nível de regulação, segundo essa abordagem, consiste na microrregulação local que envolve “um complexo jogo de estratégias, negociações e ações de vários atores, pelo qual as normas, injunções e constrangimentos da regulação nacional são (re)ajustadas localmente” (BARROSO, 2006, p. 56). A microrregulação local ocorre, muitas vezes, de forma não intencional e como um processo de organização dos atores no próprio local de materialização da política, também em decorrência de influências e disputas de interesses. Envolve desde a equipe de profissionais e de gestores, até outros sujeitos que participam direta ou indiretamente nas cidades e em espaços educativos que estabelecem algum elo com certa política.

A observação e análise do nível de microrregulação local ganha destaque, nesta pesquisa, na medida em que se pretende verificar a atuação dos profissionais do Instituto Federal de São Paulo na criação dos cursos de licenciatura. Assim, a partir desse referencial, serão investigadas as formas de recriação local da política e os principais aspectos da dinâmica de participação dos sujeitos e profissionais nas tomadas de decisão relacionadas à política de oferta das licenciaturas.

Essa proposta analítica compreende, portanto, que “o processo de produção e coordenação das políticas educativas não resulta, unicamente, da ação unidirecional (de cima para baixo) do governo e da sua administração” (BARROSO, 2013, p. 19). Todavia, envolve um processo com variados modos de regulação em que interferem distintos atores.

O Quadro 1 permite visualizar os três níveis de regulação discutidos até aqui, incluindo outras definições sobre a própria origem, os processos e os possíveis efeitos desses níveis na regulação no sistema educacional, de acordo com Barroso (2006).

Quadro 1 - O Estado e a educação: três níveis de regulação

Níveis	Transnacional	Nacional	Microrregulação local
Definições	Conjunto de normas, discursos e materiais que são elaborados em fóruns internacionais e apropriados por políticos e funcionários nacionais, com o compromisso de adoção de recomendações externas para o sistema educativo nacional.	Formas como as autoridades públicas (Estado e sua administração) realizam a coordenação, o controle e a influência no sistema educativo, a partir de normas, e constrangimentos direcionados ao contexto de atuação dos profissionais e atores sociais.	“Complexo jogo de estratégias, negociações e ações, de vários atores, pelo qual as normas, injunções e constrangimentos da regulação nacional são (re)ajustadas localmente” (BARROSO, 2006, p. 56).
Origem	- Países centrais, como parte dos sistemas de dependência em que se encontram os países periféricos, em um contexto de globalização. - Estruturas supranacionais que controlam e regularizam através de sistemas de financiamento (Banco Mundial, OCDE, etc.).	O sistema público de educação foi construído com base no poder e na autoridade do Estado, através da coordenação da administração burocrática e da concepção de profissionalismo.	- Crescimento do protagonismo dos indivíduos e da nomeada sociedade civil na organização social. - Setores de influência diversificados (políticos, econômicos, sociais, religiosos, profissionais, etc.).
Processos	- Internacionalização dos fóruns de consulta e decisão política. - Ampliação e valorização de órgãos internacionais, coordenados pelos países centrais, com programas de cooperação aos países periféricos.	Marcado pela tensão entre a racionalidade administrativa (rede complexa de normativas que fortalecem a intervenção da administração central) e pela racionalidade pedagógica (gestão de tipo colegial, dispendo de relativa autonomia pedagógica e financeira).	A variedade de integrantes torna difícil a sua descrição. “Perspectiva interacionista, baseada na multiplicidade de conexões possíveis entre elementos que podem desempenhar funções distintas” (BARROSO, 2006, p. 58).
Efeitos	Mudança dos modos de regulação dos sistemas educacionais. A influência externa concentra-se no processo de tomada de decisão política e controle de sua execução, mais do que na imposição de modelos e soluções para os sistemas educativos.	Mudanças nos processos de regulação burocrático-profissional, por implicações da regulação transnacional, com o surgimento de novas formas de regulação. Hibridismo – “sobreposição ou mestiçagem de diferentes lógicas, discursos e práticas na definição e ação políticas, o que reforça o seu caráter ambíguo e compósito” (BARROSO, 2006, p.53).	Os vários espaços de microrregulação local ampliam a diversidade dos sistemas educativos, considerando o peso da atuação de determinados grupos, produzindo também desigualdades.

Fonte: Barroso (2006). Elaboração própria.

Ao discutir esses níveis, o autor reafirma que os processos de regulação extrapolam o cumprimento de regras e as indicações do poder público. Nesse sentido, sugere o uso do termo multirregulação, como resultado da relação dos diversos dispositivos reguladores. Conforme essa concepção, a multirregulação implicaria ajustamentos e reajustamentos, segundo os “interesses, estratégias e lógicas de acção de diferentes grupos de actores, através de processos de confrontação, negociação e recomposição de objetivos e poderes” (BARROSO, 2006, p. 64).

O autor inclui mais um aspecto em sua abordagem para a análise de políticas educativas: o conceito de transversalidade. Nos últimos tempos, a influência dos vários níveis de administração na governança dos sistemas de ensino tem se transformado, sobretudo pela complexidade deles, sendo que a delegação de poderes não pode ser mais entendida “de maneira linear, sem ter em conta a interdependência entre os diversos atores e as redes em que se situam” (BARROSO, 2018, p. 1.077).

A transversalidade consiste na coexistência de diferentes modalidades de regulação quer quanto ao nível onde se exerce [...], quer quanto às suas finalidades: controlo de resultados, controlo de procedimentos, autonomia administrativa [...] (BARROSO, 2018, p. 1.094).

Assim, a conjuntura das políticas educacionais é marcada sempre pela tensão desses agentes reguladores, com grau de influência diferente, dependendo das condições e oportunidades existentes em cada contexto e momento político. O conceito de multirregulação, já abordado em outros trabalhos, por caracterizar uma sobreposição de múltiplas ações, ajustamentos e conformações (BARROSO, 2018).

Nesses termos, um conjunto de efeitos vai se estabelecendo durante o processo de implantação das políticas educativas. Os seus impactos nem sempre são previstos *a priori*, porque no contexto da prática variados aspectos podem alterar as propostas mais teóricas construídas pelas instâncias superiores. As políticas educativas ainda podem ser modificadas pela sobreposição de outras políticas.

Um dos exemplos apresentados pelo autor diz respeito ao *Programme for International Student Assessment* (Pisa), como um estudo internacional para aferir o letramento dos estudantes de 15 anos nas áreas de Ciências, de Leitura e de Matemática, iniciado nos anos 2000 e realizado trienalmente pela OCDE. Tal dispositivo foi estipulado para um certo nível de regulação, nesse caso transnacional, mas que tem influenciado também decisões de outras esferas nacionais e/ou locais ligadas aos sistemas de ensino.

Apesar disso, ressalta-se que a adoção de orientações internacionais pode ser meramente discursiva e utilizada para aquietar a opinião pública de contextos nacionais (BARROSO,

2018). Ademais, a transferência de exemplos de países e de agências internacionais não configura um processo direto e contínuo, ou seja, podem ou não ser adotadas por determinados contextos históricos e atores, dependendo também de interesses nacionais por certos projetos.

Especificamente, o aspecto transnacional foi observado em poucas menções que os documentos governamentais e/ou entrevistados fizeram sobre organismos internacionais que de alguma forma podem ter influenciado, em geral, a proposta dos recentes Institutos Federais, e, em particular, a inserção do oferecimento de licenciaturas neles. Portanto, o enfoque analítico se deu a partir das relações estabelecidas entre os atores dos âmbitos nacional e local, que serão abordadas ao longo da tese.

Esse referencial foi selecionado pela noção de influência e de interação desses níveis de regulação distintos, mas complementares: transnacional, nacional e a microrregulação local, considerando também a conjuntura e as correlações de forças de determinado momento histórico e político. Dessa forma, apoia-se no entendimento de que as instituições públicas lidam com ingerências nacionais e até exteriores ao próprio país; porém, elas são ainda readequadas conforme as articulações e os consensos estabelecidos na esfera local no contexto da prática.

Não obstante, não se recusa a força das deliberações do Estado nas políticas públicas e nem mesmo das recomendações advindas do sistema capitalista hegemônico aos países periféricos. Para esta tese foi fundamental compreender as influências de políticos, de gestores, de entidades e de profissionais em diferentes campos de atuação política, o que possibilitou delinear questões importantes para compreender o desenvolvimento de licenciaturas em uma instituição que não possuía tradição na oferta desse tipo de curso.

1.1. Metodologia

Nesta pesquisa, foram utilizados procedimentos metodológicos quantitativos e qualitativos. Primeiramente, a pesquisa envolveu o estudo de dados coletados nos Microdados do Censo da Educação Superior (2009-2019), disponibilizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), sobre os cursos de licenciatura no Brasil, contextualizando a ampliação desses cursos nos Institutos Federais e com enfoque na instituição paulista. Também foram examinadas as Sinopses Estatísticas do Censo da Educação Básica (2007-2019) com foco na evolução das matrículas nos cursos de nível médio integrado nas instituições federais profissionais.

Para o processamento e a análise dos dados foi utilizado o *software* estatístico *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS), bem como tabelas dinâmicas do *Microsoft Excel*.

A partir dos dados do Inep foi traçado panorama do cenário de oferta de licenciaturas no Brasil e, em particular, no estado de São Paulo, considerando a própria indicação da proposta governamental de expansão dos Institutos Federais em regiões interioranas. Contudo, os cursos só estavam classificados em dois grandes grupos: em capitais e em cidades que não capitais. Diante dessa generalização, buscaram-se outras bases de dados que auxiliassem para uma compreensão mais detalhada da distribuição desses cursos.

Após algumas pesquisas, localizou-se material produzido pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) sobre a composição de Regiões Metropolitanas (RMs), Aglomerações Urbanas e Regiões Integradas de Desenvolvimento (Rides) (IBGE, 2019). A classificação dos municípios brasileiros em Regiões Metropolitanas (RMs) e em Aglomerações Urbanas é realizada por lei complementar estadual e segundo as determinações da Constituição Federal de 1988, e com o intuito de “integrar a organização, o planejamento e a execução de funções públicas de interesse comum” (IBGE, 2019, p.1). As Regiões Integradas de Desenvolvimento (Rides) são áreas semelhantes às metropolitanas, mas fixadas como regiões administrativas quando englobam mais de uma unidade da federação e constituídas pela União, em legislação específica (IBGE, 2019).

Para este estudo, optou-se pela classificação das cidades paulistas em Regiões Metropolitanas (RMs) e em Aglomerações Urbanas; segundo esse material do IBGE, devido ao interesse em desenvolver um trabalho mais analítico da distribuição dos cursos de licenciatura, especificamente no estado de São Paulo. Também foram consideradas as informações das IES paulistas relacionadas às formas de organização acadêmica e administrativa¹⁵.

Um segundo momento, abrangeu a coleta de dados qualitativos, a partir do levantamento de legislação e de documentos governamentais sobre os Institutos Federais. Em seguida, efetivou-se a organização de materiais produzidos no âmbito do próprio Instituto Federal de São Paulo (IFSP) sobre o tema, com pesquisa de campo realizada no segundo semestre de 2019. Assim, os documentos utilizados nesta pesquisa englobaram desde as propostas

¹⁵ As instituições de educação superior brasileiras estão organizadas em cinco categorias acadêmicas: Centros Federais de Educação Tecnológica, Centros Universitários, Faculdades, Institutos Federais e Universidades; e em cinco categorias administrativas: privadas com fins lucrativos, privadas sem fins lucrativos, públicas estaduais, públicas federais, públicas municipais e especial (INEP, 2020). Segundo a Portaria Normativa do MEC nº 40/2010, na categoria especial encontram-se as instituições oficiais, criadas por lei estadual ou municipal, existentes na data da promulgação da Constituição Federal de 1988, que não sejam total ou preponderantemente mantidas com recursos públicos, logo, não gratuitas (BRASIL, 1988, 2010a; INEP, 2014b).

governamentais, que discutem modelos e concepções para os Institutos Federais, até textos elaborados no IFSP, dos quais se destacam: Planos de Desenvolvimento Institucional (PDIs), relatórios de gestão, projetos pedagógicos dos cursos de licenciatura (PPCs), editais e resoluções da instituição com regulamentações para os cursos de licenciatura.

Dessa maneira, a análise de documentos foi escolhida por ser uma “técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 38).

A partir de análise preliminar de documentos institucionais e dos dados quantitativos das licenciaturas, foram estabelecidos critérios para a seleção de três *campi* do Instituto Federal de São Paulo para o trabalho de campo, a saber: a) *campi* localizados no interior paulista e construídos no processo de expansão dos IFs, no período 2008-2014; b) *campi* com cursos de licenciatura em Matemática, Química e/ou Física, pois essas áreas configuram recomendação prioritária na proposta do MEC e são os cursos com maior número de matriculados no IFSP; c) *campi* com cursos criados em anos diferentes, considerando o período dos governos de Luiz Inácio Lula da Silva, de Dilma Rousseff e de Michel Temer, com a finalidade de observar se há diferenças nos processos de constituição ou influências distintas por esse motivo; d) *campus* com mais de um curso de licenciatura em funcionamento, como possibilidade de ampliar observações acerca das facilidades ou desafios enfrentados para a implantação; e) *campus* com o oferecimento do curso de Pedagogia, pois se verificou a criação desse tipo de curso no final no período que compreende o estudo, todavia, não configurava prioridade no plano inicial do governo.

Assim, cada *campus* do IFSP foi selecionado por se enquadrar em ao menos dois desses critérios descritos, sendo que o conjunto dos três *campi* permitiu observar todos os elementos assinalados. A inserção da pesquisadora nesses *campi* ocorreu em eventos e grupos de pesquisa abertos ao público, estratégia utilizada como forma de conhecer aos poucos a instituição, em 2019, com consulta acerca da disponibilidade posterior dos profissionais para a realização de entrevistas e apresentação formalizada da pesquisa.

Os *campi* que são parte da amostra da pesquisa são denominados, neste trabalho, de maneira fictícia como *Campus Cedro, Ipê e Jatobá*. Tais nomes foram adotados com o objetivo de evitar a identificação dos sujeitos participantes, visto que o foco são as informações e os conhecimentos obtidos e não as pessoas.

A última etapa envolveu a condução de entrevistas que é uma das técnicas mais usadas nas pesquisas das Ciências Sociais e possibilita o aprofundamento de questões suscitadas por

outras técnicas (LÜDKE; ANDRÉ, 1986). O tipo de entrevista selecionada foi a semiestruturada pela possibilidade de interação com os sujeitos entrevistados e por se desenvolver “a partir de um esquema básico, porém não aplicado rigidamente, permitindo que o entrevistador faça as necessárias adaptações” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p.34).

Nesta pesquisa, as entrevistas¹⁶ tiveram o objetivo principal de levantar mais informações sobre o projeto governamental para a criação dos IFs e para a oferta de licenciaturas neles, principalmente, sobre o próprio processo de constituição dos cursos no IFSP. A coleta envolveu a realização de entrevistas em duas etapas. Inicialmente, no IFSP, com 12 profissionais (professores e técnico-administrativos) atuantes em *campi* do interior, quatro sujeitos de cada *campus*, e cinco entrevistas com membros de conselhos superiores da instituição, o que incluiu gestores, diretores e representantes eleitos; portanto, 17 participantes que compreendem o primeiro grupo de entrevistados em âmbito local.

Esses nomes foram levantados por meio da técnica bola de neve, que consiste na indicação de pessoas atuantes na política estudada pelos primeiros contatos estabelecidos no trabalho de campo, então, selecionados com base na pesquisa documental. Ou seja, tal estratégia foi utilizada com a finalidade de aproveitar as redes sociais dos primeiros informantes-chaves identificados, que foram progressivamente fornecendo novos nomes potenciais para as entrevistas (VINUTO, 2014).

Assim, com base nas menções dos nomes que participaram da criação e/ou desenvolvimento de licenciaturas, foram selecionados para as entrevistas: coordenadores de curso, membros do Núcleo Docente Estruturante (NDE)¹⁷ dos cursos, gestores e servidores docentes e técnico-administrativos, que atuaram no período 2009-2019. Foram priorizadas entrevistas com os profissionais do IFSP e ex-gestores em âmbito governamental que tiveram o nome citado por mais de um informante.

Em geral, a recepção da pesquisadora no IFSP foi satisfatória, bem como os participantes apresentaram interesse pelos resultados da pesquisa. Todavia, dois gestores do IFSP, inicialmente, aceitaram conversar, mas não concederam entrevista com gravação e assinatura de termo para participação formal. Diante disso, eles contribuíram apenas como informantes-chaves para o levantamento de outros contatos.

¹⁶ Os roteiros base das entrevistas estão disponíveis no Apêndice B.

¹⁷ Segundo a Resolução nº 1/2010 da Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAES), o Núcleo Docente Estruturante (NDE) é composto pelos principais professores de um curso de graduação, que são definidos por sua liderança acadêmica e produção de conhecimentos na área de formação (CONAES, 2010). Também são os docentes que atuam de modo mais direto na formulação e atualização do projeto pedagógico de curso.

Especificamente, outra ex-gestora do IFSP aceitou conceder entrevista, mas depois desistiu de participar da pesquisa, não mais validando os dados solicitados pela pesquisadora, e, por isso, as informações não foram incluídas neste trabalho. O fato é citado para registro dos desafios da coleta de dados e para reafirmar o compromisso ético da investigação, respeitando os participantes, bem como a sua condição anônima e voluntária.

Em uma segunda etapa, foram realizadas entrevistas com gestores que participaram de discussões sobre a proposta de criação dos Institutos Federais e/ou atuaram na própria gestão dessa política em âmbito nacional em um dos seguintes órgãos: Conselho Nacional de Dirigentes dos Centros Federais de Educação Tecnológica (Concefet), Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (Conif), Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (Setec/MEC) e Ministério da Educação. Essas entrevistas foram organizadas no segundo grupo, com nove gestores entrevistados; alguns deles ocuparam mais de um cargo de gestão nesses órgãos, durante o período 2006-2016, que não serão detalhadas aqui para garantir a não identificação deles e, portanto, o anonimato de seus depoimentos. Nesse grupo também tivemos duas entrevistas realizadas, mas não incluídas na análise, devido à desistência dos voluntários.

A finalização das entrevistas considerou o critério de saturação, quando os depoimentos repetiam muitas informações já obtidas e, portanto, com poucos novos dados.

No Quadro 2, são apresentados os nomes fictícios adotados para cada um dos 26 entrevistados. Os profissionais do IFSP (17) são citados, nesta tese, como professores, servidores técnico-administrativos e gestores do IFSP. Os demais entrevistados que atuaram no Concefet, Conif, na Setec e/ou no MEC serão mencionados como gestores nacionais, uma vez que a indicação da atividade específica exercida poderia revelar a identidade de tais participantes.

Quadro 2 - Profissionais entrevistados.

Grupos	Instituição/Órgão	Profissionais	Titulação
Grupo 1: entrevistados em âmbito local	IFSP - Campus Cedro: coordenadores e ex- coordenadores de curso e gestor	Professores Benjamin, Heitor e Juvenal; e servidora técnico- administrativa Isadora.	Licenciatura
	IFSP - Campus Ipê: coordenadores de cursos, ex-coordenadores, docentes do NDE e gestor	Professoras Gilda e Telma; professores Atílio e Matias.	
	IFSP - Campus Jatobá: coordenadores de cursos, ex-coordenadores e docentes do NDE.	Professores Levi, Otto, Plínio; professora Dulce.	
	IFSP - gestores, diretores e/ou membros de conselhos superiores	Gestor IFSP Orestes	Bacharelado
Gestoras IFSP Betina, Cecília e Olívia; servidor técnico- administrativo Tomás		Licenciatura	
Grupo 2: entrevistados em âmbito nacional	Concefet, Conif, Setec e/ou MEC - gestores e diretores	Gestores nacionais Antonio, Benício e Teodoro	Ensino médio técnico em insituição federal e bacharelado
		Gestores nacionais Otávio, Ulisses e Vicente	Ensino médio técnico em insituição federal e licenciatura
		Gestor nacional Hugo	Bacharelado
		Gestores nacionais Luiza e Samuel	Licenciatura

Fonte: Elaboração própria.

A duração das entrevistas variou entre 40 e 90 minutos. Ainda no Quadro 2, é apontada a titulação geral dos profissionais somente até o nível de graduação (bacharelado ou licenciatura), pois o detalhamento das áreas de formação, assim como informações referentes aos cursos em nível de pós-graduação poderiam identificar os entrevistados.

A coleta de dados em três *campi* do IFSP teve a finalidade de reunir material sobre a constituição da política de oferta de licenciaturas, a partir da análise dessas experiências em uma lógica aditiva e não comparativa entre os *campi*, pois são parte de uma mesma instituição. Todavia, em alguns poucos momentos os *campi* serão comparados, apenas para elucidar aspectos importantes sobre o processo de implantação dos cursos destinados à formação de professores. É importante assinalar que quatro dos 18 entrevistados do IFSP atuaram em mais de um *campus* da instituição (não incluídos na amostra) e descreveram espontaneamente

experiências deles também, assim como os gestores mencionaram vários *campi*, como exemplos para determinados acontecimentos. Desse modo, foi possível obter informações de diversos *campi* do IFSP, que contribuíram para a compreensão do objeto.

Na sequência do trabalho, as entrevistas foram transcritas pela própria pesquisadora, especialmente pela quantidade de siglas, leis e informações mencionadas pelos entrevistados, trabalho que foi facilitado pelas leituras sobre a trajetória da educação profissional no Brasil. Após a conclusão dessas transcrições, as entrevistas foram inseridas no *software* de apoio à análise de dados: NVivo.

Na primeira etapa do trabalho foram realizadas diversas leituras e releituras que tiveram o objetivo de “identificar os pontos relevantes e iniciar o processo de construção das categorias analíticas” (ANDRÉ, 2013, p. 101). A própria pesquisadora foi assinalando questões similares e/ou relacionadas indicadas pelos entrevistados e agrupando por temas, que, posteriormente, culminaram nas categorias e subcategorias de análise. A segunda fase consistiu no refinamento desse material, a partir da reorganização de dados na perspectiva de aprimorar a combinação de dados, desmembrar temas decorrentes e, por último, também para evitar repetições.

Alguns critérios ainda auxiliaram na construção de tais categorias, a saber: a) exaustividade, na medida em que o conteúdo foi examinado, várias vezes, no conjunto das entrevistas; b) exclusividade, ao ser classificado em uma categoria principal; c) tematização (quantitativa e qualitativamente), segundo ocorrência e vinculação às perguntas da pesquisa; e d) pertinência atrelada ao referencial teórico e aos objetivos da pesquisa (OLIVEIRA, 2009).

O *software* NVivo favoreceu a codificação do material, como mais uma ferramenta para a análise e exploração dos dados textuais, sendo que a própria pesquisadora nominou cada uma das categorias. Para tanto, cada entrevista transcrita foi incluída e, aos poucos, os trechos foram sendo codificados com os nomes escolhidos como categorias analíticas. A vantagem principal foi facilitar, posteriormente, as consultas ao material, uma vez que a busca de um determinado código já listava todos os entrevistados que o tinham abordado com os *links* que direcionavam para os trechos dos textos das entrevistas. Também permitiu cruzar as informações tratadas por dois entrevistados, por exemplo, o que propiciou a visualização dos temas mais abordados por gestores e professores.

Assim, o uso do software viabilizou a retomada do material coletado, em momentos diversos, facilitando o estabelecimento de relações, comparações e repetições que auxiliaram o processo de análise, inclusive com a possibilidade de (re) organizar trechos das entrevistas em outras categorias, considerando também o volume de elementos textuais.

As categorias analíticas foram demarcadas no processo de análise também dos documentos e das entrevistas, como mencionado, a partir do referencial de João Barroso (2005, 2006, 2013, 2018) sobre o processo de multirregulação envolvido nas políticas educacionais, especialmente a partir de dois níveis: a regulação nacional e a microrregulação local, conforme será discorrido na próxima seção.

Ainda em relação ao referencial teórico, é importante elucidar o seu propósito para o trabalho científico, conforme afirmam Lakatos e Marconi (1987, p. 110):

A finalidade da pesquisa científica não é apenas um relatório ou descrição de dados levantados empiricamente, mas o desenvolvimento de um caráter interpretativo, no que se refere aos dados obtidos. Para tal é imprescindível correlacionar a pesquisa com o universo teórico que serve de embasamento à interpretação do significado dos dados e fatos colhidos ou levantados.

No total foram delimitadas oito categorias de análise principais e 20 subcategorias descritas na sequência, a saber: a) Herança do período FHC: escassez de recursos públicos; proibição do ensino médio integrado e o Programa de Expansão Federal da Educação Profissional (Proep); b) Razões para a inclusão de 20% de vagas para a formação docente; c) Indução e estímulo à política; d) Expansão do Cefet-SP/IFSP: primeiro projeto institucional para São Paulo; particularidades da rede federal no estado; demora na retomada do ensino médio integrado no Cefet-SP; e disputas entre os partidos políticos PSDB e PT; e) Herança da cultura técnica: influência dos profissionais do Cefet-SP na expansão do IFSP; disputas entre os profissionais das áreas técnicas e propedêuticas; cultura conservadora do estado paulista; e morosidade para a criação das licenciaturas; f) Razões principais para a criação de licenciaturas: desdobramentos do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) (2014-2018); ampliação da contratação de profissionais licenciados; expansão dos cursos de nível médio integrado no mesmo período; cobranças para o atendimento do percentual de 20% de vagas em licenciaturas; e interesse dos profissionais por uma carreira em nível superior; g) Concepção e implantação dos cursos: processo de escolha das licenciaturas; expansão dos cursos da área de Ciências Humanas; menor espaço aos cursos destinados à formação de professores para a Educação Profissional; e contribuições dos profissionais licenciados vinculados às licenciaturas para os debates educacionais institucionais; e h) Considerações sobre o modelo de verticalização.

Todas essas categoria e subcategorias foram estabelecidas com o intuito de responder aos objetivos da pesquisa e a partir do referencial anunciado e detalhado na seção anterior e serão abordadas ao longo da tese.

2. PERCURSOS E CARACTERÍSTICAS DAS INSTITUIÇÕES FEDERAIS PROFISSIONAIS: UMA ANÁLISE HISTÓRICA

Neste capítulo, discute-se o processo de criação¹⁸ dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs), contextualizando alguns aspectos históricos e legais que colaboram para o debate da identidade dessa nova instituição, que atua em diferentes níveis e modalidades de ensino.

A primeira seção é iniciada com a apresentação de um breve histórico sobre a transformação das instituições federais profissionais que deram origem aos Institutos Federais, com intuito de evidenciar informações e características desses processos que auxiliem na compreensão do modelo de IF.

Em seguida, serão abordadas as principais transformações políticas e econômicas dos governos de Luiz Inácio Lula da Silva, Dilma Rousseff e Michel Temer, a fim de contextualizar a criação dos próprios Institutos Federais (IFs) e o desenvolvimento da política de oferta de licenciaturas no Instituto Federal de São Paulo (IFSP), objeto desta investigação.

Depois, tratar-se-á da expansão dos cursos de nível superior nesse contexto, pois tradicionalmente as instituições federais profissionais atuaram na oferta de cursos técnicos de nível médio. Serão analisados ainda os principais instrumentos legais que normatizaram a constituição dos Institutos Federais e os dados relacionados à expansão dos cursos de graduação nessas instituições, no período de 2008 a 2019, com enfoque na ampliação das matrículas nos cursos de licenciatura.

Por último, será apresentado panorama do perfil geral de docentes e discentes dos IFs. Para isso, foram examinados dados relacionados à escolaridade em nível de mestrado e doutorado e de regime de trabalho dos professores dos IFs em comparação às demais IES brasileiras, assim como informações de renda e de raça dos estudantes. Essas informações serão exibidas na perspectiva de realçar que a expansão também considerou a demanda histórica de democratização da educação federal pública.

¹⁸ Nesta tese, utiliza-se também o termo criação para fazer referência ao processo de transformação das instituições federais profissionais, ainda que existam controvérsias sobre a adoção desse termo, pois a implantação dos IFs efetivou-se a partir da integração ou transformação de instituições já existentes. Costa e Marinho (2018) utilizam a expressão reinstitucionalização para se referir a tal mudança. Os termos criação e nova instituição foram adotados, neste trabalho, pela compreensão de que o aumento de atribuições e a ampliação expressiva de unidades de ensino, professores, técnico-administrativos e estudantes nos IFs alteram, em grande medida, os modelos institucionais anteriores; por isso, também podem ser considerados como marcos de outro modelo institucional, sem deixar de respeitar, não obstante, o histórico precedente e as culturas dessas instituições.

Sendo assim, as linhas a seguir são resultado da análise de legislação, de referências bibliográficas, de dados estatísticos e de depoimentos coletados durante a pesquisa de campo, conforme foi descrito na seção dedicada à Metodologia.

2.1. Histórico e modelos das instituições federais profissionais

O objetivo desta seção é discutir o modelo de educação profissional oferecido nas instituições federais profissionais, ao longo de sua existência, desde as principais transformações que essas instituições experimentaram, até a abordagem das concepções de cursos em disputa, especialmente, durante a década de 1990 e 2000.

Optou-se por resgatar os perfis e as finalidades das instituições federais profissionais, historicamente, com o intuito de circunscrever informações e características que auxiliem a compreensão da constituição recente dos Institutos Federais.

No Brasil, as primeiras instituições federais profissionais surgiram em 1909, no governo do presidente Nilo Peçanha, com a criação de 19 Escolas de Aprendizes Artífices instaladas, sobretudo, nas capitais dos estados brasileiros¹⁹ (MANFREDI, 2002). Houve, porém, duas exceções: a) a escola do Rio de Janeiro não foi instalada na capital, mas em Campos dos Goytacazes, cidade natal de Nilo Peçanha e b) no estado do Rio Grande do Sul não houve criação, sob a justificativa de que ali já existia o Instituto Parobé, unidade da Escola de Engenharia de Porto Alegre (CUNHA, 2000).

A abertura dessas escolas em capitais como Belo Horizonte e Florianópolis, por exemplo, e não nos centros manufatureiros da época: Juiz de Fora e Blumenau, revela também a preocupação mais política do que econômica do então governo federal, ao marcar sua presença nos estados para negociar cargos e vagas nas escolas, em troca de favores de políticos regionais (CUNHA, 2000; OLIVEIRA, 2003).

Essas Escolas de Aprendizes e Artífices tinham como objetivo formar operários e contramestres com base no “ensino prático e de conhecimentos técnicos transmitidos aos menores em oficinas de trabalhos manuais ou mecânicos” (MANFREDI, 2002, p. 83). Para a autora, a criação dessas escolas nas capitais também representou uma estratégia política do governo federal para garantir a proximidade das oligarquias nas diferentes localidades do país.

¹⁹ Em 1909, baseado na Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil de 1891, o Brasil era formado por 20 estados, a saber: Alagoas, Amazonas, Bahia, Ceará, Espírito Santo, Goiás, Maranhão, Mato Grosso, Minas Gerais, Pará, Paraíba, Paraná, Pernambuco, Piauí, Rio Grande do Norte, Rio Grande do Sul, Santa Catarina, São Paulo, Sergipe e o então Distrito Federal (Rio de Janeiro), também considerado estado (BRASIL, 1891).

D'Ângelo (2000) discute o processo de criação dessas escolas e destaca algumas preocupações comuns naquele momento político brasileiro.

As determinações federais no âmbito da educação profissionalizante, no início da década de 1910, parecem expressar o medo que as elites sentiam das multidões que começam a se aglomerar nas principais cidades brasileiras com o final da escravidão e principalmente a repressão à vadiagem, não só através da ação policial, mas através de uma educação preventiva (D' ÂNGELO, 2000, p. 5).

As Escolas de Aprendizes e Artífices eram vinculadas ao Ministério da Agricultura, com a finalidade também de promover profissionalização de pobres, filhos de operários e imigrantes (D'ANGELO, 2000). De acordo com a autora, no período de funcionamento dessas escolas foram criados órgãos intermediários que, gradativamente, descentralizaram a administração das escolas até se transformarem, em 1937, em Liceus Industriais. Essa transformação aconteceu em meio ao contexto de criação do Ministério da Educação e Saúde (SOUZA, 2013).

Os Liceus Industriais permaneceram com esse nome até a promulgação da Lei Orgânica do Ensino Industrial, em 1942, quando foram então transformados em Escolas Industriais e Técnicas, iniciando a oferta de formação profissional em nível equivalente ao secundário (ORTIGARA, 2012).

De maneira geral, é possível sintetizar que o foco das instituições estava em uma formação rápida e direcionada ao exercício de atividades manuais específicas e mais imediatas (OTRANTO, 2012). Ainda de acordo com a autora, somente em 1959 essas escolas alcançaram a condição de autarquia²⁰, quando também receberam o nome de Escolas Técnicas Federais (ETFs), àquelas que ministravam cursos para os segmentos industriais e comerciais. As instituições que atuavam no ensino agrícola foram denominadas Escolas Agrotécnicas Federais (EAFs)²¹.

Para D'Ângelo (2007), a formação profissional ganhou destaque com o desenvolvimento das Escolas Técnicas Federais (ETFs), pois a instituição passou a oferecer conhecimento de formação geral e profissional de maneira integrada, principalmente, a partir

²⁰ As autarquias são criadas por lei para a realização de uma finalidade específica, como forma de especialização da Administração Pública, são sujeitas ao controle e à tutela do Estado. Possuem personalidade jurídica e prestam serviços públicos ou de interesse público (PORTAL DOS ÓRGÃOS PÚBLICOS, 2021).

²¹ As Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais (EVs) também são classificadas como instituições federais profissionais. A maioria dessas escolas foi criada, no começo do século XX, como patronatos pela Diretoria-Geral de Serviços de Povoamento do Ministério da Agricultura do Governo Federal (AZEREDO; CARVALHO, 2010). Segundo os autores, essas escolas atuavam nas áreas agrária, comercial e industrial. Somente, a partir da década de 1960, passaram a ser dirigidas pelas universidades e sob responsabilidade do Ministério da Educação.

do fim da década de 1960. Conforme a autora, a classe média apreciava esse modelo de escola porque possibilitava aos alunos não só uma profissão de nível técnico, mas também a apropriação de sólidos conhecimentos para a continuidade dos estudos no nível superior.

O então ensino de segundo grau (ensino médio) integrado à educação profissional nas Escolas Técnicas Federais (ETFs) possuía uma qualidade superior às demais escolas públicas, o que se justificava pelos melhores “salários pagos a seus professores, pelas condições de trabalho que usufruíram e pelas muito especiais características de funcionamento e identidade” (CUNHA, 2000, p. 259). Para o autor, essas escolas atraíam mais alunos porque os sistemas estaduais promoviam um ensino com qualidade inferior, que foi se deteriorando ainda mais com o passar do tempo, assim, cada vez mais, as vagas nessas escolas federais tornaram-se concorridas.

Pesquisadores da área de Educação indicam que o modelo de ensino técnico desenvolvido nas Escolas Técnicas Federais (ETFs) representou um modelo de referência no quesito qualidade, ao longo de muitos anos, com a formação do ensino médio integrada à formação técnica e por sua inspiração no princípio educativo politécnico (CUNHA, 2000; FRIGOTTO, 2007; OLIVEIRA, 2003). Esse padrão garantia também aos egressos a possibilidade de continuidade de estudos em nível superior, como já citado.

Em uma educação politécnica os estudantes explorariam o domínio das diversas bases técnicas utilizadas na produção e não somente o exercício de técnicas produtivas, contrariando assim, a concepção tradicional de formação de técnicos com foco na prática mais imediata (SAVIANI, 2007). Nesse sentido, politecnia significaria “especialização como domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas utilizadas na produção moderna” (idem, p. 161).

O modelo de educação integrada nas ETFs foi uma das experiências educativas que se diferenciou nas décadas de 1960-1970²², no contexto de ascensão do tecnicismo (SAVIANI, 2019).

Nesse período, a pedagogia tecnicista teve o seu apogeu com a proposição de um modelo de ensino operacional e com enfoque na formação do trabalhador, também fundamentada no “pressuposto da neutralidade científica e inspirada nos princípios da racionalidade, eficiência e produtividade” (SAVIANI, 2019, p. 381). Nessa lógica, o trabalhador deveria se adequar ao

²² De acordo com Saviani (2019), outras iniciativas pedagógicas renovadoras foram implantadas na década de 1960, tais como: a) os Ginásios Vocacionais também com foco na formação integral dos estudantes, com destaque aos estudos do meio a partir da articulação entre teoria e prática, e com participação da comunidade nas decisões e atividades educativas; b) a implantação de Colégios de Aplicação como o da Universidade de São Paulo, organizado entre 1957 e 1961 e c) A emergência da Pedagogia e do método de alfabetização de Paulo Freire. Para saber mais, recomenda-se consultar Saviani (2019): capítulos IX e X.

processo de trabalho parcelado da então produção fabril, sendo assim, a formação educacional tinha que priorizar uma instrução especializada para o atendimento das demandas mais imediatas, principalmente da indústria. Daí a relevância de um processo pedagógico com base na especialização de funções e que priorizava o “aprender a fazer” (SAVIANI, 2019, p. 383).

Nessa conjuntura, os cursos de segundo grau (ensino médio) passaram a ter como foco principal a profissionalização. Todas as escolas tiveram que transformar seus currículos, destinando parte da carga horária do curso, obrigatoriamente, à habilitação profissional, segundo regulamentação do então Conselho Federal de Educação (CFE), (BRASIL, 1971).

Para Bremer e Kuenzer (2012), essa proposta foi reducionista e equivocada ao prever que apenas a junção de disciplinas gerais do segundo grau com disciplinas profissionais específicas pudesse proporcionar uma formação para o trabalho. Além disso, as redes estaduais brasileiras não foram financiadas para a infraestrutura de laboratórios e de recursos humanos necessários à implantação desse modelo de ensino profissional compulsório.

Esse contexto de escassos recursos notabilizou as críticas ao formato de profissionalização que acabou sendo flexibilizado. Primeiramente, em legislação complementar (Parecer nº 76/1975), com a proposição de habilitações básicas, o que desobrigava a profissionalização; posteriormente, com a Lei nº 7044/82 que permitiu novamente o oferecimento do ensino de segundo grau de natureza propedêutica (BRASIL, 1975, 1982).

A partir do final da década de 1970, as Escolas Técnicas Federais (ETFs) foram sendo gradativamente transformadas em Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefets), principalmente pela possibilidade de ofertar ensino superior (BRANDÃO, 2010). Os primeiros Cefets foram criados por meio da conversão das ETFs de Minas Gerais, do Paraná e do Rio de Janeiro (Cefet Celso Suckow da Fonseca), em 1978 (BRASIL, 1978). A ETF do Maranhão e a ETF da Bahia foram transformadas em Cefet, respectivamente, em 1989 e 1993 (CIAVATTA, 2010).

A Lei nº 8.948/94 estabeleceu o Sistema Nacional de Educação Tecnológica e novamente retomou as discussões sobre a ampliação de Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefets) (BRASIL, 1994). De acordo com Cunha (2000), as grandes mudanças na educação profissional brasileira só ocorreriam, todavia, com os Decretos nº 2.208 e nº 2.406, ambos do ano de 1997, que promoveram rápida reforma nesse segmento durante o governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC) (BRASIL, 1997, 1997a). Tal reforma do ensino profissional do governo FHC é criticada em várias pesquisas educacionais.

Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005) indicaram que a criação dos Cefets e a sua condição de instituição de ensino superior privilegiaria a oferta desse nível, reduzindo o espaço dos cursos de nível médio, desenvolvidos consagradamente pelas instituições profissionais.

Nessa conjuntura, a própria rapidez da reforma induziu também várias instituições federais e estaduais a transformarem seus cursos técnicos de nível médio em cursos superiores de tecnologia, revelando “experimentalismo pedagógico, com a consequente desestruturação e perda de qualidade” (LIMA FILHO, 2005, p. 357).

O Decreto nº 2.208/1997 iniciou esse processo de reforma, quando proibiu a oferta do ensino médio integrado à formação profissional. Cunha (2000) explica os argumentos dos reformadores para essa proibição.

As escolas técnicas, especialmente as da rede federal, operam a custos muito elevados, injustificados para os efeitos correspondentes; e seus efeitos são mais propedêuticos do que propriamente profissionais, o que não se justifica numa situação de escassez de recursos para a educação, em especial para o ensino médio (CUNHA, 2000, p. 244).

Esse Decreto recebeu também muitas críticas de pesquisadores da área da Educação que viam no ensino médio integrado um caminho para a elevação da qualidade da educação brasileira e para a superação de um sistema de educação dual no qual ou se privilegiava a formação geral ou a formação profissional. Essa distinção esteve apoiada nas mesmas ideias que fundamentam a separação entre a atividade intelectual, reservada para alguns indivíduos, e o trabalho prático, destinado à grande maioria (KUENZER, 2007).

Assim, o Decreto nº 2.208/1997 foi constituído com base nessa concepção, ao propor cursos profissionais para aqueles que logo seriam inseridos no mercado de trabalho (cursos técnicos mais rápidos) e apenas ensino médio para os que continuariam os estudos em nível superior, mais intelectualizado.

Para Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005a, p. 45) “a integração do ensino médio com o ensino técnico é uma necessidade conjuntural – social e histórica – para que a educação tecnológica se efetive para os filhos dos trabalhadores”, porque esse modelo de curso possibilitaria uma formação integral ao sujeito, garantindo uma educação crítica para o trabalho.

Nesse cenário, não obstante, as instituições federais profissionais tinham infraestrutura e quadro de profissionais habilitados, de maneira que já vinham com esse modelo de educação em construção desde a década de 1960. Tal fato propiciou a consolidação de um ensino médio integrado à educação profissional, somente interrompido com o Decreto nº 2.208/1997, configurando então um retrocesso para a educação profissional brasileira.

A possibilidade de oferta do ensino médio integrado à formação profissional só foi retomada com o Decreto nº 5.154/2004, no governo de Luiz Inácio Lula da Silva (BRASIL, 2004b). Ainda que esse Decreto tenha mantido características do Decreto nº 2.208/1997, tais como a oferta de cursos concomitantes e subsequentes; todavia, significou uma vitória dos setores progressistas, por reafirmar a importância de um projeto educacional com a educação profissional integrada à educação básica (SOUZA, 2013).

Para Lima (2015), a reforma da educação profissional, no fim da década de 1990, é elemento fundamental para o entendimento da própria ampliação da educação superior nas instituições federais profissionais. Nesse período, houve redução no número de turmas no ensino médio e foi incentivada também a oferta de dois tipos de cursos técnicos: a) subsequentes oferecidos a egressos do ensino médio, somente com conteúdo técnico-profissional; e b) concomitantes direcionados aos estudantes que estão fazendo o nível médio, mas com um currículo técnico independente dele, inclusive, cada um desses cursos pode ser realizado em instituições diferentes.

Segundo Oliveira (2003), os cursos nessas modalidades concomitante e subsequente foram incentivados, sobretudo a partir da reforma citada, com a finalidade de promover uma formação mais aligeirada, baseada em propostas pontuais e segundo os interesses mais imediatos dos setores produtivos, modelos destinados também para a maioria da população mais carente.

Todavia, dados de pesquisas educacionais indicam que essas modalidades apresentaram percentual elevado de evasão, sobretudo no período 1999-2002, que compreendeu a reforma profissional do governo FHC (FERRETTI, 2009; RIOS; PAULA, 2010). Por isso, nessa conjuntura, surgiram também os projetos para a criação dos cursos superiores de tecnologia, e, posteriormente, dos bacharelados e das licenciaturas (LIMA, 2015).

Kuenzer (2007) discute a ampliação dos modelos formativos para a educação profissional e para o nível superior no país. Para a autora, a expansão desses modelos é também uma exigência do mercado de trabalho no estágio atual do capitalismo. Nesse contexto, valoriza-se a combinação de forças de trabalho com qualificações distintas para que respondam às requisições diferenciadas de contratação desse mercado.

Ainda de acordo com a autora, a ampliação da escolarização tem o objetivo, assim, de satisfazer as demandas do sistema, por meio de cursos com formatos diferentes e, frequentemente, apenas de caráter certificatório. A educação superior passou por alterações, principalmente em relação ao caráter de sua especialidade, mudanças que privilegiaram uma formação mais geral e com duração reduzida.

Nessa perspectiva, o nível superior seria uma “terceira etapa da educação básica, ficando postergada para a pós-graduação e, portanto, mais elitizada, para a formação avançada em ciência e tecnologia” (KUENZER, 2007, p.1171). Segundo a autora, esse processo poderia ser chamado de “inclusão excludente”, pois os estudantes são inseridos no sistema educacional, mas em projetos desiguais e com finalidades distintas.

No atual estágio do capitalismo, a própria massificação da educação superior é utilizada para controlar o valor da força de trabalho (FT), alterando o paradigma de valorização desse nível de ensino, a partir da seguinte lógica: “a pós-graduação deprime o custo da FT graduada, que deprime a não graduada e assim por diante” (MINTO, 2014, p. 364-365).

Ainda sobre o modelo do Cefet, é possível destacar que favoreceu gradativamente a ampliação de cursos de graduação, transformando a identidade histórica de oferta de educação técnica de nível médio das instituições profissionais (FERRETTI; CAMMARANO; SALLES, 2010).

Doravante, serão incluídos depoimentos dos entrevistados, coletados durante a pesquisa de campo, conforme descrito na seção denominada Metodologia. Foram adotados nomes fictícios para preservar o anonimato aos participantes. Esses nomes serão citados ao final dos parágrafos, tal como os demais autores referenciados; entretanto, nesse caso, o objetivo é demonstrar os aspectos mais representativos, citando todos os entrevistados que abordaram certas informações e/ou determinados acontecimentos sobre a concepção da proposta dos Institutos Federais.

Segundo depoimento do gestor nacional Benício (2020), outro aspecto que impulsionou o crescimento dos cursos de nível superior nas instituições federais profissionais foi a elevação gradativa de titulação (mestrado e doutorado) dos professores, como resultado também de programas do próprio governo federal. Primeiramente, isso foi efetivado por meio do Programa Institucional de Capacitação de Docentes do Ensino Tecnológico (PICDTEC), no fim da década de 1990; posteriormente, com o Programa Institucional de Qualificação Docente para a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (PIQDTEC), ao longo da primeira década dos anos 2000.

Os cursos de mestrado e doutorado para a carreira docente federal significavam progressão funcional e salarial aos profissionais, o que induziu professores, desde os Cefets, as ETFs e EAFs, a esse tipo de formação (GESTOR NACIONAL BENÍCIO, 2020). Após essa titulação, os profissionais ampliavam o interesse pela criação de cursos de graduação, também para a continuidade de suas pesquisas. Isso, gradativamente, pressionava mais os diretores

dessas instituições e o próprio Ministério da Educação para a ampliação das prerrogativas de nível superior.

Algumas Escolas Agrotécnicas Federais (EAFs), ainda no ano de 2003, foram autorizadas a ministrarem cursos de nível superior tecnológico, em caráter experimental, já que, anteriormente, tinham como foco a oferta de ensino médio técnico na área agrícola e atuavam somente como escola de educação básica (GESTORES NACIONAIS ANTÔNIO; BENÍCIO, 2020).

Outro exemplo da expansão do interesse no nível superior dos profissionais das EAFs foi o projeto apresentado por 12 das 36 instituições existentes à Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (Setec), no ano de 2007. Nesse projeto, as EAFs pleiteavam sua transformação em Cefets, para alcançar, entre outras coisas, a condição de instituição de ensino superior; todavia, esse processo foi interrompido pelo MEC, devido ao projeto de criação dos Institutos Federais, já em curso naquele mesmo ano (KOLLER; SOBRAL, 2010).

Nas entrevistas, vários depoimentos revelaram a percepção de menor prestígio dos professores das ETFs, EAFs e dos Cefets em relação aos docentes das universidades, principalmente, por atuarem na educação básica, mas, em geral, com titulação semelhante aos professores universitários. Especificamente, os diretores dos Cefets, recebiam convocações para reuniões juntamente aos reitores das universidades, uma vez que os Cefets já possuíam *status* de instituição de educação superior desde sua criação, mas havia diferença no tratamento entre esses gestores.

Então, tinha certo complexo de inferioridade ali. Uma coisa icônica, na época do Ministro de Educação Paulo Renato Souza, quando tinha reunião junto com os reitores das universidades, nas primeiras filas sentavam os reitores e eram marcadas as cadeiras. Para trás eram os diretores dos Cefets. E isso é só simbólico, mas representa bem o sentimento (GESTOR NACIONAL ULISSES, 2020).

Os Cefets também se encontravam em distintos estágios de desenvolvimento, com tamanhos e estruturas diferentes (urbanos, industriais e agrícolas), tanto que entre eles alguns eram conhecidos como Cefetões e outros como Cefetinhos (GESTORES NACIONAIS ANTÔNIO; BENÍCIO; TEODORO; ULISSES; VICENTE, 2020).

Em geral, essa divisão acontecia pelo grau de autonomia que cada uma dessas instituições possuía em relação à oferta de nível superior, inclusive, em nível de pós-graduação e na realização de pesquisa, como era o caso dos Cefets de Minas Gerais, do Paraná e do Rio de Janeiro, nomeados como Cefetões (GESTORES NACIONAIS BENÍCIO; TEODORO,

2020).

Os Cefetinhos tinham autonomia relativa para a oferta de cursos de graduação; também foram criados por meio de indicação política. Pode-se citar, por exemplo, os Cefets da Bahia e do Maranhão, devido à influência dos políticos Antônio Carlos Magalhães e José Sarney (GESTORES NACIONAIS ANTÔNIO; ULISSES; VICENTE, 2020).

Assim, a maioria dos Cefets possuía autonomia administrativa, mas autonomia pedagógica relativa. Somente os Cefetões ofertavam cursos superiores e diplomavam de fato; os demais dependiam das universidades para tal (GESTORA NACIONAL LUIZA, 2020). De acordo com a gestora, havia dificuldades para abrir cursos de graduação, mesmo com demanda grande, o que resultava em um cenário de pressão da comunidade interna à instituição e da externa também. Essas questões são evidenciadas para destacar as motivações para a expansão do nível superior no interior dessas instituições federais; outrossim, para a compreensão posterior do crescimento de um tipo de curso superior em particular: as licenciaturas.

Um episódio acirrou ainda mais as disputas e os interesses para a ampliação do nível superior nas diferentes instituições profissionais federais: a transformação do Cefet Paraná em Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), no ano de 2005 (GESTORES NACIONAIS TEODORO; ULISSES, 2020).

O Cefet Paraná pleiteava sua transformação em Universidade Tecnológica desde o ano de 1998, no período da reforma da educação profissional do governo de Fernando Henrique Cardoso, o que levou a instituição a concentrar esforços na oferta de cursos superiores de tecnologia e na diminuição de cursos técnicos de nível médio (LIMA FILHO, 2005). Para o autor, essas ações tiveram o objetivo de conduzir, paulatinamente, a sua transformação em uma universidade especializada, segundo possibilidade incluída na Lei de Diretrizes e Bases Nacional nº 9394/96.

Em 2004, foi apresentado o Projeto de Lei nº 4.183 para a criação da Universidade Tecnológica Federal do Paraná, a partir de articulação política de profissionais do então Cefet Paraná, juntamente com deputados federais paranaenses, mas tendo como autor o próprio poder executivo; tal documento foi assinado pelo então Ministro da Educação Tarso Fernando Herz Genro e pelo Ministro do Planejamento Guido Mantega (GESTORES NACIONAIS SAMUEL; TEODORO; VICENTE, 2020).

A análise de documentos relacionados à tramitação do projeto confirma a atuação, de forma preponderante, dos deputados federais do estado do Paraná nesse projeto. Inicialmente, isso se evidencia com a relatora Clair da Flora Martins, do Partido dos Trabalhadores (PT-PR) na Comissão de Trabalho, Administração e Serviço Público. Posteriormente, pelo deputado

Irineu Colombo (PT-PR) na Comissão de Educação. Finalmente, pelos deputados Alex Canziani, do Partido Trabalhista Brasileiro (PTB-PR), e Osmar Serraglio, do Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB-PR), respectivamente, na Comissão de Finanças e Tributação, e na Comissão de Constituição e Justiça e de Cidadania, sendo que, em todas essas instâncias, os pareceres do projeto foram aprovados por unanimidade (BRASIL, 2004).

Somente a relatoria final do projeto foi realizada pelo deputado federal Antônio Carlos Magalhães Neto do então Partido da Frente Liberal²³ (PFL-BA), também na Comissão de Constituição e de Justiça e de Cidadania, quando foi remetido à mesa diretora do Senado Federal e convertido na Lei nº 11.184/2005 que criou a Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR) (BRASIL, 2005).

A tramitação completa do projeto teve duração de um ano até a conversão em Lei, o que confirmou o relato de alguns entrevistados sobre a influência dos atores envolvidos para a formação da UTFPR, ainda no primeiro governo de Luiz Inácio Lula da Silva. Essa criação impulsionou a construção de novos projetos para a efetivação de mais universidades tecnológicas, em meados de 2006, a partir dos Cefets, especialmente, do Cefetões que já possuíam o nível superior mais consolidado (GESTORES NACIONAIS LUIZA; OTÁVIO; ULISSES, 2020).

As Escolas Agrotécnicas Federais (EAFs), por sua vez, trabalhavam em propostas de elevação em Cefets, como já citado. Essa conjuntura gerou, progressivamente, discussões no interior da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação (Setec/MEC) sobre o futuro dessas instituições, principalmente, pela preocupação de que elas reduzissem seus cursos de nível médio em nome do ensino superior e pela dificuldade da gestão de muitas unidades novas (GESTORES NACIONAIS ANTÔNIO; BENÍCIO; LUIZA; SAMUEL, 2020).

Inicialmente, a Setec/MEC estudou a possibilidade de criar mais universidades tecnológicas no país (GESTOR NACIONAL SAMUEL, 2020). Nessa direção verificou-se, ainda em 2003, assinatura de uma mensagem favorável ao estabelecimento da Universidade Tecnológica Federal do Paraná, do então Ministro da Educação Cristovam Buarque no Cefet-Paraná; inclusive, como possibilidade de aproximação e colaboração da Universidade Federal do Paraná (SECRETARIA DE ESTADO DA COMUNICAÇÃO SOCIAL, 2003).

Entretanto, a experiência da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR) foi decisiva para a mudança de estratégia do próprio Ministério da Educação, mormente porque,

²³ Em 2007, o PFL adotou o nome Democratas (DEM) (TRIBUNAL SUPERIOR ELEITORAL, 2021).

em menos de um ano de existência, a UTFPR fechou cursos técnicos e o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica, na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja) (GESTORES NACIONAIS LUIZA; SAMUEL, 2020). Tal situação fomentou a construção de um novo modelo institucional, com atuação da própria Setec/MEC, com foco na continuidade da oferta principalmente de cursos de nível médio técnico (GESTORES NACIONAIS BENÍCIO; OTÁVIO; SAMUEL; VICENTE, 2020).

Finalmente, esse novo modelo institucional foi criado, em dezembro de 2008, como Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IF). As disputas e os protagonistas envolvidos na proposta dos IFs serão tratados de forma detalhada na seção: 2.3. Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs): concepção, implantação e expansão, desta tese.

O Cefet Celso Suckow da Fonseca do Rio de Janeiro e o Cefet de Minas Gerais não se transformaram em Instituto Federal (IF), pois seus profissionais também almejavam a transformação em universidade tecnológica, como o Cefet do Paraná elevado à Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), em outubro de 2005 (BRASIL, 2005). Ambas as instituições apresentaram projetos nessa perspectiva ao Ministério da Educação; a direção do Cefet-RJ encaminhou em dezembro de 2005 e em outubro de 2007; o Cefet-MG, por sua vez, em outubro de 2006 e em abril de 2009 (CEFET-RJ, 2005, 2007; CEFET-MG, 2006, 2009). Todavia, os projetos não avançaram devido ao cenário de implantação dos IFs pelo próprio MEC.

É relevante assinalar que a ampliação recente das instituições profissionais federais foi impulsionada com a criação dos Institutos Federais (IFs). Por isso também, as próximas seções do texto tratam especificamente da expansão e concepção dos IFs que, a partir de 2008, são as instituições com maior representatividade da rede federal profissional (unidades e matrículas).

Sendo assim, na próxima seção serão abordadas as principais orientações dos governos nacionais, durante o período de criação dos Institutos Federais, na perspectiva de identificar elementos e significados importantes da atuação de cada um dos governos para a interiorização desse tipo de instituição no Brasil.

2.2. O contexto político para a criação dos Institutos Federais

Nesta seção, serão apontadas as principais características dos governos de Luiz Inácio Lula da Silva, Dilma Rousseff e Michel Temer, com o intuito de contextualizar a criação e o desenvolvimento da política de oferta de licenciaturas nos Institutos Federais. Em linhas gerais,

serão apresentadas as principais transformações em torno de questões no campo da economia que, ao longo dos governos, modificaram a agenda de gastos sociais e de políticas públicas, incluindo a área de educação, campo desta pesquisa.

A vitória do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, em 2002, pelo Partido dos Trabalhadores (PT), gerou muitas expectativas acerca de uma possível alteração na agenda neoliberal em desenvolvimento no país (PAULANI, 2017). Contudo, segundo essa autora, tal hipótese não se confirmou inicialmente, pois medidas macroeconômicas em curso foram ainda ampliadas no começo desse governo, em 2003.

Dentre as principais ações no campo da economia estava o aumento da taxa de juros, “que chegou aos 26,5% ao ano, enorme arrocho monetário, com corte de cerca de 10% nos meios de pagamento da economia, adoção de uma meta de superávit primário maior” (PAULANI, 2017, p. 94). Também foram realizadas reformas na lei de falências, com o objetivo de aumentar garantias aos credores do segmento privado.

Nobre (2013) afirma que Luiz Inácio Lula da Silva deu continuidade à política econômica do governo Fernando Henrique Cardoso (FHC), destacando as seguintes medidas: a permanência do câmbio flutuante, a sobrevalorização da moeda, a elevação das taxas de inflação e juros com índices superiores aos parâmetros internacionais. Contudo, segundo o autor, no primeiro mandato petista aconteceram algumas alterações nesse segmento, com destaque para a recuperação do valor do salário-mínimo, sobretudo depois de 2005, quando essa medida se converteu em uma política contínua.

A valorização do salário mínimo foi muito efetiva para mudanças nas condições sociais e econômicas, somada ao cenário internacional favorável, principalmente pelo aumento dos preços e de venda de bens primários, “movimento conhecido como *boom* de *commodities* que ensejaram um ciclo de crescimento econômico como não se via fazia muito tempo” (NOBRE, 2013, p. 105).

Outras políticas sociais foram progressivamente implantadas, dentre as quais, é possível destacar: a) o Programa Bolsa Família, com a finalidade de atenuar a pobreza; b) o Programa Minha Casa Minha Vida, com a destinação de recursos para a construção subsidiada de habitações populares; e c) o Programa Luz para todos, que estendeu energia elétrica para regiões rurais do Brasil, contemplando mais de três milhões de famílias. (PAULANI, 2017).

Houve também a adoção de políticas no campo da educação. Em relação à educação básica, alguns avanços foram observados, tais como o estabelecimento do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), inicialmente regulamentado pela Medida Provisória nº 339/2006,

posteriormente, convertida na Lei n. 11.494/2007 (OLIVEIRA, D., 2009). Tal fundo ampliou as garantias de financiamento da Educação Básica, envolvendo as suas três etapas: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. O anterior Fundo de Financiamento e Manutenção do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) contemplava apenas o Ensino Fundamental²⁴.

A Emenda Constitucional nº 59 também tornou obrigatória a educação básica dos quatro aos 17 anos de idade (BRASIL, 2009c). Anteriormente, o Artigo 208 da Constituição Federal de 1988 estipulava somente o Ensino Fundamental (BRASIL, 1988).

Entre as políticas de educação superior sobressaíram-se ações direcionadas à expansão do acesso. Por um lado, via universidades públicas, com o Plano de Reestruturação e Ampliação das Universidades Federais (Reuni), entre 2008-2012, cujos objetivos principais consistiam em: aumentar o acesso e a permanência dos estudantes, mormente no período noturno; reduzir as taxas de abandono; ampliar as políticas de inclusão e assistência estudantil (BARREYRO; COSTA, 2015). Além disso, tal plano incentivou a flexibilização curricular, a mobilidade de estudantes entre instituições e a inserção de ciclos formativos e carreiras de curta duração. O crescimento especificamente da rede federal profissional será abordado adiante.

Por outro lado, outras políticas impulsionaram direta ou indiretamente a oferta de educação superior privada, de maneira que se destaca o Programa Universidade Para Todos (ProUni), a partir da distribuição de bolsas estudantis (integrais e parciais) em cursos de graduação em IES privadas, segundo parâmetros socioeconômicos e tendo como contrapartida isenção fiscal para as instituições (BARREYRO; COSTA, 2015). O programa considerou como foco central os estudantes sem diploma de nível superior, oriundos de escola pública e, principalmente, com renda familiar per capita até um salário-mínimo e meio (bolsas integrais)²⁵.

Na presente tese serão adotados os conceitos de política neoliberal-conservadora e neoliberal-populista, termos utilizados por Gomes (2008) para diferenciar, respectivamente, os governos de Fernando Henrique Cardoso e de Luiz Inácio Lula da Silva. O autor discute o papel

²⁴ Para saber mais sobre a evolução da política de fundos de financiamento para a educação básica, entre outras ações decorrentes, sugere-se ver: Oliveira D. (2009) e Pinto (2019).

²⁵ Outras iniciativas voltadas à Educação Superior foram implementadas durante os governos de Luiz Inácio Lula da Silva, a saber: a ampliação da educação superior a distância via Universidade Aberta de Brasil (UAB) e a criação do Sistema de Seleção Unificado (Sisu), com a finalidade de selecionar os estudantes de graduação, conforme a nota do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). Posteriormente, o Fundo de Financiamento Estudantil (FIES), criado no último mandato de Fernando Henrique Cardoso e destinado ao financiamento de mensalidades aos estudantes matriculados em cursos superiores não gratuitos (com avaliação positiva do Ministério da Educação), teve o incremento de recursos, sobretudo no governo de Dilma Rousseff, após o ano de 2012 (CHAVES; AMARAL, 2016). Para mais informações, recomenda-se consultar: Barreyro e Costa (2015) e Chaves e Amaral (2016).

desempenhado por esses governos especialmente em relação às políticas realizadas no âmbito da educação superior.

O governo FHC foi marcado por uma política de cunho neoliberal-conservador, baseada na “competitividade, descontrolado das IES, pelo pressuposto das forças e mecanismos puros de mercado para realizar a distribuição dos bens educacionais e uma forte clivagem entre o público e o privado” (GOMES, 2008, p. 46).

Ainda conforme o autor, o governo de Luiz Inácio Lula da Silva manteve parte das características mencionadas, mas se diferenciou, principalmente, pela intervenção estatal que impulsionou a inclusão de camadas da população de baixa renda na educação superior.

Nesse governo, a implantação de certas políticas de isenção fiscal às IES privadas, como o ProUni, representou uma conciliação entre diferentes classes sociais, na medida em que impactaram “bem ou muito bem nas classes populares e nas mais privilegiadas como o são os proprietários das IES privadas” (GOMES, 2008, p. 46).

A lógica privatizante de alguns setores públicos dos governos de Fernando Henrique Cardoso foi freada durante os mandatos de Luiz Inácio Lula da Silva (PAULANI, 2017). A privatização de empresas públicas saiu da agenda desse governo, na medida em que restabeleceu a capacidade de investimento, principalmente nos segmentos de energia elétrica, gás e petróleo (BASTOS, 2017).

Esse governo ainda recuperou a atuação dos bancos públicos para o setor produtivo e ampliou o mercado interno, a exemplo do Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social (BNDES) que cessou apoios aos consórcios privados e fundos de pensão em projetos de privatização; outrossim, expandiu o crédito para investimentos em infraestrutura e na construção de grupos nacionais, favorecendo a competição com companhias multinacionais (BASTOS, 2017).

O Banco do Brasil e a Caixa Econômica Federal aumentaram o crédito para setores da construção civil e da agricultura, adotaram programas de crédito consignado que privilegiaram o mercado consumidor de “bens duráveis, serviços e imóveis, além de alguma melhoria das condições de trabalho. Esse perfil distributivo teve nítido efeito sobre o estilo de crescimento” (BASTOS, 2017, p. 80).

Segundo Paulani (2017), questões relacionadas à expansão de investimentos públicos, ao fortalecimento da economia e até políticas com enfoque na justiça social, já estavam presentes na Carta ao povo brasileiro²⁶, apresentada por Luiz Inácio Lula da Silva, no ano de

²⁶ De acordo com Silva Júnior e Sguissardi (2005), essa carta de 22 de julho de 2002, apresentava dez compromissos principais para um futuro governo de Luiz Inácio Lula da Silva, especialmente, no tocante a

2002; entretanto, tal documento não articulava mudanças estruturais e institucionais para o alcance desses objetivos, ao invés disso, indicava a continuidade do modelo orientado para a acumulação financeira estabelecida na década de 1990.

O projeto lulista não conseguiu uma reforma do sistema político e adotou um pacto com o histórico partido PMDB²⁷ para apoios específicos em projetos e programas com foco na redução de desigualdades sociais e melhoria na distribuição de renda (NOBRE, 2013).

A conciliação de uma agenda voltada ao mercado financeiro e a expansão de políticas públicas, em si, é controversa, na medida em que tais políticas vão ampliando a influência do Estado na economia; enquanto a esfera financeira exige, ao contrário, menos regulação estatal. Apesar disso, durante o período em que predominou o “crescimento econômico puxado pelas exportações e pelo efeito multiplicador daquele massivo conjunto de políticas sociais, essa contradição foi acomodada” (PAULANI, 2017, p. 96).

A implantação dos Institutos Federais (IFs) e a expansão das licenciaturas nessas instituições, objeto do presente estudo, fazem parte desse quadro de políticas de investimento público. A proposta dos IFs estava incluída, por sua vez, no Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Tecnológica.

Esse plano foi criado no final de 2005, pelo Ministério da Educação, através da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (Setec/MEC), com a finalidade de aumentar a presença das instituições federais em todo o território nacional (BRASIL, 2005c). Tal processo foi iniciado com a revogação do § 5º do art. 3º da Lei nº 8.948/1994, que proibia a ampliação de instituições federais profissionais, então substituído pela Lei nº 11.195/2005 (BRASIL, 1994; 2005a).

Nesse contexto, o governo Luiz Inácio Lula da Silva lançou o Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Tecnológica I, também conhecido como Plano de Expansão Fase I,

direção da política econômica, assegurando um ambiente seguro aos investimentos. Também não continha qualquer proposta de mudança significativa da estrutura produtiva e fundiária do país, afastando-se assim da concepção tradicional do Partido dos Trabalhadores (PT).

²⁷ Nobre (2013) descreve o Brasil como um país rico, grande, desigual e com uma cultura política pouco democrática. Nesse cenário, apresenta debate sobre o processo de construção do Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB). Inicialmente, esse partido teria atuado para unir forças com a finalidade de vencer o autoritarismo do fim do período da ditadura militar (primeira faceta do partido). Nessa conjuntura de redemocratização, ampliaram-se as reivindicações e mobilizações em diversos segmentos sociais, mas a elite no poder, por sua vez, buscou controlar ações para a redução das desigualdades, principalmente, de poder e de renda. O PMDB atuou, nessa perspectiva, como o bloco principal de parlamentares que conservou a estrutura política contra as pressões sociais, ao longo do tempo. “Foi assim que o sistema se preservou sem mudar, fortalecendo sua lógica de travamento de grandes transformações, reprimindo as diferenças sob uma nova unidade forçada. Foi assim que a partir de 1993 foi sendo construído o “acordo da governabilidade”, segunda figura da blindagem do sistema político contra a sociedade, segunda figura do pemedebismo” (NOBRE, 2013, p. 12).

antes mesmo da criação dos Institutos Federais, em 2005. Inicialmente, com enfoque na criação de 42 unidades em estados que não possuíam instituições profissionais federais, a saber: Acre, Amapá, Distrito Federal e Mato Grosso do Sul (BRASIL, 2005c).

Esse plano priorizava a criação de cinco novas Escolas Técnicas Federais (ETFs), quatro Escolas Agrotécnicas Federais (EAFs) e 33 Unidades de Ensino Descentralizadas (UNEDs) nas instituições federais profissionais existentes nos estados citados e nas periferias de centros urbanos e municípios do interior, com intuito de colaborar com o desenvolvimento dos arranjos produtivos locais e regionais (BRASIL, 2005c).

Ainda de acordo com esse plano, algumas unidades descentralizadas (Uneds), criadas nas décadas de 1990 e início dos anos 2000, não possuíam quadro completo de docentes e técnico-administrativos, pois atuavam em parceria com prefeituras, fundações e instituições da sociedade civil. Assim, esse plano incluiu a destinação de vagas para a realização de concursos nas dez Uneds com essas condições: Cachoeiro do Itapemirim (Cefet-ES); Morrinhos (Cefet-Urutaí/GO); Divinópolis (Cefet-MG); Campo Mourão e Dois Vizinhos (Cefet-PR); Paracambi e Realengo (Cefet- Química de Nilópolis/RJ); Jaraguá do Sul (Cefet-SC); e, Sertãozinho e Guarulhos (Cefet-SP).

De acordo com o gestor nacional Ulisses (2020), outras unidades foram incluídas, em um segundo momento, nesse Plano de Expansão Fase I, a partir da federalização de instituições criadas pelo Programa de Expansão Federal da Educação Profissional (Proep), no fim da década de 1990 e início dos anos 2000.

O Proep foi proposto pelo governo de Fernando Henrique Cardoso, no contexto da reforma da educação profissional, quando foi proibida a oferta de ensino médio técnico integrado, como discutido na primeira seção. Em linhas gerais, o programa consistiu no financiamento para a construção de escolas ou centros de educação profissional (US\$ 500 milhões), sendo 25% de recursos advindos do Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT), 25% do Ministério da Educação e 50% do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), (OLIVEIRA, 2003; BRASIL, 1997b).

A criação, a gestão e o custeio dessas instituições decorriam de parcerias com municípios, estados, setor produtivo, fundações e/ou entidades da sociedade civil. Conforme relatos dos gestores nacionais Ulisses e Samuel (2020), o programa fracassou exatamente pela dificuldade de continuidade por falta de quadro de pessoal e de recursos de custeio, sendo que, em alguns casos, sequer as estruturas físicas das instituições foram concluídas devido à descontinuidade de parcerias.

Assim, no contexto do Plano de Expansão Fase I, o governo federal assumiu responsabilidades como o término da construção de algumas unidades do então Proep, a compra de equipamentos e até a contratação de quadro de profissionais para tais unidades. Somente no estado de São Paulo, oito instituições do então programa foram transformadas em unidades descentralizadas (Uneds) do Cefet-SP, no período 2005-2007 (GESTOR NACIONAL ULISSES, 2020).

Em 2007, foi lançado o Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Tecnológica - Fase II (2007-2011), com a meta de estabelecer 150 novas unidades em 26 estados e no Distrito Federal, atendendo a 150 cidades selecionadas pelo MEC, a partir do interesse e condições apresentadas pelas prefeituras municipais (BRASIL, 2007c).

Nesse plano, o Ministério da Educação definiu regiões prioritárias, em cada um dos estados, para a implantação de uma instituição profissional, considerando estudo multidisciplinar e algumas variáveis principais: localização geográfica, quantitativo demográfico e condições socioambientais, econômicas e culturais. Também foram levados em consideração os seguintes fatores:

- a) distribuição territorial equilibrada das novas unidades de ensino; b) cobertura do maior número possível de mesorregiões em cada Unidade da Federação; c) proximidade das novas unidades de ensino aos Arranjos Produtivos Locais instalados e em desenvolvimento; d) interiorização da oferta pública de educação profissional e de ensino superior; e) redução dos fluxos migratórios originados nas regiões interioranas com destino aos principais centros urbanos; f) aproveitamento de infraestruturas físicas existentes; g) identificação de potenciais parcerias (BRASIL, 2007c, p 1-2).

Nessa etapa, o plano priorizou a implantação de unidade em municípios elegíveis da lista prévia de chamada do MEC, principalmente, àqueles que fornecessem mais contrapartidas ao governo federal, tais como: a) doação de terreno ou imóvel do município para implantação de unidade; b) doação de patrimônio: equipamentos e mobiliários; c) execução de serviços como regularização topográfica do imóvel e ações de terraplanagem; entre outros. De acordo com o gestor nacional Samuel (2020), essas condições foram primordiais para agilidade da expansão dos Institutos Federais, como será explicitado na próxima seção.

O plano ressaltou também a prioridade de ampliar as instituições federais profissionais como ação da própria política econômica do governo federal, de forma que as instituições colaborassem com os setores produtivos do país e com os arranjos produtivos locais para o desenvolvimento das distintas regiões brasileiras.

A última etapa da expansão foi lançada no governo de Dilma Rousseff, na nomeada Fase III, durante o período 2011- 2014, que projetou 208 novas unidades, com foco na redução das desigualdades regionais (BRASIL, 2019b).

Segundo divulgado na página virtual do Ministério da Educação, em 2005, antes dos Planos de Expansão da Rede Federal, havia 140 unidades federais de ensino profissionais (BRASIL, 2019b). No ano de 2018, a rede federal profissional tecnológica contava com 651 unidades em atividade²⁸, situação que teria ultrapassado as projeções de expansão das três fases.

Faveri, Petterini e Barbosa (2018) realizaram uma pesquisa sobre o impacto da implantação de uma unidade de Instituto Federal nas economias das cidades brasileiras que receberam um *campus* da instituição. Conforme os autores, existem algumas referências de avaliação sobre os efeitos de uma nova instituição educacional em relação aos indicadores de uma economia local, como em um município, por exemplo. De maneira geral, a literatura indica a possibilidade de resultados de dois tipos:

- i) efeito-gasto, ou de curto prazo, relacionado com os investimentos de infraestrutura, com os salários pagos aos professores, aos técnicos, a outros funcionários, com os gastos de manutenção da estrutura do *campus*, com a demanda habitacional, por alimentação e por outros serviços etc., que impulsionam e retroalimentam a economia local;
- ii) efeito-conhecimento, ou de longo prazo, relacionado à criação ou ao aumento de capital humano, que levaria a um aumento na produtividade das firmas, beneficiando a economia como um todo, desde que houvesse fixação de postos de trabalho e de pessoal qualificado no local (FAVERI; PETTERINI; BARBOSA, 2018, p. 130).

Destacam-se os seguintes resultados na investigação sobre os impactos da implantação dos Institutos Federais (IFs): a) o efeito positivo sobre o PIB *per capita* está relacionado ao denominado efeito-gasto, impulsionando demandas nas cidades de pequeno porte de maneira instantânea; b) resultados positivos sobre o salário médio, bem como sobre os índices de desocupação e de emprego de nível superior para cidades com *campus* estabelecido há mais tempo, indicando a presença do efeito conhecimento; embora tais ganhos possam estar mais associados à inserção dos profissionais dos IFs, à mão de obra local e não exatamente à ampliação da produtividade local; e c) a implantação dos Institutos Federais produziu maior

²⁸ A rede federal profissional tecnológica engloba os Institutos Federais (IFs), os Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefets), as Escolas Técnicas vinculadas às universidades federais, a Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR) e o Colégio Pedro II (BRASIL, 2019b). Para mais informações ver, nesta tese, as seguintes seções: 2.1. Histórico e modelos das instituições federais profissionais e 2.3. Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs): concepção, implantação e expansão.

impacto em municípios com menos de 70.000 mil habitantes (FAVERI; PETTERINI; BARBOSA, 2018).

Os autores assinalam alguns limites dessa análise, considerando o recorte temporal do estudo, que considerou os *campi* com menos de dez anos de funcionamento. Futuramente, com o desenvolvimento das instituições, outras pesquisas poderão examinar, com recorte temporal mais amplo, os impactos por elas causados. Inclusive, observando que o raio de influência de um *campus* não se restringe ao município sede, mas pode contribuir com cidades adjacentes.

Retomando a análise de Paulani (2017), os governos de Luiz Inácio Lula da Silva ampliaram os gastos sociais no país, mas com o passar dos anos, a crise financeira internacional de 2008 e suas decorrências para os países emergentes trouxeram os primeiros efeitos para a dissolução da possibilidade de combinação entre gastos públicos e crescimento com medidas direcionadas à acumulação financeira.

Ainda segundo a autora, o governo de Dilma Rousseff contornou os primeiros desafios impostos pela crise, inicialmente, com uma combativa política de crédito destinada ao consumidor, todavia, outros problemas despontaram posteriormente em seu próprio governo.

De acordo com Nobre (2013), o governo de Dilma Rousseff deu prosseguimento ao de Luiz Inácio Lula da Silva, mas na perspectiva de fazer alguns ajustes no modelo econômico que, ao final de 2010, já apresentava certos limites. Um dos problemas era o próprio compromisso de crescimento que não poderia ser sustentado nos altos patamares do fim do segundo mandato de Luiz Inácio Lula da Silva.

Singer (2016) descreve que o governo de Dilma Rousseff buscou incentivar o modelo de crescimento local, como tinha sido realizado em 2008, pois estudos apontavam que a continuidade das reformas sociais, iniciadas no governo Luiz Inácio Lula da Silva, exigiria um aumento do PIB em torno de 5% ao ano; sem isso, estaria comprometida a margem de recursos necessários para o campo das políticas sociais.

Para tanto, o governo de Dilma Rousseff tomou algumas medidas: a) a diminuição da taxa de juros; b) a elevação da participação do Banco Nacional do Desenvolvimento (BNDES); c) políticas de desonerações das folhas de pagamento e a aposta na reindustrialização; d) reformas no setor elétrico; e) a desvalorização do real; f) o controle de capitais; e g) a proteção aos produtos nacionais (SINGER, 2016).

Na sequência serão detalhadas as principais ações em relação aos itens anteriormente elencados e todos apresentados ainda sob a ótica de Singer (2016).

A redução de juros foi apresentada como uma modificação estrutural, com a diminuição da taxa básica de 12,5% para 7,5% ao ano, durante o período entre agosto de 2011 e abril de

2013, configurando, dessa forma, maior aproximação com os percentuais praticados pelos países dos centros capitalistas.

O Banco Nacional do Desenvolvimento (BNDES) implementou linha de crédito para o investimento de empresas com repasses advindos do Tesouro, alcançando R\$ 400 bilhões no primeiro mandato de Dilma Rousseff (2011-2014), potencializando o nomeado Programa de Sustentação do Investimento (PSI) destinado à produção e exportação de bens de capital e à inovação tecnológica.

Em agosto de 2011, foi lançado o Plano Brasil Maior englobando 287 medidas voltadas para o setor industrial, com destaque para a diminuição do Imposto sobre Produtos Industrializados (IPI) como ação de incentivo.

As desonerações nas folhas de pagamento atingiram 15 categorias de mão de obra, o que gerou uma economia de R\$ 25 milhões anuais aos empresários. Essa política ainda foi ampliada, até o ano de 2014, beneficiando 42 setores. Assim, as desonerações alcançaram os seguintes impostos e contribuição: o Imposto sobre Produtos Industrializados (IPI), o Programa de Integração Social (PIS) e a Contribuição para Financiamento da Seguridade Social (Cofins). Além disso, também alterou o Regime Especial de Reintegração dos Valores Tributários para as Empresas Exportadoras (Reintegra) e instituiu novo regime tributário para o seguimento automotivo.

Especificamente para o setor elétrico, foi publicada a Medida Provisória (MP) nº 579/2012 com a finalidade de baixar em 20% o preço da eletricidade, o que beneficiaria os custos industriais e ampliaria a competitividade dos produtos nacionais em comparação aos importados. Contudo, a MP produziu outros efeitos, na medida em que modificou também regras em relação às companhias de energia, com a antecipação de amortizações, provocando a redução do valor de mercado das empresas.

A desvalorização da moeda foi outra medida do governo de Dilma Rousseff para a valorização e competição dos produtos da indústria nacional, alcançando R\$ 2,05 por dólar, em maio de 2012, portanto, uma queda de 19,5% em relação ao valor de R\$ 1,65 do fim do segundo governo de Luiz Inácio Lula da Silva.

Singer (2016) finaliza a descrição das principais medidas do governo Dilma Rousseff, assinalando ações para o controle da entrada de capitais estrangeiros com a finalidade de proteger o capital nacional. Dentre elas, destaca as mudanças nas alíquotas de Imposto sobre Operações Financeiras (IOF) sobre os investimentos estrangeiros, as captações externas e os empréstimos intercompanhias. Além disso, aumentou em trinta pontos percentuais o Imposto sobre Produtos Industrializados (IPI) para os veículos importados e ainda àqueles com menos

de 65% de produto local. Também foram ampliados os impostos para a importação de cem produtos, tais como: móveis, vidros e pneus.

O plano econômico do governo de Dilma Rousseff centrava-se, portanto, na diminuição de valores que favoreciam o investimento privado como uma estratégia de desenvolvimento nacional, para viabilizar a expansão de empregos, a produção de receitas tributárias e a atenuação da instabilidade externa (BASTOS, 2017). Conforme esse autor, uma política de curto prazo para alterar o rentismo de três décadas, deslocando capitais para investimento em infraestrutura e diversificação industrial.

Esse plano, entretanto, foi antecedido por um período de austeridade em 2011, que já ocasionou desaceleração do crescimento durante o ano de 2012. A nova política econômica só teria contido a estagnação no período entre o terceiro trimestre de 2011 e o segundo de 2012, mesmo que de forma moderada, pois utilizou “o espaço fiscal aberto pelo regime de metas de superávit principalmente para expandir subsídios ao setor privado, mais do que recuperar o investimento público” (BASTOS, 2017, p. 82).

Ainda segundo o autor, tais medidas não reverteram o quadro de expansão das importações que foi fomentado pelas grandes empresas globais, em um contexto da alta produtividade nos próprios países desenvolvidos, onde estão localizadas as matrizes dessas empresas.

Singer (2016), comparando os governos de Luiz Inácio Lula da Silva e Dilma Rousseff, indica que aconteceu uma mudança considerável entre eles, sob uma ótica política, pois Lula sustentou um projeto conciliador, enquanto Dilma contestou setores financeiros, por exemplo, ao baixar os juros, alterando o pacto ajustado no governo anterior.

Em 2013, o governo de Dilma Rousseff recuou do enfrentamento com os rentistas, momento em que o Banco Central começou nova fase de ascensão da taxa de juros (BASTOS, 2017). Nesse contexto, conforme o autor, os empresários preferiam obter maiores margens de lucro via rentismo ao invés de apostar em novos investimentos na produção.

Para Paulani (2017), as políticas propostas por esse governo não geraram os resultados planejados, pois houve pouca resposta de investimento privado, mesmo com as políticas de incentivos e desonerações - essa última, por sua vez, foi uma das medidas que reverberou no corte nos investimentos públicos. Ademais, a crise externa com a baixa dos preços das *commodities* exportadas contribuiu para um cenário nacional desfavorável, ao final de 2014, quando o país apresentou a modesta taxa de 0,5% de crescimento do PIB.

Ainda para a autora, a conjuntura econômica descrita movimentou o cenário político, construindo dois grupos divididos para as eleições presidenciais de outubro de 2014. De um

lado, um que defendia o prosseguimento do formato conciliatório discutido, anteriormente; de outro lado, uma proposta para recuperar uma agenda neoliberal-conservadora. Tal situação foi sendo delineada também desde as manifestações de maio/junho de 2013.

O segundo mandato de Dilma Rousseff foi iniciado já com uma política de austeridade que enfraqueceu a economia (PAULANI, 2017). Nesse cenário, o desemprego foi ampliado e ocorreu a diminuição de 3,5% do Produto Interno Bruto (PIB), situações que colaboraram para a contestação do governo.

Bastos (2017) aponta que a queda da economia e alguns desdobramentos da Operação Lava Jato²⁹ contribuíram para a ampliação de exposições contrárias à segunda gestão de Dilma Rousseff, popularizando ideias em torno de seu *impeachment*. Conforme o autor, uma proposta agregando os interesses de alguns grupos nacionais foi produzida pela ala do governo próxima ao vice-presidente Michel Temer, a saber: o Programa Uma ponte para o futuro, anunciado em outubro de 2015 e que poderia ser acionado.

Esse programa ficou conhecido ainda como Plano Temer e envolvia propostas para reestabelecer uma agenda neoliberal mais conservadora, como a retomada de privatizações no setor público e a redução dos chamados gastos sociais (PAULANI, 2017). O crescimento desses gastos foi uma das marcas dos governos do PT, sobretudo no período de Luiz Inácio Lula da Silva, também aqui definido como uma política neoliberal-populista.

A proposta de Emenda Constitucional nº 95 (PEC nº 55/2016)³⁰ do teto de gastos inspirou-se nesse programa “que poupa a estrutura tributária regressiva, distribui o ônus do ajuste para os cidadãos pobres carentes de transferências monetárias e serviços públicos (mas que pagam proporcionalmente mais impostos que os ricos)” (BASTOS, 2017, p. 88).

Nesse contexto, Singer (2016) assinala que o governo de Dilma Rousseff também se distanciou dos setores e movimentos populares, repetindo erros semelhantes ao período

²⁹ A Operação Lava Jato foi iniciada em março de 2014, consistindo em um conjunto de investigações em torno de crimes de lavagem de dinheiro e corrupção, realizadas pela Polícia Federal do Brasil (SINGER, 2016). Segundo o autor, o coordenador da força-tarefa dessa operação, Deltan Dallagnol, relatou que o processo de investigação paranaense foi iniciado somente para desarticular quatro organizações acerca de lavagem de dinheiro e, por acaso, os investigadores teriam descoberto a doação de um carro de luxo ao ex-diretor de Abastecimento da Petrobrás, Paulo Roberto Costa, então realizada pelo doleiro Alberto Youssef. A partir desse episódio o raio da operação teria sido ampliado com foco nessa estatal.

³⁰ A PEC nº 55 foi convertida na Emenda Constitucional nº 95 em 15 de dezembro de 2016 (BRASIL, 2016d). “O Novo Regime Fiscal (NRF), válido para a União, significa, na prática, “congelar”, nos valores de 2016, as despesas primárias do Poder Executivo, do Poder Judiciário, do Poder Legislativo, do Tribunal de Contas da União (TCU), do Ministério Público Federal (MPF) e da Defensoria Pública da União (DPU) pelo longo prazo de 20 anos, uma vez que os valores somente poderão sofrer reajustes até os percentuais referentes à inflação do ano anterior, medida pelo Índice Nacional de Preços ao Consumidor Amplo (IPCA), divulgado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)” (AMARAL, 2016, p. 654).

nacional-desenvolvimentista dos anos 1950-1960, anterior ao golpe militar, sintetizados na seguinte passagem do autor:

Ao atender os reclames da burguesia nacional, imaginou que teria seu respaldo no momento em que os grupos contrariados reagissem. Na hora H, contudo, foi por ela abandonada. O desconhecimento prático dos ensinamentos antigos teria feito com que, como em 1964, as camadas populares não tenham sido mobilizadas para defender a nova matriz quando a burguesia abandonasse o barco. Mais uma vez, o **mecanismo burguês pendular** de estimular o Estado a intervir e depois colocar-se na oposição a ele ficou sem a contrapartida dos trabalhadores (SINGER, 2016, p. 54, grifo do autor).

Essa conjuntura política antecedeu o *impeachment* da presidente Dilma Rousseff em 26 de agosto de 2016, mas que ainda contou com a colaboração de outros atores nacionais, como os meios de comunicação de massa que atuaram de maneira favorável aos interesses e reclames dessa burguesia (FAGNANI, 2017).

Fagnani (2017) salienta o caráter patrimonialista clássico do Estado nacional e a própria postura das elites econômicas e políticas na recusa de alterar essa lógica; por isso também eles estiveram contrários à progressiva expansão de políticas destinadas à redistribuição de renda.

Em síntese, o crescente interesse desses atores pelo fundo público parece figurar questão central para a compreensão da derrubada da presidente Dilma Rousseff, conforme pontuou Paulani (2017), ao destacar inclusive que, em momentos de retração econômica, há uma intensificação das disputas por receitas públicas, para a conquista de novos ativos à acumulação capitalista.

Assim, o governo de Michel Temer (2016-2018) representaria o término do período de políticas destinadas ao estabelecimento da cidadania social, iniciado com a Constituição Federal de 1988, com a retomada de um plano de cunho mais neoliberal e conservador. Esse governo recupera a agenda da reforma do Estado, principiada nos anos de 1990, e o seu objetivo central “é privatizar tudo o que for possível, tanto na infraestrutura econômica quanto na infraestrutura social” (FAGNANI, 2017, p. 128).

Para o autor também é recuperada a ideia do necessário estabelecimento de um Estado Mínimo, pois a crise fiscal seria consequência da expansão dos gastos públicos, e nesses termos que foram traçadas as principais propostas do governo Temer.

Nessa conjuntura, serão destacadas algumas ações à luz das ideias discutidas por Fagnani (2017), a saber: a) o aumento da desvinculação constitucional de recursos para áreas sociais; b) a aprovação do Novo Regime Fiscal (PEC nº 55), com a finalidade da diminuição dos gastos primários do governo federal de cerca de 20% do PIB, no ano de 2017, para projeções

em torno de 12% em 2036, com tendência semelhante aos gastos de países africanos, o que na prática extinguiria as vinculações orçamentárias constitucionais às áreas de educação e saúde; c) a proposta de reforma da Previdência Social (PEC nº 287/2016), ampliando exigências para conquista do benefício da aposentadoria integral dentre outras coisas; e d) as reformas sindical e trabalhista, com a retirada de direitos conquistados na Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), do ano de 1943.

Finalmente, destacam-se esses autores e leituras para o entendimento das mudanças das políticas e de suas consequências para o campo da educação, com destaque para a atuação das instituições federais públicas. Todas essas questões são importantes para a análise da política de expansão dos Institutos Federais, considerando desde a construção da proposta até sua efetivação, conforme será explanado na próxima seção.

2.3. Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs): concepção, implantação e expansão

Nesta seção, discutem-se os principais elementos, identificados na pesquisa, para o desenvolvimento dos Institutos Federais (IFs). Para tanto, ela é dividida em quatro subitens. Primeiramente, foram trilhados os percursos para a construção do próprio projeto, com destaque para as relações estabelecidas entre os atores nacionais (Setec/MEC), intermediários (políticos e entidades) e os locais (profissionais atuantes nas instituições federais profissionais/prefeituras), abordando especialmente os aspectos que favoreceram a implantação da instituição.

Em seguida, apresenta-se um balanço da expansão da educação superior nos IFs, nas modalidades presencial e a distância, no período 2008-2019. Por último, será apresentado perfil geral de docentes e discentes dos IFs, como mais uma forma de compreensão dessas instituições.

Depois, o desenho do próprio quadro dos IFs foi traçado à luz da incorporação de alguns dados estatísticos analisados sobre a ampliação dessas instituições no cenário nacional.

2.3.1. Sobre a construção da proposta

O percurso de elaboração da proposta de IF envolveu a participação de profissionais e gestores das instituições federais (Cefets, ETFs, EAFs e EVs), além dos gestores da Setec/MEC. Um aspecto central, advindo do interior das instituições, diz respeito ao interesse dos

profissionais pela atuação em cursos de nível superior. Também pelo desenvolvimento de pesquisas, situação crescente com a elevação da titulação (mestrado e doutorado) dos professores dessas instituições, conforme anunciado na primeira seção deste capítulo. Essa situação foi acirrada com a criação da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), em 2005, já que esse era um sonho antigo de transformação para os docentes dessas instituições.

Um segundo aspecto refere-se ao formato e à gestão das instituições federais profissionais. Inicialmente, por conta da diferenciação entre elas, mas também em comparação às universidades federais, devido ao tratamento de menor prestígio direcionado às primeiras. A partir de 2005, as instituições profissionais ainda tiveram unidades ampliadas, o que gerou novos desafios do ponto de vista administrativo, em especial, em relação à gestão e às negociações diretas com o Ministério da Educação.

Ortigara (2012) indicou que o processo de ampliação da rede federal profissional e tecnológica acarretaria dificuldades para a gestão das unidades das instituições, considerando o formato de cada autarquia diretamente vinculada ao Ministério da Educação. Por isso, a reorganização e a aglutinação de instituições significavam uma primeira solução para facilitar a gestão das unidades com o MEC, dessa forma, diminuindo, por exemplo, a quantidade de diretores. Tal situação foi confirmada pelos entrevistados e apontada como condição para facilitar a continuidade da expansão da rede.

Nesse debate, é importante destacar também os principais protagonistas que atuaram na materialização da proposta de Instituto Federal, a saber: gestores e diretores de Cefets; conselheiros do então Conselho Nacional de Dirigentes dos Centros Federais de Educação Tecnológica (Concefet) e do Conselho das Escolas Agrotécnicas Federais (Coneaf); servidores da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (Setec/MEC); e o então Ministro da Educação Fernando Haddad (2005-2012).

Inicialmente, o Ministério da Educação estudou a possibilidade de transformação das instituições profissionais existentes em universidades tecnológicas, como ocorreu com o Cefet-PR, em Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), em 2005 (GESTOR NACIONAL SAMUEL, 2020). Entretanto, essa ideia foi abandonada especialmente pelo fato de a UTFPR ter diminuído, drasticamente, seus cursos de nível médio após a mudança para o *status* de universidade; o objetivo do governo federal era ampliar e assegurar a oferta desse nível (idem). Inclusive, essa foi a principal motivação para a definição de percentual mínimo de 50% das vagas dos IFs em cursos técnicos, condição assinalada pelos gestores nacionais Antônio, Luiza e Ulisses (2020).

Desse modo, a partir também dos desdobramentos da UTFPR, a Setec/MEC teria começado a trabalhar em outra proposta de alteração para as instituições federais, considerando outras demandas institucionais, como a oferta de ensino superior; todavia, havia, principalmente, a necessidade de assegurar a continuidade da oferta de cursos de nível médio técnico (GESTOR NACIONAL SAMUEL, 2020).

A proposta dos Institutos Federais (IFs) foi anunciada formalmente no Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e no Decreto nº 6.095/2007 (BRASIL, 2007a, 2007b).

O então ministro Fernando Haddad apresentou o PDE, no ano de 2007, em cerimônia realizada no Palácio do Planalto, com destaque à criação de uma instituição federal com unidades especialmente em periferias de metrópoles e cidades do interior brasileiro, atuando desde a educação básica até a educação superior (GESTOR NACIONAL OTÁVIO, 2020).

O Decreto nº 6.095/2007 apresentou a possibilidade de aglutinação das instituições federais de educação profissional em âmbito regional (BRASIL, 2007b). Assim, propôs a celebração de um acordo, com a possibilidade de integração das seguintes instituições existentes: Escolas Técnicas Federais (ETFs), Escolas Agrotécnicas Federais (EAFs), Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefets) e Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais (EVs), localizadas em um mesmo estado, para a criação de um Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IF).

O projeto de IF indicava a possibilidade de ampliação da autonomia das instituições federais, especialmente nos aspectos relacionados à regulação e gestão das instituições, pois esses Institutos seriam equiparados às universidades (BRASIL, 2007b).

O PDE sustentava um modelo de IF com atuação em todos os níveis e modalidades de ensino, privilegiando a oferta de cursos em sintonia com os arranjos produtivos locais e que também motivassem a criação de trabalho e renda (BRASIL, 2007a). Esse Plano ainda destacava que os Institutos Federais deveriam oferecer cursos de formação de professores para a educação básica, principalmente nas áreas de Biologia, Física, Matemática e Química.

Precisamente, em fevereiro de 2007, o Ministério da Educação apresentou um projeto de transformação para o Cefet- SP em Instituto Federal de Educação Tecnológica de São Paulo³¹ aos dirigentes da instituição, que seria a primeira iniciativa nacional, em caráter experimental (GESTOR NACIONAL ULISSES, 2020; BRASIL, 2007). Assim, conforme relatado pelos gestores nacionais Benício, Otávio e Ulisses (2020), os atores locais do então

³¹ O texto desse projeto encontra-se no Anexo A.

Cefet-SP, particularmente alguns gestores, tomaram conhecimento da primeira proposta de Instituto Federal, no início de 2007.

Tal projeto ampliava as prerrogativas de instituição superior, com foco na educação tecnológica, no desenvolvimento de pesquisa aplicada e de cursos de pós-graduação *stricto sensu*; também incluía a oferta de educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente, em cursos integrados e de licenciaturas, ainda que não estabelecesse, nessa versão do texto, os percentuais mínimos de oferta para cada um desses tipos de cursos (BRASIL, 2007).

Posteriormente, o projeto em questão foi apresentado em reunião do Conselho Nacional de Dirigentes dos Centros Federais de Educação Tecnológica (Concefet), para os diretores de todos os Cefets (GESTORES NACIONAIS OTÁVIO; ULISSES, 2020). Segundo os gestores, essa situação provocou certo incômodo entre esses dirigentes que também pleiteavam mudanças institucionais em várias unidades federativas.

A partir dessa reunião, os diretores dos Cefets pactuaram atuar de forma mais direta na construção de uma proposta para a transformação de todos os Cefets, e não apenas do Cefet-SP em caráter experimental (GESTOR NACIONAL ULISSES, 2020).

Esse acontecimento foi importante para o abandono da ideia de transformação em universidade tecnológica da maioria dos Cefets e para adesão ao novo modelo de instituição proposto pelo MEC, exceto dos Cefets de Minas Gerais e do Rio de Janeiro, como tratado na primeira seção deste capítulo. Então, os conselheiros do Concefet³² passaram a discutir mais diretamente o projeto de IF, apresentando sugestões para a sua estruturação (GESTORES NACIONAIS OTÁVIO; ULISSES, 2020).

Em meados de 2007, além do Concefet, existiam dois outros conselhos das instituições federais profissionais: Conselho das Escolas Agrotécnicas Federais (Coneaf) e o Conselho das Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais (Condetuf), que também participaram das discussões para a elaboração do projeto de IF (GESTORES NACIONAIS ANTÔNIO; BENÍCIO; HUGO; OTÁVIO; ULISSES; VICENTE, 2020).

Segundo os gestores nacionais Antônio e Vicente (2020), os três conselhos participaram da construção da proposta dos Institutos Federais, mas o Concefet teve uma atuação mais direta, seguindo a tendência de maior destaque dos Cefets no cenário das instituições profissionais em comparação às Escolas Agrotécnicas e Escolas Técnicas Vinculadas.

³² O Conselho Nacional de Dirigentes dos Centros Federais de Educação Tecnológica (Concefet) era composto por todos os diretores gerais dos Cefets.

O gestor nacional Vicente (2020) atribuiu a proximidade desses Conselhos na construção da proposta porque a maioria dos gestores que atuavam na Setec/MEC, naquele momento, eram profissionais originalmente dessas mesmas instituições. Esse elo facilitou o diálogo, pois todos estavam envolvidos, de alguma forma, no fortalecimento de uma nova institucionalidade para a educação profissional.

A presente análise considerou, ao longo do exame de documentos governamentais e dos depoimentos coletados nas entrevistas, a participação dos diferentes atores, de entidades, de gestores e de profissionais das instituições para o avanço da política. Também enfocou as articulações dos envolvidos, sobretudo ao destacar aspectos e acontecimentos que favoreceram esse progresso, confirmando “a necessidade de ter em conta, na análise das políticas educativas, a transversalidade das regulações e a interação entre os diferentes níveis de influência” (BARROSO, 2018, p. 1.077).

Ainda sobre as instituições federais profissionais, existia uma rivalidade histórica, segundo o gestor nacional Antônio (2020). Muitas delas competiam entre si e cada uma negociava diretamente com o Ministério da Educação, na perspectiva de ampliar suas prerrogativas, o que até então era simbolizado, mormente, pelo *status* maior dos Cefets e, posteriormente, pela ideia de universidade tecnológica (idem).

Nessa perspectiva, a construção de uma única identidade representava, assim, uma possibilidade de minimizar as celeumas e competições entre essas diferentes instituições (Cefets, ETFs, EAFs e EVs), especialmente, para a conquista de autonomia em nível superior (GESTORES NACIONAIS ANTÔNIO; BENÍCIO, 2020).

Com o decorrer dos anos 2000, a corrida pelas prerrogativas de ensino superior foi sendo cada vez mais intensificada e se tornava algo insustentável no interior das instituições, em geral, segundo os gestores entrevistados. Um aspecto principal tratado diz respeito às relações das várias instituições federais profissionais com as agências de fomento à pesquisa (Capes e CNPq), que não as reconheciam para concorrência de editais ou mesmo despendiam tratamento muito diferente em relação às universidades (GESTORES NACIONAIS BENÍCIO; LUIZA; ULISSES, 2020).

Essa questão interferiu, primordialmente, na definição de atuação da instituição: “os Institutos Federais são instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica” (BRASIL, 2008e, art. 2º). O termo educação superior apareceu primeiro, justamente, para facilitar o reconhecimento da condição de instituição de educação superior (IES) frente às agências de fomento à pesquisa, demanda apresentada, em especial, pelos conselheiros do Concefet e do

Coneaf à Setec/MEC, então incorporada ao texto final da Lei (GESTOR NACIONAL ULISSES, 2020).

Em geral, os gestores relataram o protagonismo e empenho da Setec/MEC no diálogo com os Cefets, ETFs, EAFs e EVs para a construção do modelo de IF; em particular, destacaram o papel do então ministro da Educação, Fernando Haddad. O ministro também é citado como idealizador e liderança principal para o avanço do projeto, inclusive, com a indicação da participação presencial dele em conversas e debates promovidos em algumas das instituições federais (GESTORES NACIONAIS ANTÔNIO; BENÍCIO; LUIZA; OTÁVIO; TEODORO; SAMUEL; ULISSES; VICENTE, 2020).

A Escola Agrotécnica de Alegrete, no Rio Grande do Sul, foi a única das 39 autarquias nessa condição que fez um documento ao MEC recusando, inicialmente, a transformação em IF; contudo, o Ministro Fernando Haddad foi, pessoalmente, conversar com a comunidade e esse posicionamento foi alterado, de maneira que essa escola se transformou no Instituto Federal de Farroupilha (GESTOR NACIONAL ANTÔNIO, 2020). Segundo o gestor, essa forma de gestão e a proximidade do Ministro foram decisivas também para a concordância da maioria das instituições.

Sete dos nove gestores entrevistados em âmbito nacional destacaram, nominalmente, o então Ministro Fernando Haddad como o idealizador e protagonista da proposta dos Institutos Federais (GESTORES NACIONAIS ANTÔNIO; BENÍCIO; LUIZA; OTÁVIO; TEODORO; SAMUEL; VICENTE, 2020). A gestora nacional Luiza assinalou (2020):

O Haddad coordenou esse processo com muita consistência e com muita segurança. Então, isso nos deu a possibilidade de discutir com os profissionais das instituições. Entende que para um diretor de uma instituição isso é uma coisa que dá muita segurança, para quem está lá na ponta [...] eu me lembro que ele participava com frequência dos nossos fóruns de discussão sobre os Institutos Federais. Ele ligava. Ele convencia. Ele chamava os diretores e conhecendo o ministro, tendo a oportunidade de trabalhar, pessoalmente, com ele. Isso foi determinante para que as pessoas aderissem [...] então, acho que tudo isso, a liderança do Haddad, o atendimento às questões das culturas institucionais foi determinante para que as instituições incorporassem a ideia do projeto dos Institutos.

Durante esse processo, o Ministério da Educação também lançou uma chamada pública para a adesão ao modelo de IF, em dezembro de 2007, medida que acelerou os debates no interior das instituições, nacionalmente (GESTOR NACIONAL OTÁVIO, 2020). Especificamente, essa chamada representou uma das principais medidas de pressão do governo federal para as instituições, segundo análise geral dos materiais da pesquisa, sobretudo porque

elas poderiam perder certos avanços com a não apresentação de proposta de alteração (BRASIL, 2007e). E, assim, o governo conseguiu avançar a partir das contrapartidas às instituições.

Em geral, alguns aspectos principais despertaram o interesse dos profissionais das instituições para a transformação: a) o recebimento de cargos³³ e funções novas; b) recursos para a expansão de unidades; c) a elevação do *status* institucional; e d) mudanças no plano de carreira dos profissionais (GESTORES NACIONAIS ANTÔNIO; BENÍCIO; LUIZA; ULISSES; VICENTE, 2020).

A chamada pública citada estabeleceu diretrizes e critérios para a seleção de instituições profissionais federais aptas à transformação em Instituto Federal, propostas que deveriam ser apresentadas em um prazo de 90 dias (meados de março de 2008) (BRASIL, 2007e). Tal documento reafirmou a questão estratégica dessa proposta de instituição como política de governo com foco no desenvolvimento regional do país, como ilustrado a seguir:

A implantação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – IFETs³⁴ constitui-se em uma das ações de maior relevo do Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, na medida em que tornará mais substantiva a contribuição da rede federal de educação profissional e tecnológica ao desenvolvimento sócio-econômico do conjunto de regiões dispostas no território brasileiro, a partir do acolhimento de um público historicamente colocado a margem das políticas de formação para o trabalho, da pesquisa aplicada destinada à elevação do potencial das atividades produtivas locais e da democratização do conhecimento à comunidade em todas as suas representações (BRASIL, 2007e, p.1).

Segundo depoimentos dos entrevistados, as discussões em torno do projeto continuaram ao longo do primeiro trimestre de 2008³⁵. As primeiras instituições aderiram ao modelo por critério de afinidade de atividades com outras Escolas ou Cefets; por exemplo, aquelas que possuíam ensino industrial buscaram outras instituições com essa característica para a

³³ Os docentes das instituições federais profissionais possuíam cargos de professor da Carreira de Magistério de 1º e 2º graus até a promulgação da Lei nº 11.784/2008, que criou o cargo de Professor do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (BRASIL, 2008d), quando as primeiras mudanças foram incorporadas à carreira que até então era bastante diferente dos professores das universidades federais, segundo o gestor nacional Benício (2020). Ainda conforme esse gestor, foi somente com a Lei nº 12.772/2012 que os cargos dessas instituições federais foram equiparados, ou seja, desde então os docentes dos IFs podem atingir as mesmas referências salariais dos professores das universidades federais, dependendo apenas do alcance de titulação e de critérios estabelecidos para a evolução funcional (BRASIL, 2012b). Tal condição teria colocado um ponto final na grande celeuma de diferença salarial, historicamente, desses profissionais federais (GESTOR NACIONAL BENÍCIO, 2020).

³⁴ O Decreto nº 6.095/2007, o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e a Chamada pública MEC/Setec nº 002/2007 fizeram menção aos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia também como Ifets (BRASIL, 2007a, 2007b, 2007e). Posteriormente, a sigla foi substituída por IFs e as instituições passaram a ser mencionadas em documentos governamentais apenas como Institutos Federais.

³⁵ O resultado da chamada pública foi divulgada por meio da Portaria Setec nº 116, de 31 de março de 2008 (BRASIL, 2008).

composição de um IF. Essa mesma condição efetivou-se em algumas unidades com foco no ensino agrícola. A partir desse formato, foram elaboradas propostas de Institutos Federais nos estados da Bahia, de Goiás, de Pernambuco e de Santa Catarina (GESTOR NACIONAL TEODORO, 2020).

Em geral, o processo de aglutinação de instituições envolveu muitos debates e divergências em várias unidades federativas. Por exemplo, a criação do Instituto Federal do Espírito Santo aconteceu sob a liderança do então Cefet Espírito Santo, integrando também as Escolas Agrotécnicas de Alegre, de Santa Teresa e de Colatina; contudo, em um primeiro momento, os profissionais das três escolas teriam se ressentido, devido à ausência de representatividade na administração central do novo Instituto Federal. Essa situação, segundo o gestor Teodoro (2020), “se deu Brasil afora, sendo que em alguns estados sequer as instituições conseguiram compor uma única autarquia”.

O gestor nacional Antônio (2020) abordou o caso de Minas Gerais, que foi um dos estados em que vários profissionais mantiveram discussões intensas e até rompimentos com o Ministério da Educação. Somente após inúmeras negociações foi definida a criação de cinco Institutos Federais, a partir da aglutinação de autarquias federais então existentes que englobavam grande quantidade e diversidade de instituições: agrícolas, industriais, Cefets, EAFs e EVs, considerando ainda as diferenças das regiões do estado para essa configuração de IFs.

Na Chamada Pública original para as propostas de IFs, em 2007, havia um limite máximo de quatro instituições para o estado de Minas Gerais e três para o estado do Rio de Janeiro. Finalmente, foram estabelecidos cinco IFs em Minas Gerais³⁶ e dois no Rio de Janeiro³⁷, o que confirma a flexibilização e a alteração da proposta original do MEC, após desdobramentos das discussões com os profissionais e dirigentes das instituições profissionais existentes, considerando ainda as negativas dos Cefets Minas Gerais e Rio de Janeiro nessa transformação (BRASIL, 2007e).

Esses confrontos e negociações para o estabelecimento dos Institutos Federais podem ser explicados pelo conceito de multirregulação de Barroso (2006), como resultado de uma série de ajustamentos que foram feitos entre os vários atores envolvidos nesse projeto, levando em

³⁶ Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais; Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Norte de Minas Gerais; Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro; Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sudeste de Minas Gerais e Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul Minas Gerais.

³⁷ Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro e Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense.

conta os interesses difusos e o próprio poder político de cada um deles, desde o processo de construção das atribuições dos IFs até a implantação deles.

Apesar de um cenário de disputas e enfrentamentos, também existem possibilidades de cooperação entre as instituições, os governos e variados grupos sociais no desenvolvimento de uma política pública (SOUZA, 2007). Com a análise dos dados investigados, é possível inferir que a colaboração de diferentes atores auxiliou o progresso célere do projeto dos Institutos Federais.

2.3.2. O Projeto de Lei nº 3.775/2008

Por fim, em julho de 2008, foi apresentado o Projeto de Lei nº 3.775/2008, na Câmara dos Deputados, para criação dos IFs, com autoria do poder executivo e em regime de urgência por solicitação do presidente da república Luiz Inácio Lula da Silva (BRASIL, 2008c). Esse texto já contava com a relação de todas as instituições profissionais federais que aderiram ao modelo de IF.

Nos meses de setembro e outubro de 2008, esse projeto esteve em pauta para discussão no plenário da Câmara dos Deputados, todavia, não foi apreciado por causa de não conclusão de pauta anterior (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 2008). Dessa forma, foi esgotado o primeiro prazo de regime de urgência na tramitação. Contudo, em 15 de outubro, o então líder do governo, deputado Henrique Fontana (PT-RS), requereu novamente o regime de urgência com assinaturas dos seguintes partidos e blocos partidários: Partidos PSDB, PTB, PR e PP; Bloco PMDB, PSC e PTC; Bloco PSB, PDT, PC do B, PMN e PRB³⁸.

Inclusive, alguns diretores das instituições federais profissionais estiveram em Brasília, conversando com deputados e senadores para tratar da proposta; que passou a ser de interesse de muitos profissionais dos Cefets, ETFs, EAFs e EVs (GESTORA NACIONAL LUIZA, 2020).

Para Costa e Marinho (2018), houve pouca profundidade e qualidade nos debates legislativos para a construção do texto final do projeto, sendo que muitas questões sobre a identidade da instituição não foram abordadas. Desse modo, vários dilemas foram deixados

³⁸ Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB); Partido Trabalhista Brasileiro (PTB); Partido da República (PR) que, em 2019, mudou o nome para Partido Liberal (PL); Partido Progressistas (PP) que, em 2017, mudou para Progressistas; Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB) que mudou, em 2017, para Movimento Democrático Brasileiro (MDB); Partido Social Cristão (PSC); Partido Trabalhista Cristão (PTC); Partido Socialista Brasileiro (PSB); Partido Democrático Trabalhista (PDT), Partido Comunista do Brasil (PC do B), Partido da Mobilização Nacional (PMN) e Partido Republicano Brasileiro (PRB) que, em 2019, mudou para Republicanos (TRIBUNAL SUPERIOR ELEITORAL, 2021).

para resolução das próprias instituições que adotassem o modelo, como a diversidade de atribuições em todos os níveis e modalidades da educação³⁹.

Comparando o resultado da pesquisa desses autores com o trabalho desta tese, é possível indicar que houve prevalência no projeto de grande parte do material proposto pelo governo federal, que procurou alianças para avançar rapidamente com a aprovação. Além disso, a Setec/MEC focou nos debates com os profissionais e com as entidades vinculadas às instituições profissionais, sobretudo para minimizar questões que poderiam atrasar ou mesmo obstaculizar a implantação dos IFs.

Um último aspecto observado nesse processo e que confirmaram os depoimentos dos entrevistados foi a participação de diversos atores na constituição da proposta, o que pode ser exemplificado pela inclusão de propostas do então Conselho das Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais (Condetuf) e do Sindicato Nacional dos Servidores das Instituições Federais de Ensino (Sinasefe)⁴⁰, no relatório final do projeto da Comissão de Trabalho, Administração e Serviço Público (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 2008a).

Nessa etapa do projeto, verificou-se também a influência de órgãos intermediários na definição de certa política, como salientado por Barroso (2005). Isso aconteceu, precisamente, com a participação desse Conselho e Sindicato, entidades que atuaram entre a esfera nacional (com foco na regulação de natureza institucional) e a local (interior das instituições e lugar principal da execução da política). Ou seja, quando ainda outros mecanismos podem ser mobilizados para sua validação ou resistência.

No relatório final do projeto mencionado, foi acatada a adoção de nomes para três Institutos Federais, segundo recomendado pelo Condetuf, a saber: Instituto Federal do Norte de Minas Gerais, Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais e Instituto Federal do Sul de Minas Gerais. Também foi considerada a sugestão do Sinasefe sobre o tratamento isonômico para todos os segmentos acadêmicos dos futuros Conselhos Superiores dos Institutos Federais (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 2008a)⁴¹. Dessa forma, prevaleceu a seguinte redação na versão final:

O Conselho Superior, de caráter consultivo e deliberativo, será composto por representantes dos docentes, dos estudantes, dos servidores técnico-

³⁹ Para saber mais sobre o processo de tramitação do Projeto de Lei nº 3.775/2008, consultar Costa e Marinho (2018) que analisam, minuciosamente, relatórios, audiências e sessões plenárias que abordaram a temática.

⁴⁰ Posteriormente, com a criação da rede federal profissional e tecnológica, o Sinasefe também alterou o nome para Sindicato Nacional dos Servidores Federais da Educação Básica, Profissional e Tecnológica.

⁴¹ A relatoria do projeto foi realizada pela deputada federal Andreia Zito, na época do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB-RJ). Para saber mais, ver íntegra do Relatório final do Projeto de Lei nº 3775//2008 pela Comissão de Trabalho, Administração e Serviço Público (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 2008a).

administrativos, dos egressos da instituição, da sociedade civil, do Ministério da Educação e do Colégio de Dirigentes do Instituto Federal, **assegurando-se a representação paritária dos segmentos que compõem a comunidade acadêmica** (BRASIL, 2008e, art. 10, § 3º, grifo nosso).

Essa medida é citada por seu significado para a democratização das instituições públicas brasileiras, considerando que em quaisquer órgãos colegiados das universidades públicas a representação permanece com a composição de 70% dos assentos ocupados pelos docentes, condição estabelecida desde a Lei de Diretrizes e Bases nº 9394/1996 (BRASIL, 1996).

Esses elementos apontam para a pluralidade que implica a construção de uma política pública, devido à própria fragmentação da ação pública; a diversidade de atores envolvidos “(estado e sociedade civil, público e privado, governo e administração, central e local); a ausência de linearidade do processo político, com a conseqüente relativização do impacto no momento da decisão” (BARROSO, 2013a, p. 2). Sendo que o sucesso de uma política dependerá da correlação de força entre os atores engajados (BARROSO, 2005). Em geral, o conjunto dos dados da pesquisa aponta que o momento com certa estabilidade política permitiu a construção de alianças e estratégias para o avanço rápido do projeto.

Finalmente, o Projeto de Lei nº 3.775/2008 foi para a sessão deliberativa no Plenário da Câmara dos Deputados em 5 de novembro, quando foi aprovado e encaminhado ao Senado Federal (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 2008).

2.3.3. Sobre a adesão, a ampliação e a interiorização das instituições

Finalmente, em dezembro de 2008, o projeto de Instituto Federal foi recebido pelo Senado e convertido na Lei nº 11.892/2008, que estabeleceu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, bem como criou os IFs, em 29 de dezembro de 2008 (BRASIL, 2008e).

Em 2008, antes da criação dos IFs, existiam 112 instituições federais profissionais, a saber: 39 Escolas Agrotécnicas Federais (EAFs); 33 Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefets); sete Escolas Técnicas Federais; 32 Escolas Técnicas vinculadas às universidades federais (EVs); uma Universidade Tecnológica Federal (BRASIL, 2008e). Algumas dessas instituições possuíam também unidades descentralizadas (Uneds) que somadas totalizavam 140 unidades federais de educação profissional (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 2008b).

Das 112 instituições, 27 permaneceram com o mesmo formato institucional de autarquia então existente, a saber: o Cefet de Minas Gerais e o Cefet Celso Suckow da Fonseca do Rio

de Janeiro, a Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR) e 24 Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais (EVs), a maioria delas denominadas como colégios técnicos e colégios agrícolas⁴² (BRASIL, 2008e). De acordo com Otranto (2012), essas escolas permaneceram vinculada às universidades, principalmente, pelas relações de confiança já estabelecidas com as instituições universitárias.

As autarquias são criadas por lei para a realização de uma finalidade específica, como forma de especialização da Administração Pública; são sujeitas ao controle e à tutela do Estado. Possuem personalidade jurídica e prestam serviços públicos ou de interesse público (PORTAL DOS ÓRGÃOS PÚBLICOS, 2021).

Nos Quadros 3, 4 e 5, estão distribuídas as 85 instituições federais profissionais que aderiram ao modelo de Instituto Federal. O objetivo desses quadros é explicitar que a aglutinação das instituições ocorreu de diversas formas, nas unidades federativas, a partir das autarquias já existentes. Ou seja, em alguns estados houve apenas a transformação de um único Cefet ou Escola Técnica em Instituto Federal, portanto, sem a integração de autarquias diferentes, como é possível observar no Quadro 3 (12 instituições). O IFSP, objeto desta pesquisa, encontra-se nesse grupo. Possivelmente, foi o grupo que realizou uma transição com menos desafios, pois não enfrentou discussões para agregar autarquias com características distintas, visto que apenas suas já unidades descentralizadas (Uneds) se tornaram os *campi*⁴³ do novo IF criado.

⁴² No Anexo B, encontra-se o detalhamento das instituições que não adotaram o modelo.

⁴³ Cada unidade descentralizada (Uned) dos Cefets, das ETFs, das EAFs e das EVs foi transformada em *campus* na ocasião de transformação em Instituto Federal, nomenclatura tradicionalmente utilizada nas universidades.

Quadro 3 - Relação das instituições federais profissionais transformadas em Instituto Federal, a partir de única autarquia, 2008.

Estado	Instituições Federais	Institutos Federais
Acre	Escola Técnica Federal do Acre	Instituto Federal do Acre
Amapá	Escola Técnica Federal do Amapá	Instituto Federal do Amapá
Bahia	Cefet da Bahia	Instituto Federal da Bahia
Brasília	Escola Técnica Federal de Brasília	Instituto Federal de Brasília
Goiás	Cefet de Goiás	Instituto Federal de Goiás
Pernambuco	Cefet de Petrolina	Instituto Federal do Sertão Pernambucano
Piauí	Cefet do Piauí	Instituto Federal do Piauí
Paraná	Escola Técnica – UFPR	Instituto Federal do Paraná
Rio Grande do Norte	Cefet do Rio Grande do Norte	Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Rio Grande do Sul	Cefet de Pelotas	Instituto Federal Sul-rio- grandense
Roraima	Cefet de Roraima	Instituto Federal de Roraima
Santa Catarina	Cefet de Santa Catarina	Instituto Federal de Santa Catarina
São Paulo	Cefet de São Paulo	Instituto Federal de São Paulo

Fonte: Brasil (2008e). Elaboração própria.

No Quadro 4, é possível notar que apenas dois IFs foram criados a partir da aglutinação de instituições de mesma autarquia, isto é, somente de Escolas Agrotécnicas.

Quadro 4 - Relação das instituições federais profissionais transformadas em Instituto Federal, a partir da integração de instituições de mesma autarquia, 2008.

Estado	Instituições Federais	Institutos Federais
Bahia	Escola Agrotécnica Federal de Catu	Instituto Federal Baiano
	Escola Agrotécnica Federal de Guanambi	
	Escola Agrotécnica Federal de Santa Inês	
	Escola Agrotécnica Federal de Senhor do Bonfim	
Minas Gerais	Escola Agrotécnica Federal de Inconfidentes	Instituto Federal do Sul de Minas Gerais
	Escola Agrotécnica de Machado	
	Escola Agrotécnica de Muzambinho	

Fonte: Brasil (2008e). Elaboração própria.

E finalmente, no Quadro 5, verifica-se que 24 Institutos Federais foram criados a partir da integração de diferentes autarquias existentes: Cefets, Colégios Agrícolas, Colégios Técnicos, Escolas Agrotécnicas e Escolas Técnicas.

Quadro 5 - Relação das instituições federais profissionais transformadas em Instituto Federal, a partir da integração de instituições de diferentes autarquias, 2008.

Estado	Instituições Federais	Institutos Federais
Alagoas	Cefet de Alagoas	Instituto Federal de Alagoas
	Escola Agrotécnica Federal de Satuba	
Amazonas	Cefet do Amazonas	Instituto Federal do Amazonas
	Escola Agrotécnica Federal de Manaus	
	Escola Agrotécnica Federal de São Gabriel	
Ceará	Cefet do Ceará	Instituto Federal do Ceará
	Escola Agrotécnica Federal de Crato	
	Escola Agrotécnica Federal de Iguatu	
Espírito Santo	Cefet do Espírito Santo	Instituto Federal do Espírito Santo
	Escola Agrotécnica Federal de Alegre	
	Escola Agrotécnica Federal de Colatina	
	Escola Agrotécnica Federal de Santa Teresa	
Goiás	Escola Agrotécnica Federal de Ceres	Instituto Federal Goiano
	Cefet de Rio Verde	
	Cefet de Urutaí	
Maranhão	Cefet do Maranhão	Instituto Federal do Maranhão
	Escola Agrotécnica Federal de Codó	
	Escola Agrotécnica Federal de São Luís	
	Escola Agrotécnica Federal de São Raimundo das Mangabeiras	
Minas Gerais	Cefet de Ouro Preto	Instituto Federal de Minas Gerais
	Cefet de Bambuí	
	Escola Agrotécnica Federal de São João	
	Cefet de Januária	Instituto Federal do Norte de Minas Gerais
	Escola Agrotécnica Federal de Salinas	
	Cefet de Rio Pomba	Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais
	Colégio Técnico Universitário – UFJF	
	Escola Agrotécnica Federal de Barbacena	
	Cefet de Uberaba	Instituto Federal do Triângulo Mineiro
Escola Agrotécnica Federal de Uberlândia		
Mato Grosso	Cefet de Cuiabá	Instituto Federal de Mato Grosso
	Cefet de Mato Grosso	
	Escola Agrotécnica Federal de Cáceres	
Mato Grosso do Sul	Escola Agrotécnica Federal de Nova Andradina	Instituto Federal de Mato Grosso do Sul
	Escola Técnica Federal de Mato Grosso do Sul	

continua

Estado	Instituições Federais	Institutos Federais
Pará	Cefet do Pará	Instituto Federal do Pará
	Escola Agrotécnica Federal de Castanhal	
	Escola Agrotécnica Federal de Marabá	
Paraíba	Cefet da Paraíba	Instituto Federal da Paraíba
	Escola Agrotécnica Federal de Sousa	
Pernambuco	Cefet de Pernambuco	Instituto Federal de Pernambuco
	Escola Agrotécnica Federal de Barreiros	
	Escola Agrotécnica Federal de Belo Jardim	
	Escola Agrotécnica Federal de Vitória de Santo Antão	
Rio de Janeiro	Cefet de Química de Nilópolis	Instituto Federal do Rio de Janeiro
	Colégio Agrícola Nilo Peçanha – UFF	
	Cefet de Campos	Instituto Federal Fluminense
	Colégio Técnico Agrícola Ildefonso Bastos	
Rio Grande do Sul	Cefet de Bento Gonçalves	Instituto Federal do Rio Grande do Sul
	Colégio Técnico Industrial Prof. Mário Alquati – FURG	
	Escola Agrotécnica Federal de Sertão	
	Escola Técnica Federal de Canoas	
	Escola Técnica – UFRGS	
	Cefet de São Vicente do Sul	Instituto Federal Farroupilha
	Escola Agrotécnica Federal de Alegrete	
Rondônia	Escola Agrotécnica Federal de Colorado do Oeste	Instituto Federal de Rondônia
	Escola Técnica Federal de Rondônia	
Santa Catarina	Colégio Agrícola de Camboriú – UFSC	Instituto Federal Catarinense
	Colégio Agrícola Senador Carlos Gomes – UFSC	
	Escola Agrotécnica Federal de Concórdia	
	Escola Agrotécnica Federal de Rio do Sul	
	Escola Agrotécnica Federal de Sombrio	
Sergipe	Cefet de Sergipe	Instituto Federal de Sergipe
	Escola Agrotécnica Federal de São Cristóvão	
Tocantins	Escola Agrotécnica Federal de Araguatins	Instituto Federal do Tocantins
	Escola Técnica Federal de Palmas	

Fonte: Brasil (2008e). Elaboração própria.

Esse último grupo, apresentado no Quadro 5, passou por um processo de integração de muitas instituições diferentes, englobando até algumas escolas antes vinculadas às universidades federais. Em algumas unidades federativas, as discussões demoraram mais até que se obtivesse o projeto final, como exemplo em Minas Gerais e no Rio Grande do Sul, que

tinham unidades bastante antigas e com características peculiares (GESTORES NACIONAIS ANTÔNIO; LUIZA, 2020).

A diversidade de autarquias para a constituição dos Institutos Federais foi um dos desafios mencionados pelos entrevistados, sobretudo porque algumas instituições tiveram que renunciar a sua autonomia de gestão quando se integraram, considerando também que a administração central da nova institucionalidade passou a ser exercida por uma reitoria, a partir de 2009 (GESTORES NACIONAIS ANTÔNIO; LUIZA; TEODORO, 2020).

O estabelecimento dos IFs incluiu a implantação de reitorias, até então inexistentes, o que significou a elevação do *status* institucional, bem como assegurou o desempenho de determinadas atribuições almejadas, tais como: autonomia para criar e extinguir cursos e o registro dos diplomas dos seus próprios cursos (GESTORES NACIONAIS LUIZA; VICENTE, 2020).

O gestor nacional Vicente (2020) ressaltou que a questão da existência de uma reitoria, especificamente, não fazia parte do projeto original, mas foi incorporado porque atendia a algumas demandas das instituições.

E isso, na verdade, não foi a proposta inicial, isso se construiu. Mas quando trouxe esse *status* de reitoria para o Instituto Federal, isso dava ganhos diretos sobre o ponto de vista de qualidade e de expansão [...] E havia também a atratividade institucional, porque essas instituições, elas eram as primas pobres, digamos assim da rede federal. Então, essa perspectiva traz, justamente, uma possibilidade maior de *status*, de capacidade, de entrega, de cursos e de autonomia, portanto, uma série de fatores favoráveis (GESTOR NACIONAL VICENTE, 2020).

Assim, o desenho da estrutura dos Institutos Federais foi sendo construído com a participação de muitos profissionais, como já abordado, e envolveu variados interesses mobilizados e confrontados até a construção de consensos.

De acordo com os gestores nacionais Ulisses e Luiza (2020), antes dos Institutos Federais, as instituições até eram nomeadas como rede, mas como força de expressão. Somente após a Lei nº 11.892/2008, a rede profissional federal foi constituída, o que proporcionou pontos positivos em relação ao tratamento isonômico para o conjunto das instituições que, anteriormente, dependiam de negociações, influências e lideranças individuais diretas por parte dos profissionais com o Ministério da Educação. Essa transformação também representou um marco na criação de uma identidade institucional única ao longo do território brasileiro, o que ampliou o diálogo entre os próprios IFs, segundo os gestores.

Alguns entrevistados apontaram que dois elementos foram centrais para a adesão ao modelo de IF: a estrutura multicampi e a garantia em Lei de orçamento anual identificado para cada *campus* e reitoria, portanto, com exercício de gestão financeira descentralizada (GESTORES NACIONAIS BENÍCIO; TEODORO; LUIZA, 2020). Essas condições minimizaram os conflitos entre os profissionais das diferentes autarquias que antes eram autônomas, todavia, tiveram que se vincular à gestão de uma reitoria, como já mencionado. Dessa forma, o orçamento individualizado foi uma maneira de assegurar certa autonomia para cada unidade que, a partir da transformação, começaram a ser nomeadas, oficialmente, como *campus* de Instituto Federal. Em termos de *campus*, os Institutos Federais possuem duas classificações:

- I- *Campus*, voltado ao exercício das atividades permanentes de ensino, pesquisa aplicada, inovação e extensão e ao atendimento das demandas específicas nesse âmbito, em sua área de abrangência territorial;
- II – *Campus* Avançado, vinculado administrativamente a um *campus* ou, em caráter excepcional, à Reitoria, e destinado ao desenvolvimento de educação profissional por meio de atividades de ensino e extensão circunscritas a área temáticas ou especializadas, prioritariamente por meio da oferta de cursos técnicos e de cursos de formação inicial e continuada” (BRASIL, 2013, art. 3º, incisos I e II).

Com a análise dos documentos e dos depoimentos, foi possível inferir que a ampla adesão das instituições profissionais ao formato de IF ocorreu também porque a continuação nos modelos institucionais anteriores acarretaria implicações, como o não recebimento de novos cargos e funções⁴⁴, menor autonomia e restrições para a expansão. É justamente o interesse por essas últimas questões que agilizou a ampliação daquelas que aderiram, ainda somadas às condições do modelo de parceria estabelecido entre governo federal e os municípios, conforme já descrito na segunda seção deste capítulo.

Ainda sobre o processo de expansão dos Institutos Federais, os gestores nacionais Samuel e Ulisses (2020), destacaram que a parceria entre os entes federados (Município e União) permitiu acelerar sobretudo o processo de construção das instalações das novas instituições, primeiramente, porque os municípios tinham, como condição obrigatória, doar um terreno ou mesmo uma edificação à União, para receber uma unidade de IF.

⁴⁴ No âmbito do governo federal, os cargos públicos são criados mediante autorização de cada Poder competente, principalmente, pelos Ministérios. A ocupação dos cargos públicos efetivos envolve a nomeação de candidato aprovado em concurso público de provas ou de provas e títulos. Especificamente, os cargos de gestão das autarquias federais dividem-se em duas categorias: cargos de direção (CDs) e funções gratificadas (FGs), com montante autorizado e estabelecido em legislação específica, bem como com remuneração e reajustes aplicáveis, mediante publicação em lei (BRASIL, 1990; 1998; 2016c).

Para o governo federal, a compra do terreno configurava a maior dificuldade, por envolver um processo licitatório demorado porque, geralmente, envolve vários concorrentes que recorrem aos resultados das licitações e, por isso, o início de uma obra poderia tardar até dois anos (GESTOR NACIONAL SAMUEL, 2020).

No entanto, com a participação dos municípios, os processos ganharam celeridade diretamente para a licitação das obras. Muitas prefeituras auxiliaram também com outros serviços, como o projeto arquitetônico das edificações das instituições, a terraplanagem e jardinagem dos terrenos, porque as prefeituras possuíam esse tipo de maquinário, bem como profissionais para a execução dos serviços (GESTOR NACIONAL ULISSES, 2020).

Dessa forma, os recursos do governo federal concentravam-se, em muitos casos, nas licitações das obras do Institutos Federais, para a compra de equipamentos e materiais, assim como para outras ações relacionadas à contratação de profissionais efetivos (GESTOR NACIONAL ULISSES, 2020). Ao contrário do Programa de Expansão Federal da Educação Profissional (Proep)⁴⁵, o modelo de IF envolvia a continuidade de custeio das instituições pela União.

Esse formato de parceria favoreceu a expansão, de maneira que a rede federal profissional atingiu 651 unidades em funcionamento, em 2018, como é possível conferir na Figura 2⁴⁶.

⁴⁵ Para saber mais sobre o Proep, recomenda-se consultar a seção 2.2. O contexto político para a criação dos Institutos Federais.

⁴⁶ Em 2012, o Colégio Pedro II passou a integrar a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica; historicamente a instituição ofertou educação básica, mas também incorporou a atribuição de ofertar licenciaturas com a Lei nº 12.677/2012 (BRASIL, 2012).

Figura 2 - Número de instituições federais profissionais, por unidade federativa, Brasil, 2018.



Fonte: Conif (2019).

No caso do Instituto Federal São Paulo (IFSP), algumas parcerias com as prefeituras possibilitaram o oferecimento de serviços municipais aos estudantes, tais como a garantia de refeições àqueles matriculados em cursos de período integral (GESTOR NACIONAL ULISSES, 2020; PROFESSORES BENJAMIN; HEITOR; JUVENAL, 2020). O IFSP, por sua vez, já promoveu a oferta de cursos de extensão destinados à formação dos professores da educação básica, juntamente com Secretarias Municipais de Educação.

Segundo Frigotto (2018a, 2018c) os Institutos Federais configuraram um arranjo político do governo federal para: a) conter os projetos de universidade tecnológica, sobretudo dos Cefets; b) satisfazer a demanda de profissionais das instituições profissionais em relação ao interesse por nível superior, o que foi solucionado pelo *status* de universidade conferido aos IFs; e c) para controlar as instituições agrotécnicas a partir de um mesmo regime jurídico-administrativo, uma vez que essas instituições atuavam com maior distanciamento das demais. Os itens a e b também foram confirmados nesta pesquisa.

Dessa forma, foi estabelecida a política principal do Ministério da Educação, na primeira década do século XXI, como “a mais ampla e significativa política no campo da educação pública” (FRIGOTTO, 2018, p.7).

Cabe ressaltar, todavia, que o balanço de pontos positivos da expansão, com a inclusão de milhares de jovens nessas instituições, pela geração de centenas de empregos qualificados e pela mudança que a interiorização impacta em

todos os níveis, econômico, cultural e político, nas pequenas e médias cidades, é muito maior que os problemas. Ressaltamos a inclusão de quilombolas, índios e alunos provenientes de extratos populares que jamais teriam ingressado num ensino médio de qualidade e possibilidade de ensino superior sem a criação, expansão e interiorização dos IFs (FRIGOTTO, 2018c, p. 148).

Vários entrevistados destacaram o aspecto da democratização do acesso promovida pela expansão dos IFs, especialmente, pela implantação de unidades em regiões interioranas e periferias do Brasil (GESTORES NACIONAIS ANTÔNIO; BENÍCIO; LUIZA; OTÁVIO; SAMUEL; TEODORO, 2020). Turmena e Azevedo (2017) também indicam que a política dos IFs representou uma forma de contemplar regiões antes excluídas de políticas públicas especificamente para a educação profissional de jovens e adultos.

Um dos focos principais da proposta dos Institutos Federais era levar unidades às regiões do interior do país, de modo que a atuação dessas instituições no campo da educação profissional contribuísse mais diretamente com as chamadas demandas dos arranjos produtivos locais e, finalmente, com o desenvolvimento dessas regiões mais distantes dos grandes centros, de municípios médios ou também em periferias dos grandes centros urbanos (GESTORES NACIONAIS BENÍCIO; HUGO; SAMUEL; TEODORO, 2020).

O gestor nacional Teodoro (2020) destacou a problemática da falta de professores no interior do Brasil, sobretudo de Biologia, Ciências, Física, Matemática e Química, considerando que a maioria é formada nos grandes centros urbanos e capitais. Tais profissionais, dificilmente, depois vão para o interior do país, por isso, a formação de professores foi introduzida nesse modelo de Instituto Federal, segundo o gestor, para contribuir com o desenvolvimento educacional dessas regiões interioranas.

Segundo os gestores nacionais Antônio, Benício e Otávio (2020), esse formato de expansão focou na inclusão social de uma população de regiões distantes e com menor desenvolvimento, antes privada de estudar em uma instituição pública federal com padrão de qualidade semelhante ao das grandes metrópoles. Além da instalação de unidades em regiões com esse perfil, vieram outras políticas, tais como:

Cotas, bolsas e assistência estudantil, tudo isso como elemento prático de algo que é obrigatório para a inclusão [...] porque é evidente que você ainda se depara com esse problema crônico no país: concentração de renda e de oportunidades nos grandes centros (GESTOR NACIONAL ANTÔNIO, 2020).

A agilidade da ampliação dos Institutos Federais alcançou 651 *campi*, em 2018 (CONIF, 2019). Na Tabela 1, encontra-se a quantidade de cidades brasileiras que tinham *campi* de

instituições públicas (universidades federais, universidades estaduais e Institutos Federais), em 2019, considerando as seguintes classificações do IBGE: Aglomeração Urbana, Capital, Região Metropolitana e Região Administrativa Integrada de Desenvolvimento (Ride) (IBGE, 2019). As demais cidades foram agrupadas na categoria interior, como já explicado na seção dedicada à Metodologia.

Em 2019, verificou-se que havia *campus* de universidade estadual em 417 cidades brasileiras. As universidades federais estavam em 287 cidades, enquanto os Institutos Federais em 434. As universidades estaduais tinham maior presença em cidades do interior (311), seguidas pelos Institutos Federais (264) e, finalmente, as universidades federais (184). Os Institutos Federais também apresentaram destaque em regiões metropolitanas (130), quase o dobro de cidades em relação às universidades federais ou estaduais. Tais dados parecem confirmar foco de desenvolvimento dos IFs em cidades do interior e em periferias de metrópoles⁴⁷, conforme estabelecido no projeto inicial do governo federal para a rede federal profissional.

Tabela 1 - Número de cidades brasileiras com *campi* de IES públicas, segundo organização acadêmica e classificação do IBGE, 2019.

Classificação das cidades	Universidades Estaduais	Institutos Federais	Universidades Federais
Aglomeração Urbana	5	5	6
Capital	21	26	27
Interior	311	264	184
Região Metropolitana (RM)	71	130	67
Região Administrativa Integrada de Desenvolvimento (RIDE)	9	9	3
Total de cidades	417	434	287

Fonte: Inep (2020) e IBGE (2019). Elaboração própria.

Ainda sobre a distribuição das instituições públicas no território nacional, é importante indicar que algumas cidades possuem mais de um *campus* de universidade federal, estadual e/ou Instituto Federal. Assim, em síntese, 787 cidades brasileiras possuem unidade(s) de IES pública estadual e/ou federal. Particularmente, sobre a localização do Institutos Federais, verificou-se que 26,3% dessas cidades possuem somente *campus* de IF⁴⁸.

⁴⁷ No Anexo C, encontra-se a relação das cidades localizadas em Regiões Metropolitanas com um *campus* de Instituto Federal, em funcionamento no ano de 2019.

⁴⁸ Engloba as seguintes 207 cidades brasileiras: Sena Madureira, Tarauacá e Xaputi (Acre); Marechal Deodoro, Piranhas e Satuba (Alagoas); Laranjal do Jari e Porto Grande (Amapá); Catu, Jequié, Lauro de Freitas, Santa Inês, Simões Filho e Uruçuca (Bahia); Acaraú, Acopiara, Aracati, Baturité, Boa Viagem, Camocim, Canindé,

Alguns gestores apontaram também a precariedade do início das atividades dessas unidades em regiões distantes dos grandes centros com poucos recursos e estrutura, muitas vezes, provisórias (GESTORES NACIONAIS ANTÔNIO; BENÍCIO; ULISSES, 2020). Por esses motivos, inicialmente, os dirigentes da Setec/MEC recebiam muitas críticas, em especial, do sindicato dos profissionais das instituições federais, que reivindicava um planejamento mais ordenado e lento para a implantação de novos *campi* dos IFs.

Posteriormente, essas críticas foram minimizadas principalmente com o cenário de redução de gastos públicos no governo de Michel Temer; isso posto, a opção de expansão, antes considerada desordenada, passou a ser percebida como legado da rede federal de educação profissional e tecnológica (GESTOR NACIONAL ANTÔNIO, 2020).

O gestor nacional Vicente (2020) também apresenta considerações sobre a rapidez da implantação dessa política, em especial, pela viabilidade da chamada janela de oportunidades dos governos petistas, sobretudo porque, no Brasil, o planejamento sistemático de políticas públicas de Estado ainda é algo distante. Dessa forma, o aproveitamento dessa oportunidade baseou-se principalmente no seguinte mecanismo: “com recurso público e vontade política as ações começaram” (GESTOR NACIONAL VICENTE, 2020). Também nessa direção, o gestor nacional Benício (2020) justificou a pressa de concretizar a política e o desenvolvimento dos *campi*, antes de mudar o então cenário político favorável.

Caucaia, Cedro, Horizonte, Jaguaribe, Maracanaú, Maranguape, Morada Nova, Paracuru, Tianguá, Ubajara e Umirim (Ceará); Aracruz, Barra de São Francisco, Cachoeiro de Itapemirim, Cariacica, Colatina, Guarapari, Ibatiba, Linhares, Montanha, Nova Venécia, Piúma, Santa Maria de Jetibá, Santa Teresa, Serra, Venda Nova do Imigrante, Viana e Vila Velha (Espírito Santo); Águas Lindas de Goiás, Cristalina, Hidrolândia, Rio Verde, Urutaí e Valparaíso de Goiás (Goiás); Alcântara, Barreirinhas, Buriticupu, São José de Ribamar e São Raimundo das Mangabeiras (Maranhão); Campo Novo do Parecis, Campo Verde, Guarantã do Norte, Jaciara, Juína, Primavera do Leste, Santo Antônio do Leverger e Sorriso (Mato Grosso); Araçuaí, Arcos, Arinos, Bambuí, Betim, Bom Sucesso, Congonhas, Formiga, Inconfidentes, Ipatinga, Itabirito, Machado, Muriaé, Muzambinho, Patrocínio, Piumhi, Porteirinha, Pouso Alegre, Ribeirão da Neves, Rio Pomba, Sabará, Santa Luzia, Santos Dumont e São João Evangelista (Minas Gerais); Itaituba (Pará); Cabedelo, Picuí; Princesa Isabel (Paraíba); Assis Chateaubriand, Campo Largo, Capanema, Colombo, Jaguariaíva, Palmas (Paraná); Afogados da Ingazeira, Barreiros, Belo Jardim, Floresta, Igarassu, Ipojuca, Ouricuri, Paulista, Pesqueira e Santa Maria da Boa Vista (Pernambuco); Angical do Piauí, Cocal, Pedro II, São João do Piauí e Valença do Piauí (Piauí); Bom Jesus do Itabapoana, Cabo Frio, Engenheiro Paulo de Frontin, Itaperuna, Macaé, Nilópolis, Paracambi e Pinheiral (Rio de Janeiro); Canguaretama, Ipangaçu, Parnamirim, São Gonçalo do Amarante e São Paulo do Potengi (Rio Grande do Norte); Alvorada, Camaquã, Canoas, Charqueadas, Farroupilha, Feliz, Ibirubá, Jaguarí, Júlio de Castilhos, Panambi, Rolante, Santa Rosa, Santo Ângelo, Santo Augusto, São Vicente do Sul, Sapucaia do Sul, Sertão, Veranópolis e Viamão (Rio Grande do Sul); Colorado do Oeste e Jaru (Rondônia); Amajari e Caracará (Roraima); Abelardo Luz, Araquari, Brusque, Caçador, Camboriú, Canoinhas, Concórdia, Criciúma, Fraiburgo, Garopaba, Gaspar, Itajaí, Jaraguá do Sul, Luzerna, Palhoça, Rio do Sul, Santa Rosa do Sul, São Carlos, São Francisco do Sul, São José, São Miguel do Oeste, Sombrio, Tubarão, Urupema, Videira e Xanxerê (Santa Catarina); Avaré, Barretos, Birigui, Boituva, Bragança Paulista, Campos do Jordão, Capivari, Caraguatatuba, Catanduva, Cubatão, Hortolândia, Itapetininga, Itaquaquecetuba, Jacareí, Matão, Presidente Epitácio, Registro, Salto, São Roque, Sertãozinho, Suzano e Votuporanga (São Paulo); Estância e Propriá (Sergipe); Colinas do Tocantins, Lagoa da Confusão, Paraíso do Tocantins e Pedro Afonso (Tocantins) (INEP, 2020).

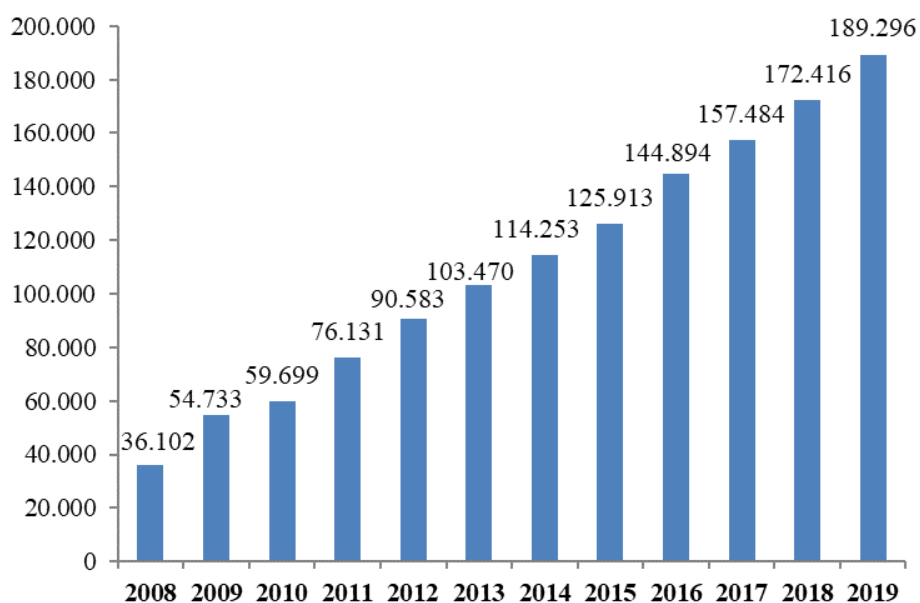
Em resumo, esta seção discutiu as razões e motivações centrais para o estabelecimento, o crescimento e a interiorização dos IFs, para o entendimento da própria expansão da educação superior nessas instituições, especialmente, de um tipo de curso de graduação: as licenciaturas, tratadas na próxima subseção.

2.3.4. O crescimento da educação superior

A expansão da educação superior apareceu com destaque no documento Concepção e Diretrizes: Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (Setec), em 2008, como uma ação estratégica do governo federal para o desenvolvimento nacional (BRASIL, 2008a).

No Gráfico 1, é possível perceber o crescimento de matrículas de nível superior nos Institutos Federais. Em 2019, verificaram-se 189.296 matrículas somente em cursos de graduação.

Gráfico 1 - Evolução das matrículas em cursos de graduação, modalidade presencial, nos Institutos Federais, Brasil, 2008-2019.



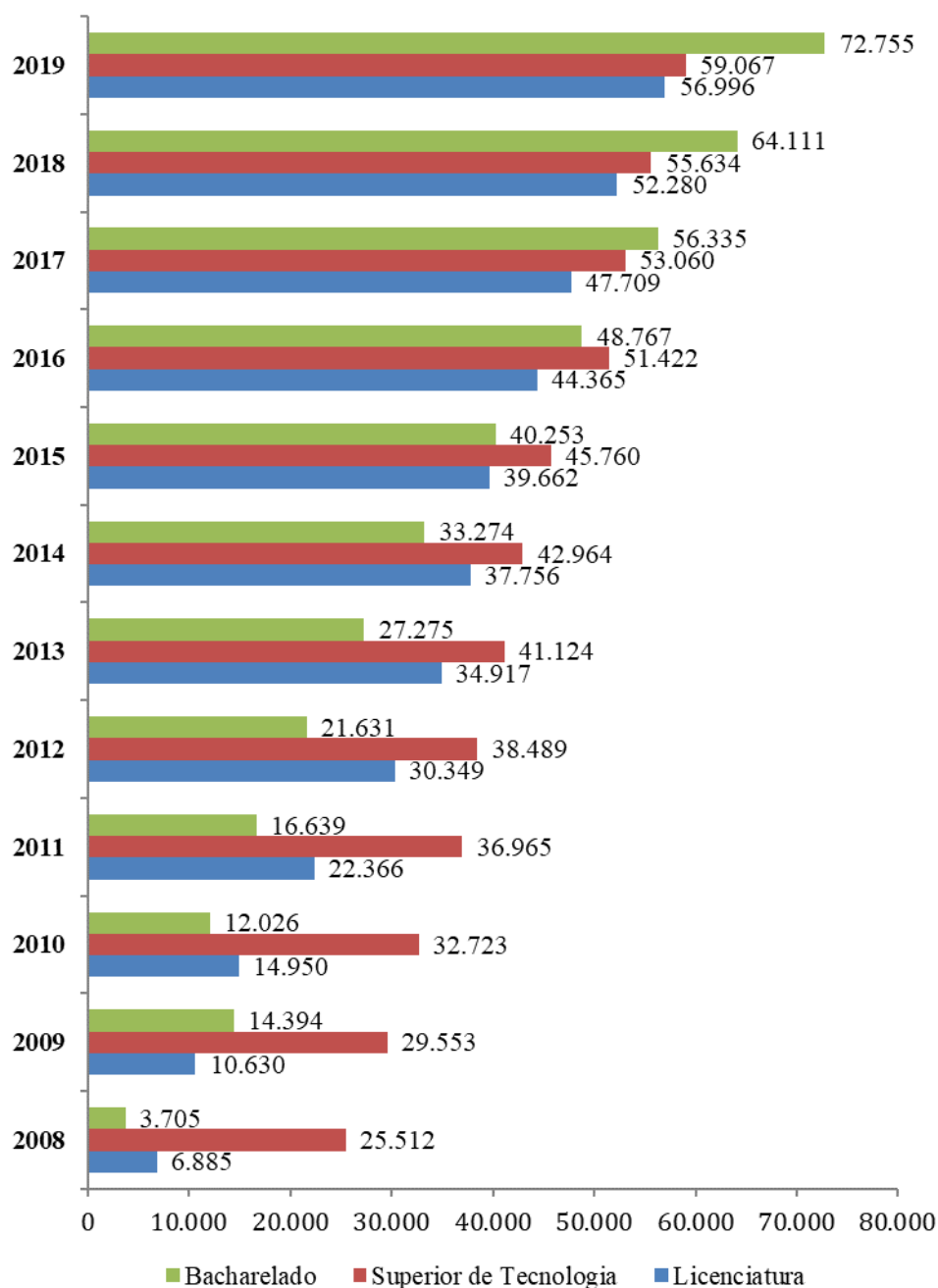
Fonte: Inep (2009, 2010, 2011, 2012, 2013, 2014, 2015, 2016, 2017, 2018, 2019, 2020).
Elaboração própria.

No Gráfico 2, verifica-se o detalhamento das matrículas por tipo de curso: bacharelado, licenciatura e tecnológico. A análise é iniciada no ano de 2008, porque embora os Institutos Federais tenham sido criados formalmente em dezembro desse ano, a adesão ao modelo foi

realizada até o primeiro semestre de 2008, sendo que esse ano foi incorporado ao estudo como referência para as análises posteriores.

Desse modo, em 2008, observa-se que a concentração de matrículas no nível superior estava em cursos superiores de tecnologia, com 25.512 matriculados, enquanto 3.705 eram em bacharelados e 6.885 em licenciaturas. Durante o período analisado, houve expansão do número de matrículas em todos os tipos de curso. Todavia, o maior percentual foi dos cursos de bacharelado, sendo que, em 2019, verificaram-se 72.755 matriculados, o que significou um crescimento de 1.864% em relação ao número de matrículas do ano de 2008; já as licenciaturas apresentaram 56.996 matriculados (728%) e os cursos superiores de tecnologia atingiram 59.067 (132%). De alguma maneira, esses dados também confirmam, em geral, a tradição dos bacharelados no país, conforme afirmação de Frigotto (2018).

Gráfico 2 - Evolução das matrículas em cursos de graduação, modalidade presencial, por grau acadêmico nos Institutos Federais, Brasil, 2008-2019⁴⁹.



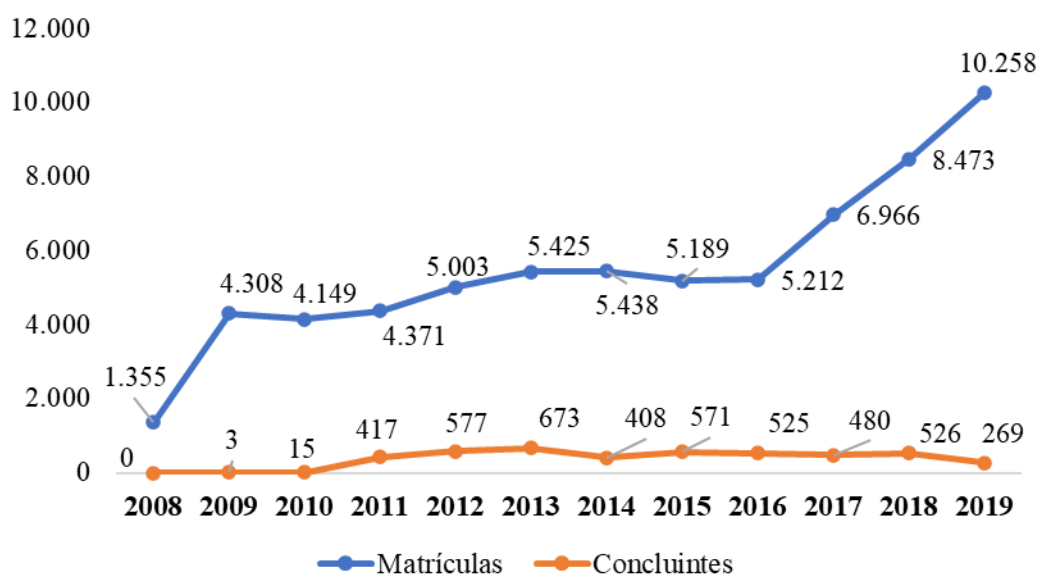
Fonte: Inep (2009, 2010, 2011, 2012, 2013, 2014, 2015, 2016, 2017, 2018, 2019, 2020).
Elaboração própria

Na modalidade a distância, os Institutos Federais tinham 12.760 matriculados, em 2019, sendo 10.258 em cursos de licenciatura (80%), 1.917 em cursos de tecnologia (15%) e 585 em

⁴⁹ Nesse gráfico, não foram incluídas as matrículas referentes aos cursos que não informaram grau acadêmico, devido também ao percentual baixo dessa categoria, sendo que os alunos estão matriculados em áreas gerais, sem especificação. Esses dados correspondem, respectivamente, ao seguinte número de matrículas em cada ano: 2009: 156; 2011:161; 2012:114; 2013:154; 2014: 259; 2015: 238; 2016: 340; 2017:380; 2018:391; e 2019: 478 (INEP, 2010; 2012; 2013; 2014; 2015; 2016; 2017; 2018; 2019; 2020).

bacharelados (5%) (INEP, 2020). No Gráfico 3, encontra-se a evolução das matrículas nos cursos de licenciatura nos IFs, bem como o número de concluintes, no período 2008-2019. A partir da análise desses dados, é possível inferir evasão nesse tipo e modalidade de curso, uma vez que o número de concluintes não apresentou crescimento no período, ao contrário, teve até redução, mesmo com a ampliação ascendente das matrículas, especialmente, a partir de 2016.

Gráfico 3 - Número de matrículas e de concluintes em cursos de licenciatura nos Institutos Federais, modalidade a distância, Brasil, 2008-2019.



Fonte: Inep (2009, 2010, 2011, 2012, 2013, 2014, 2015, 2016, 2017, 2018, 2019, 2020). Elaboração própria.

Na Tabela 2, encontra-se o detalhamento dos 269 concluintes (Gráfico 3) divididos por curso, referente ao ano de 2019, com evidência para a licenciatura em Letras (46,1%) e em Química (20,4%).

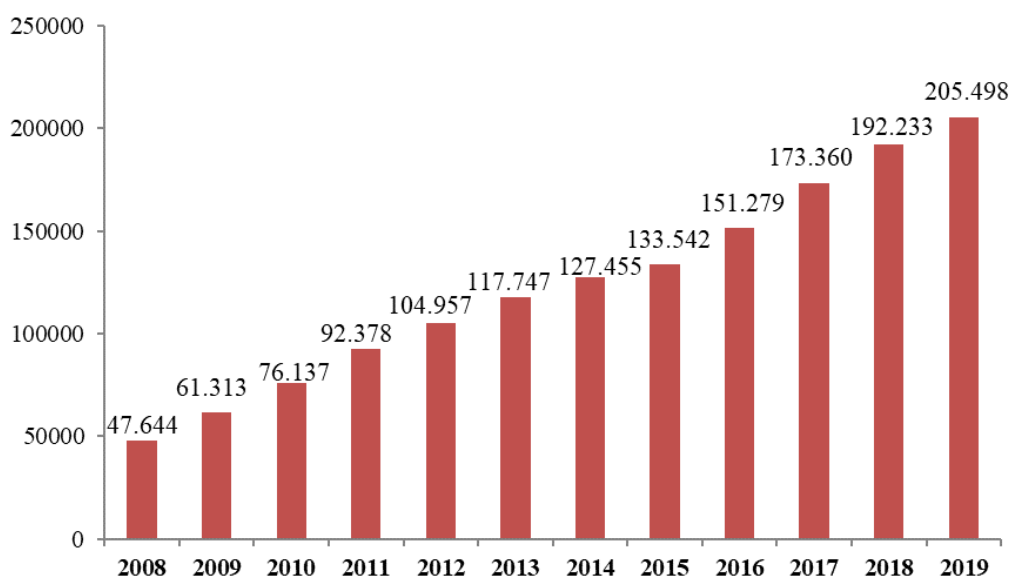
Tabela 2 - Número de concluintes por curso de licenciatura nos Institutos Federais, modalidade a distância, Brasil, 2019.

Licenciaturas	nº concluintes	%
Letras	124	46,1%
Química	55	20,4%
Ciências Biológicas	27	10,0%
Geografia	17	6,3%
Formação de professores para a educação profissional	16	5,9%
Matemática	12	4,5%
Computação e Informática	11	4,1%
Física	7	2,6%
Total	269	100%

Fonte: Inep (2020). Elaboração própria.

Ainda foram levantados os dados referentes às matrículas no ensino médio técnico integrado no período 2008-2019⁵⁰, conforme exibido no Gráfico 4, porque as instituições federais profissionais apresentaram oferta de destaque nesse tipo de curso, desde a década de 1970. Em 2019, observaram-se 205.498 matrículas em cursos técnicos de nível médio integrado.

Gráfico 4 - Evolução das matrículas em cursos técnicos de nível médio integrado, nas instituições federais profissionais, Brasil, 2008-2019.



Fonte: Inep (2009a, 2010a, 2011a, 2012a, 2013a, 2014 a, 2015a, 2016a, 2017a, 2018a, 2019a, 2020a).
Elaboração própria.

O paradigma de formação de ensino médio técnico integrado é referenciado por vários pesquisadores da área da Educação, especialmente por possibilitar a formação integral ao trabalhador (CUNHA, 2000; OLIVEIRA, 2003; FRIGOTTO, 2007). Vale lembrar que esse modelo sofreu mudanças no fim da década de 1990, o que envolveu a sua interrupção e retomada progressiva somente a partir de meados de 2005.

No Gráfico 1, mostrado anteriormente, verificou-se o crescimento do nível superior em todo o período, que ocupou um espaço considerável na rede federal profissional, mas os cursos técnicos de nível médio integrado tiveram número superior de matriculados, no período 2008-2019, segundo apresentado no Gráfico 4.

As disputas entre o modelo de ensino médio técnico integrado e a oferta de cursos técnicos concomitantes e/ou subsequentes ao nível médio, no Brasil, são históricas, “ganhando

⁵⁰ Nas Sinopses Estatísticas do Censo da Educação Básica, publicadas pelo Inep, o número de matrículas, especificamente, das instituições federais profissionais encontrava-se discriminado somente a partir do ano de 2008.

conotações diferenciadas conforme o contexto social e político” (FERRETTI; SILVA, 2017, p. 400).

Para esses autores, tais disputas foram recentemente acirradas com a Reforma do Ensino Médio (Lei nº 13.415/2017) e com o processo de implantação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), na medida em que destacaram um modelo baseado em competências e com foco em uma profissionalização mais imediata, o que sinaliza também novas modificações ao quadro de oferta de cursos de ensino médio.

As instituições federais profissionais, ao longo de sua existência, ofereceram distintos modelos de cursos, tais como: técnicos (concomitantes e/ou subsequentes), educação de jovens e adultos, cursos profissionalizantes de formação inicial e continuada, além de cursos de pós-graduação, mais recentemente. Esse processo de ampliação de atribuições dos Institutos Federais tem ocasionado ainda mais mudanças a esse cenário.

Lima (2015) assinalou que o ensino superior ganhou espaço progressivamente, nesse contexto, tanto por políticas dos governos federais quanto por interesses dos profissionais das próprias instituições na transformação da identidade institucional. No capítulo 4, essas questões relacionadas à oferta de ensino médio integrado e de educação superior serão aprofundadas, particularmente com a análise do IFSP.

Um último aspecto referente ao projeto dos Institutos Federais diz respeito à proposta de alteração da Lei nº 11.892/2008, apresentada pelo então Ministro da Educação Rossieli Soares da Silva, no fim do governo Temer, e convertida no Projeto de Lei nº 11.279/2019 (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 2019; 2019a).

Esse Projeto de Lei propunha alterações para a rede federal profissional tecnológica, dentre elas, a proposta de garantir ao menos 70% das matrículas em cursos de educação profissional técnica de nível médio (e não mais 50%). O projeto também deixava de incluir a obrigatoriedade da oferta de 20% em licenciaturas nos IFs.

O projeto ainda apontava a criação de dois novos Institutos Federais no estado de São Paulo, a partir da separação do atual Instituto Federal de São Paulo, que receberiam as seguintes nomenclaturas: Instituto Federal do Centro Paulista e Instituto Federal do Oeste Paulista; além de alterações em Institutos Federais nos seguintes estados: Bahia, Sergipe e Tocantins. E, por último, indicava a criação da Universidade Federal do Médio e Baixo Amazonas (Ufembam) e da Universidade Federal do Médio e Alto Solimões (Ufemas), por desmembramento da Universidade Federal do Amazonas – Ufam.

Essas mudanças ocorreriam mediante a transformação e redistribuição de cargos já existentes em outras instituições federais, sem aumento de despesa de pessoal, assim como previa a contratação de servidores técnico-administrativos na condição de substitutos.

Entretanto, verificou-se que o poder executivo solicitou a retirada do Projeto de Lei nº 11.279/2019 da Mesa diretora da Câmara dos Deputados, no mês de março de 2019, com as seguintes justificativas: a) necessidade de reavaliar a distribuição de universidades; b) uma análise mais detalhada da viabilidade econômica de novas instituições, sobretudo da criação e redistribuição de cargos e funções; c) a revisão de quantitativos propostos mediante estudo do potencial de crescimento de matrículas; d) a avaliação do projeto em uma perspectiva de racionalização administrativa; e e) a revisão de regras relacionadas aos percentuais mínimos de oferecimento de ensino técnico, bem como da candidatura aos cargos de diretores e reitores das instituições federais (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 2019b). Até o final do primeiro semestre de 2021, o projeto não entrou novamente em pauta na Câmara dos Deputados.

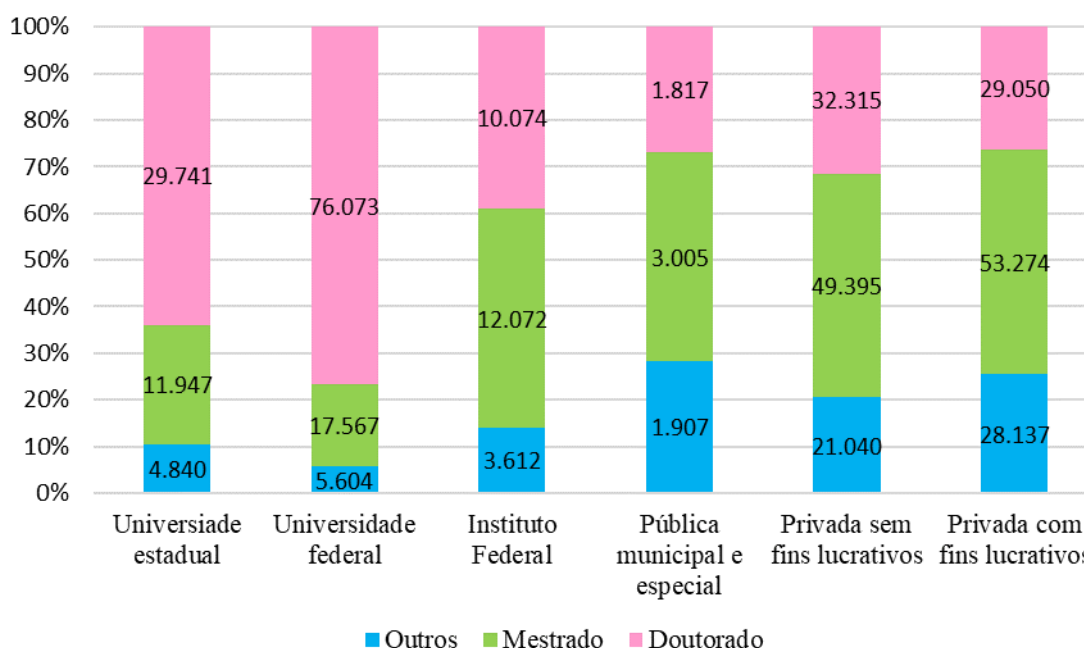
2.3.5. Perfil docente e discente

O objetivo desta última seção é descrever algumas características relacionadas ao perfil dos docentes e dos estudantes dos Institutos Federais, com a finalidade principal de destacar o alcance dessas instituições na perspectiva de democratização da educação pública federal.

Nessa direção, a análise dos dados de titulação dos professores dos IFs foi um primeiro elemento que se sobressaiu ao ser comparado com os demais docentes das IES brasileiras, segundo a categoria administrativa das IES e a organização acadêmica das instituições públicas (federais e estaduais)⁵¹, como é mostrado no Gráfico 5.

⁵¹ A diferenciação das IES públicas teve o objetivo de comparar as universidades federais e estaduais, tradicionalmente as instituições com atuação na educação superior, com as informações referentes aos Institutos Federais mais recentes.

Gráfico 5 - Titulação dos docentes⁵², segundo o grau de escolaridade, a categoria administrativa das IES e a organização acadêmica das IES públicas federais e estaduais, Brasil, 2019.



Fonte: Inep (2020). Elaboração própria.

As universidades federais apresentaram os percentuais mais elevados de profissionais com nível de mestrado e doutorado, o que totalizava 94,4% do corpo docente, em 2019. Em segundo lugar, estavam as universidades estaduais com 89,6% dos professores nesses dois níveis. Após essas instituições, os Institutos Federais apareceram com 86%, sendo 46,9% dos docentes com nível de mestrado, enquanto 39,1% eram doutores. Tais valores dos IFs são superiores aos índices de titulação, para os mesmos níveis, das IES privadas (com e sem fins lucrativos), das públicas municipais e das instituições da categoria especial⁵³.

Os dados da titulação dos docentes dos IFs explicam, em parte, o interesse deles pela atuação em nível superior, como já abordado, por sua condição de pesquisadores (mestres e doutores). No IFSP, durante o trabalho de campo em 2019, verificou-se que muitos professores estavam realizando cursos de mestrado e, especialmente, de doutorado; portanto, ainda estavam vinculados ao andamento de pesquisas.

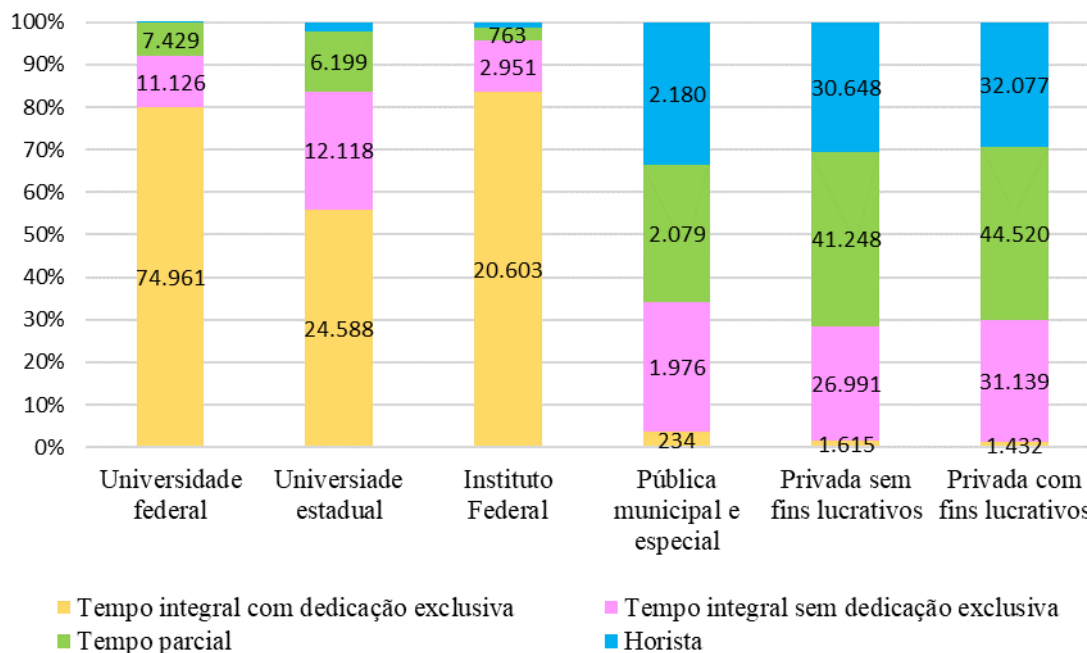
Outro aspecto em que os IFs se diferenciam é o regime de trabalho da maioria dos docentes em tempo integral e com dedicação exclusiva (80%), o que possibilita o

⁵² Em relação aos Institutos Federais, é importante indicar que os dados se referem aos docentes cadastrados no Censo da Educação Superior 2019 (INEP, 2020). Há professores incluídos também no Censo da Educação Básica.

⁵³ A categoria especial refere-se às IES municipais de direito privado que não são mantidas predominantemente com recursos públicos (BRASIL, 2010a).

desenvolvimento de outras atividades, além das aulas, tais como: extensão e/ou pesquisa. No Gráfico 6, é possível conferir o regime de trabalho dos professores do nível superior, segundo a categoria administrativa das IES e a organização acadêmica das instituições públicas.

Gráfico 6 - Regime de trabalho dos docentes⁵⁴, segundo a categoria administrativa das IES e a organização acadêmica das IES públicas federais e estaduais, Brasil, 2019.



Fonte: Inep (2020). Elaboração própria.

Os IFs apresentaram o maior percentual de docentes atuando em regime de trabalho de tempo integral (com e sem dedicação exclusiva): 91,4%. Nas universidades federais e estaduais, verificaram-se, respectivamente, 86,7% e 78,9% dos profissionais nesses regimes. É possível notar cenário bastante distinto nas IES privadas (sem e com fins lucrativos), nas IES municipais e especial, pois os profissionais se concentram nos regimes de trabalho de tempo parcial e horista, com média de 70% do quadro total.

O regime de trabalho de tempo integral dos docentes da educação superior é uma das principais condições defendidas, desde a Reforma Universitária de 1968, como possibilidade de atuação desses profissionais no desenvolvimento da graduação e pós-graduação, aliando ensino, pesquisa e extensão (SGUISSARDI, 2006; CUNHA, 2000a).

⁵⁴ Nas informações disponibilizadas pelo Censo da Educação Superior 2019, havia outra variável denominada vazio, referente às IES que não informaram os dados de regime de trabalho de 13.093 docentes, o que representava 1,2% do total dos professores cadastrados. Nesse gráfico, não foram incluídos esses valores para facilitar a visualização das categorias principais de tempo integral (com e sem regime de dedicação exclusiva), tempo parcial e horista.

Todavia, essa condição avançou apenas nas universidades públicas, considerando que a própria LDB nº 9394/96 estabeleceu que apenas as universidades deveriam ter ao menos um terço do corpo docente em regime de tempo integral⁵⁵.

Nesse cenário, os Institutos Federais, de maneira inédita, ultrapassam o percentual de professores em regime de tempo integral até mesmo das universidades públicas; embora os IFs possuam outras atribuições institucionais e, assim, não sigam o modelo das universidades com foco exclusivo na graduação e pós-graduação.

No IFSP, a Resolução interna nº109/2015⁵⁶ regulamenta a atribuição de atividades docentes da instituição, sendo que os profissionais, em regime de tempo integral com dedicação exclusiva, devem dedicar de oito a doze horas semanais à regência de aulas (IFSP, 2015a).

Os professores do IFSP registram, em um documento denominado Formulário de Preferências de Atividades (FPA), a quantidade de aulas, entre outras atividades semanais para a composição da jornada de trabalho. Tais atividades devem englobar, obrigatoriamente, ações para: i. organização do ensino (planejamento de aulas, correção de instrumentos de avaliação e registros acadêmicos) e ii. apoio ao ensino (atendimento aos alunos, recuperação paralela, reuniões pedagógicas etc.), sendo que a carga horária semanal dessas duas ações deve ser igual ao tempo destinado à realização de aulas (*idem*). Ou seja, os docentes do IFSP dedicam-se ao menos entre 16 e 24 horas semanais às atividades de ensino.

Esses professores devem ainda completar a jornada de trabalho com atividades de extensão, de administração, de representação, de pesquisa, de inovação e/ou formação continuada. O Formulário de Preferências de Atividades (FPA) é o primeiro instrumento preenchido para a atribuição de aulas da instituição, que é de responsabilidade dos coordenadores de cursos e da direção do departamento educacional.

⁵⁵ Os centros universitários, por sua vez, devem cumprir um quinto do corpo docente contratado em regime de tempo integral, enquanto para as faculdades não há indicação mínima nesse tipo de regime (BRASIL, 2017d).

⁵⁶ A Resolução nº 270/2011 do IFSP anterior regulamentava: 20 horas semanais para as atividades de ensino (17 horas para aulas, duas horas para reuniões e uma hora para atendimento de alunos); oito horas semanais para preparação didática; 12 horas semanais para o desenvolvimento de projetos de ensino, pesquisa, inovação ou extensão, considerando os docentes em regime de trabalho em tempo integral (IFSP, 2011a). Ou seja, a norma em vigência até diminuiu a quantidade obrigatória de aulas, oportunizando a ampliação de horas para o desenvolvimento de outras ações. Nacionalmente, a Portaria da Setec/MEC nº 17/2016 estabeleceu o mínimo de dez e o máximo de 20 horas semanais como carga horária dos docentes dos IFs em aulas, também considerando o regime de tempo integral (BRASIL, 2016b). Todavia, essa norma não teria provocado mudança para a norma do IFSP, uma vez que a instituição já apresentava uma média superior a 10 horas de aulas semanais por professor, segundo relato de informante-chave do IFSP. Em 2020, a Portaria do MEC nº 983, de 18 de novembro de 2020 revogou a Portaria nº 17/2016, e estipulou o mínimo de 14 horas semanais de aulas por docente em regime de trabalho integral, estabelecendo o prazo de 180 dias para adequação das instituições (BRASIL, 2020). Até meados de maio de 2021, não foram localizadas mudanças da Resolução nº 109/2015 do IFSP apresentada. É importante citar que até o ano de 2016, ocasião da publicação da Portaria nº 17/2016, os IFs possuíam autonomia para a definição da carga horária docente semanal, sem perder de vista o alcance e cumprimento de metas estabelecidas nos Planos de Desenvolvimento Institucional (PDIs).

Na atribuição das aulas do IFSP, são priorizados alguns critérios em relação aos docentes, considerada a área para a qual o professor prestou o concurso:

- i. maior idade; ii. maior nível na carreira; iii. maior tempo de exercício no *campus*; iv. maior tempo de experiência didática na área do componente curricular; v. maior tempo de experiência profissional na área do componente curricular; vi. maior tempo de serviço no IFSP; vii. maior titulação na área do componente curricular (IFSP, 2015a, art. 14. §9º).

Após a atribuição de aulas, os docentes devem preparar o Plano Individual de Trabalho Docente⁵⁷ com o registro das atividades planejadas para o semestre, devendo ser entregue ao departamento educacional, conforme calendário acadêmico (IFSP, 2015a). A direção de cada *campus* deve promover ampla divulgação a esse plano. Ao final do semestre, os professores devem entregar o Relatório Individual de Trabalho Docente (RIT)⁵⁸ com a síntese das atividades desenvolvidas (*idem*).

Em geral, a análise de documentos e depoimentos evidenciam a centralidade das atividades de ensino no IFSP, até mesmo em alguns registros comuns à educação básica que também são encontrados no âmbito dos cursos de graduação, como o relatório RIT mencionado.

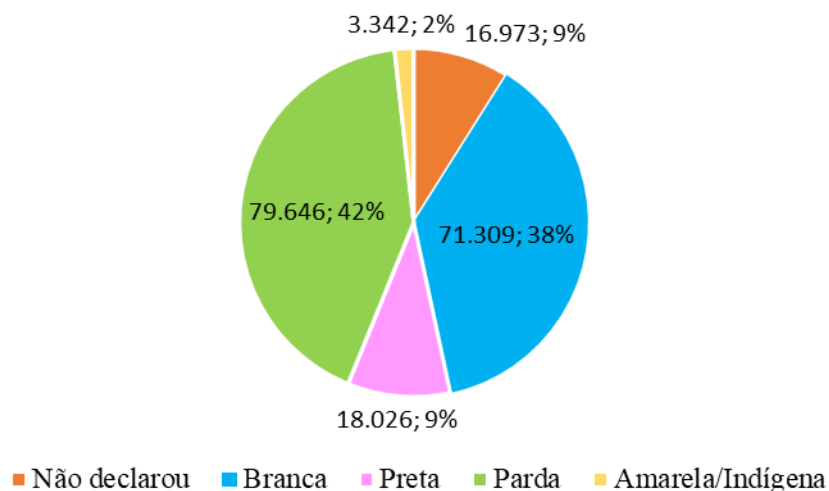
O tempo de dedicação para as atividades de pesquisa depende de forma preponderante do interesse do docente nessa ação, pois os profissionais podem completar sua jornada de trabalho com outras atividades (extensão, representação, formação continuada etc.), como assinalado pela Resolução do IFSP nº 109/2015. Tal condição foi confirmada pelos depoimentos dos professores entrevistados Benjamin, Gilda, Heitor, Juvenal e Otto (2020).

Outro aspecto analisado sobre os cursos de graduação dos Institutos Federais foi a cor/raça dos seus estudantes. No Gráfico 7, observa-se que 42% deles declararam-se como pardos, 38% como brancos, 9% como negros e 2% como amarelos ou indígenas, em 2019.

⁵⁷ Modelo disponível no Anexo D.

⁵⁸ Modelo disponível no Anexo E.

Gráfico 7 - Percentual e número absoluto dos estudantes de graduação dos Institutos Federais, segundo declaração de cor/raça, Brasil, 2019.

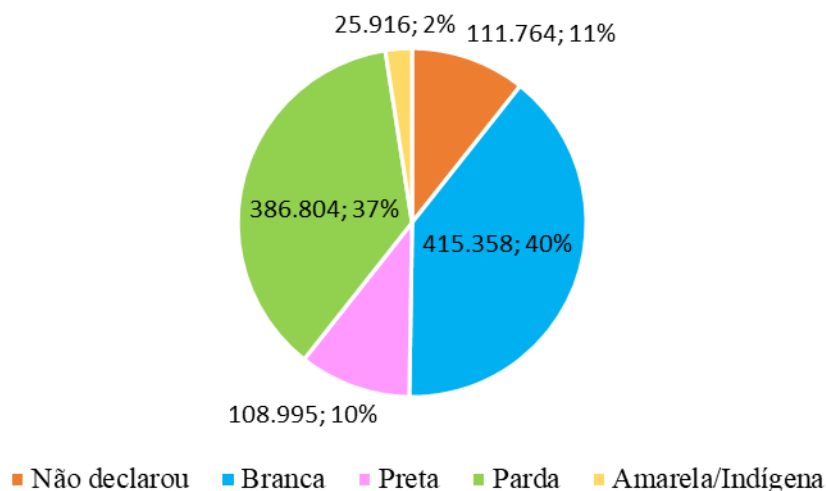


Fonte: Inep (2020). Elaboração própria.

Segundo dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) 2019, 42,7% dos brasileiros declaravam-se como brancos, 46,8% como pardos, 9,4% como pretos e 1,1% como amarelos ou indígenas (IBGE, 2021). Dessa forma, verifica-se que os percentuais de cor dos estudantes dos Institutos Federais correspondem aos percentuais da composição da população brasileira. Somente para os estudantes brancos, há uma diferença de quatro pontos percentuais para menos, uma vez que 38% dos estudantes se declararam assim, enquanto 42,7% da população brasileira nomeia-se branca. É importante assinalar que 9% dos estudantes dos IFs não declararam cor ou raça; apesar disso, a distribuição desse percentual não alteraria substancialmente esse cenário de aproximação.

Nos Gráficos 8 e 9, é possível conferir os dados de cor/raça dos estudantes das universidades federais e estaduais, respectivamente.

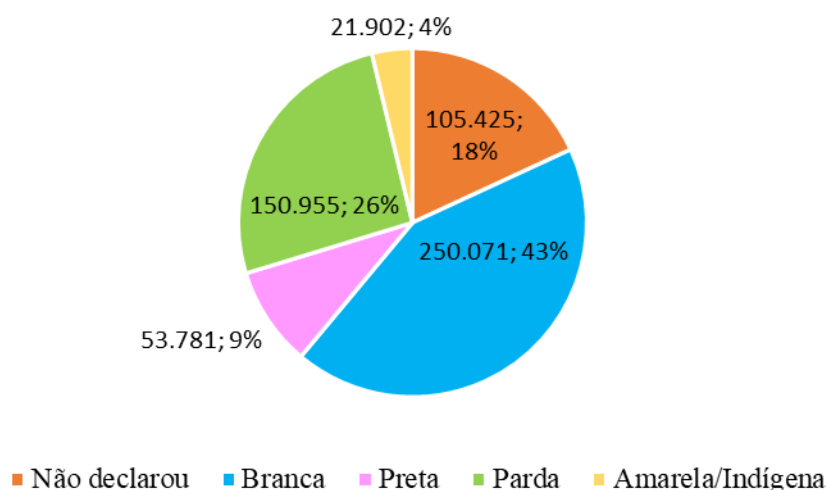
Gráfico 8 - Percentual e número absoluto dos estudantes de graduação das universidades federais, segundo declaração de cor/raça, Brasil, 2019.



Fonte: Inep (2020). Elaboração própria.

As universidades federais aproximam-se dos percentuais dos Institutos Federais, com taxa um pouco menor de estudantes pardos (37%) e com pequena diferença para cima no número de estudantes pretos (10%).

Gráfico 9 - Percentual e número absoluto dos estudantes de graduação das universidades estaduais, segundo declaração de cor/raça, Brasil, 2019.



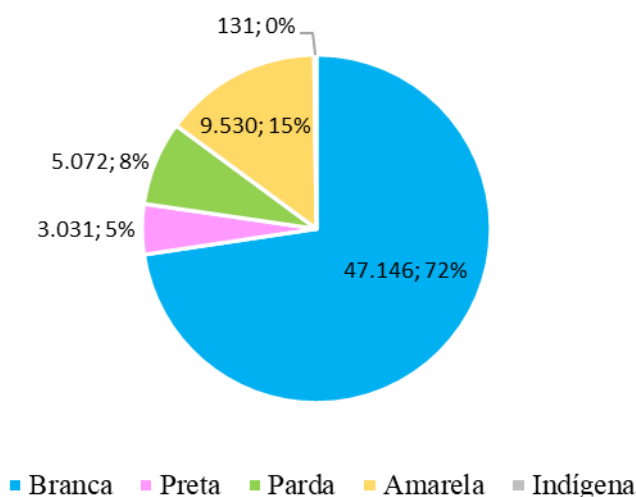
Fonte: Inep (2020). Elaboração própria.

As universidades estaduais exibiram cenário um pouco discrepante em comparação aos dados do IBGE, especialmente para o percentual de 26% de estudantes pardos, enquanto o IBGE aponta 46,8% de brasileiros dessa cor. Ainda no Gráfico 9, observa-se que 43% dos estudantes se declaravam como brancos, 9% como pretos e 4% como amarelos ou indígenas. É

importante sublinhar que esse tipo de IES apresentou percentual superior de estudantes que não declararam cor (18%). Por isso, foram levantados os dados da Universidade de São Paulo como referência, por ser a universidade estadual paulista com o maior número de estudantes de graduação: 65.107, em 2019.

No Gráfico 10, encontra-se a declaração de cor/raça dos estudantes de graduação da Universidade de São Paulo. Verifica-se um cenário bastante diverso do da população brasileira, segundo o IBGE, pois 72% dos estudantes declararam-se como brancos, 15% como amarelos, 8% como pardos, 5% como negros e 0,2% como indígenas.

Gráfico 10 - Percentual e número absoluto dos estudantes da graduação da Universidade de São Paulo⁵⁹, segundo declaração de cor/raça, 2019.



Fonte: Inep (2020). Elaboração própria.

Com base na comparação dos Gráficos 7, 8, 9 e 10, constata-se que os Institutos Federais apresentam percentual superior de estudantes pretos e pardos, depois seguidos pelas universidades federais, o que, em parte, pode ser explicado pela política de cotas adotada após a Lei de Cotas nº 12.711/2012⁶⁰ (BRASIL, 2012a).

Além desse expressivo número de matrículas, o levantamento de dados relacionados à faixa de renda e à cor/raça dos estudantes mostra que os Institutos Federais contribuem com o processo de democratização das IES públicas, propiciando acesso às camadas mais baixas da população.

⁵⁹ Apenas 197 estudantes não informaram cor/raça (INEP, 2020).

⁶⁰ Tal Lei reservou 50% das vagas das instituições públicas federais para concluintes do ensino médio de escolas públicas, sendo que parte desse percentual foi subdividido para cotas étnicas (pretos, pardos e indígenas) e/ou com renda familiar igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo per capita (BRASIL, 2012a).

Ristoff (2014)⁶¹ discute que as políticas públicas no campo da educação superior, a partir dos anos 2000, priorizaram a democratização do acesso, na medida em que favoreceram o ingresso de estudantes historicamente excluídos desse nível: estudantes de baixa renda, indígenas, pardos e negros.

De acordo com o autor, as IES federais, historicamente elitistas, aderiram agilmente à política de cotas e o seu impacto foi rapidamente percebido, mostrando inclusive que “a resistência às cotas no campo público é hoje menor do que se poderia a princípio supor” (RISTOFF, 2014, p. 743), conforme também os dados examinados. Os Institutos Federais foram mais céleres que as universidades federais no ritmo de implantação da Lei de Cotas, sendo que tais instituições já foram criadas com “uma identidade mais próxima da sociedade brasileira como um todo” (idem, p. 744). Tal situação foi confirmada pelos dados do Censo da Educação Superior do ano de 2019.

O levantamento de dados relacionados à renda dos estudantes configurou um desafio, pois o Censo da Educação Superior não coleta informações propriamente de renda. Em geral, as instituições públicas possuem informações dessa natureza, mas sistematizadas a partir de parâmetros diversos, o que dificultou a comparação entre IES. Por isso, optou-se pela análise apenas do conjunto dos Institutos Federais, com base nos dados da Plataforma Nilo Peçanha do ano de 2019.

Na Tabela 3, observa-se que 574.250 estudantes dos Institutos Federais declararam renda, o que representa 56,1% das matrículas de todos os níveis e modalidades de ensino oferecidos (1.023.303). Apesar do elevado percentual de estudantes que não declararam renda, é possível notar que um número considerável das matrículas se concentra nas faixas de renda familiar *per capita* entre $0 \leq 1,5$ salário-mínimo: 425.588 matriculados. Tal perfil enquadra-se nos critérios apontados pela política de cotas citada e confirma sua efetivação nessas instituições.

⁶¹ O autor examinou o perfil dos estudantes de cursos de graduação no Brasil, a partir dos questionários socioeconômicos preenchidos por estudantes concluintes dos cursos de Direito, Licenciatura em História, Medicina, Medicina Veterinária, Odontologia, Pedagogia e Psicologia, a partir de três ciclos do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade) do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes) entre 2004 e 2012. Para mais informações, sugere-se consultar Ristoff (2014).

Tabela 3 - Renda familiar dos matriculados nos Institutos Federais, segundo declaração dos estudantes, Brasil, 2019.

Salário- mínimo per capita	n°	%
0 ≤ 0,5	171.813	29,9%
0,5 ≤ 1,0	148.828	25,9%
1,0 ≤ 1,5	104.947	18,3%
1,5 ≤ 2,5	74.752	13,0%
2,5 ≤ 3,5	33.726	5,9%
≥ 3,5	40.184	7,0%
Total	574.250	100%

Fonte: Plataforma Nilo Peçanha (2020a).

Em resumo, os dados mostram que os Institutos Federais evidenciaram elevados percentuais de docentes com formação em nível de mestrado e doutorado e, majoritariamente, em regime de trabalho de tempo integral; além disso, contribuem, de maneira significativa com a inclusão de estudantes de diferentes estratos sociais em instituições gratuitas e de qualidade reconhecida.

2.4. Desdobramentos da não adesão ao modelo de IF

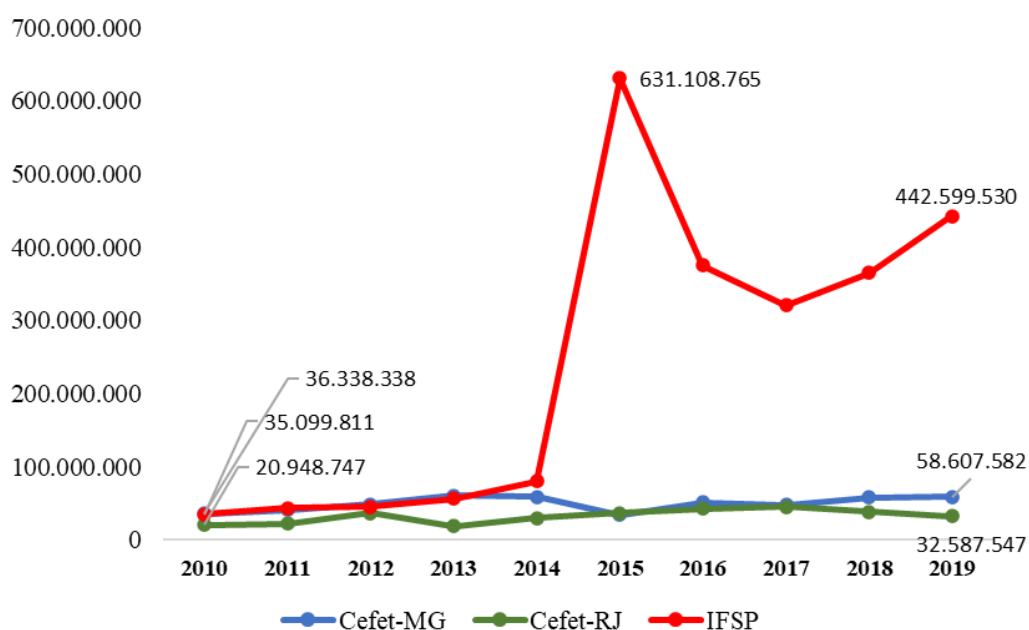
Durante a análise de dados relativos ao orçamento das instituições federais⁶², para compreensão da expansão dos IFs, destacaram-se algumas informações sobre a não adesão dos Cefets, particularmente. Para tanto, foram utilizadas duas variáveis: a) despesas com custeio porque engloba os valores dos gastos para a manutenção e custeio da IES ou de sua mantenedora, mas não inclui custos com pessoal; e b) despesas com investimento referentes aos valores de investimentos (despesas de capital) realizadas nas IES ou na mantenedora⁶³ (INEP, 2011; 2012; 2013; 2014; 2015; 2016; 2017; 2018; 2019; 2020).

⁶² Os dados de orçamento das instituições federais profissionais passaram a ser disponibilizados nos Microdados do Censo da Educação Superior, a partir do ano de 2010, com base na variável: DM_IES (INEP, 2011).

⁶³ Os dados de orçamento ainda são divididos em mais oito variáveis, a saber: 1) despesas com pessoal técnico: envolve valores de remuneração de pessoal técnico-administrativo/pedagógicos ativos das instituições; 2) despesas com pessoal docente: abrange remuneração de docentes ativos das IES; 3) receita própria: valores das receitas próprias auferidas pela IES ou mantenedora no ano; 4) receita transferência: valores transferidos pela IES ou mantenedora no ano; 5) despesa com pessoal e encargos: valores das despesas com benefícios e encargos sociais de todo o pessoal da IES ou da mantenedora; 6) receita outra: valores de outras receitas obtidas pela IES ou mantenedora no ano; 7) despesas com pesquisa: valores gastos com Pesquisa e Desenvolvimento da IES ou da mantenedora; 8) despesas outras: valores de dispêndios não contemplados nos demais campos relacionados à despesa (INEP, 2011; 2012; 2013; 2014; 2015; 2016; 2017; 2018; 2019; 2020).

A análise considera especificamente dados quantitativos do Instituto Federal de São Paulo (IFSP), que é utilizado aqui como referência para verificar a expansão do modelo institucional de IF, e objeto de estudo principal desta tese, em comparação aos dois Cefets, que não adotaram esse formato. Em 2010, essas instituições tiveram as seguintes despesas de custeio: Cefet-MG: R\$ 36.338.338,00; IFSP: R\$ 35.099.810,00 e Cefet-RJ: R\$ 20.948.747,00, como é possível notar no Gráfico 11.

Gráfico 11 - Evolução das despesas de custeio do IFSP, do Cefet-MG e do Cefet-RJ no período 2010-2019.



Fonte: Inep (2011; 2012; 2013; 2014; 2015; 2016; 2017; 2018; 2019; 2020). Elaboração própria.

Também no Gráfico 11, observa-se que o IFSP apresentou tendência superior de crescimento das despesas de custeio, atingindo R\$ 631.108.765,00, em 2016. Ainda que tenha havido redução nos anos seguintes, reflexo de mudança nas políticas governamentais, conforme discutido na segunda seção deste capítulo. Apesar disso, o IFSP manteve um orçamento em média de 375 milhões, no final do período 2017-2019. Os Cefets Minas Gerais e Rio de Janeiro mantiveram despesas de custeio, respectivamente, com média de 49 milhões e 32 milhões no período.

No Tabela 4, é possível verificar o total de despesas com investimentos nas três instituições, no período 2010-2019. Verifica-se que os Cefets também receberam recursos para expansão, mas em uma escala inferior ao IFSP, que obteve cinco vezes mais. Em 2019, o IFSP

contava com 36 *campi*⁶⁴ em funcionamento no ano de 2019; enquanto o Cefet MG tinha nove unidades e o Cefet Rio de Janeiro possuía oito⁶⁵ (PLATAFORMA NILO PEÇANHA⁶⁶, 2020).

Tabela 4 -Total de despesas com investimentos do Cefet-MG, do Cefet-RJ e do IFSP, no período 2010-2019.

Cefet-RJ	120.438.604,05
Cefet-MG	130.607.623,56
IFSP	639.782.597,08

Fonte: Inep (2011; 2012; 2013; 2014; 2015; 2016; 2017; 2018; 2019; 2020). Elaboração própria.

Finalmente, buscou-se o número de professores dessas instituições, todavia, tal busca configura-se como um desafio porque são instituições de educação superior e de educação básica, sendo que os docentes podem atuar em um nível ou nos dois, assim, podem ser cadastrados tanto no Censo da Educação Superior quanto no Censo da Educação Básica. Essa condição dificulta a aferição de tais dados para a construção de uma série histórica para comparação, sem repetições.

Além do mais, descartou-se a utilização de dados relacionados às despesas de pessoal docente, porque há uma elevação nesse tipo de gastos nas instituições com profissionais mais antigos ou com maior titulação, devido ao plano de carreira. Nesses termos, dificilmente, seria detectado o incremento de profissionais, pois também os mais novos contratados recebem remunerações menores, em geral.

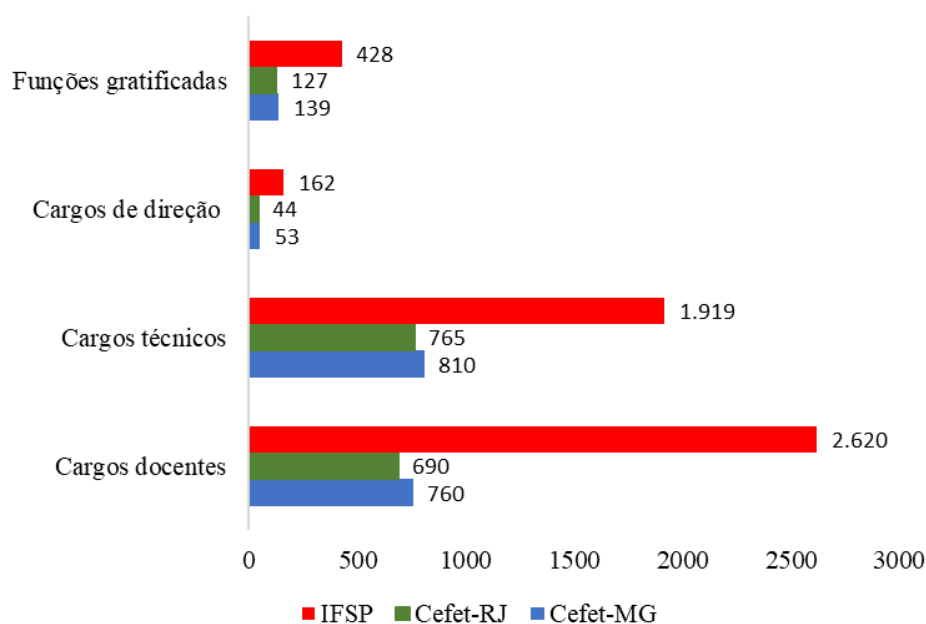
Após esse percurso, optou-se pela apresentação da quantidade de cargos que essas três instituições receberam no processo de expansão, segundo a Portaria do MEC nº 246/2016, quando todas as instituições foram reorganizadas e classificadas, inclusive, com a redistribuição de cargos e funções (BRASIL, 2016). No Gráfico 12, é possível verificar a quantidade de cargos e funções do IFSP, do Cefet-MG e do Cefet-RJ.

⁶⁴ O IFSP possuía, em 2019, 32 *campi* e 4 *campi* avançados.

⁶⁵ Unidades dos Cefets MG: Araxá, Contagem, Curvelo, Divinópolis, Leopoldina, Nepomuceno, Timóteo, Varginha e Belo Horizonte; e do Cefet RJ: Angra dos Reis; Itaguaí; Nova Friburgo; Nova Iguaçu; Petrópolis, Maracanã-Rio de Janeiro, Valença e Maria da Graça (PLATAFORMA NILO PEÇANHA, 2020).

⁶⁶ Desde 2017, o Ministério da Educação organiza os dados da rede federal profissional e tecnológica via Plataforma Nilo Peçanha, anualmente, configurando uma referência importante de publicização dos dados das instituições (PLATAFORMA NILO PEÇANHA, 2018).

Gráfico 12 - Quantidade de cargos e funções IFSP, do Cefet-MG e do Cefet-RJ, segundo distribuição da Portaria do MEC nº 246/2016.



Fonte: Brasil (2016). Elaboração própria.

Os dados dos Gráficos 11 e 12 e da Tabela 4 confirmam que a expansão da rede federal profissional priorizou o modelo de Instituto Federal, conforme disposto na Lei nº 11.892/2008 (BRASIL, 2008e).

Segundo Frigotto (2018c), os Cefets-MG e RJ enfrentaram grandes dificuldades administrativas e de financiamento, logo após o processo de constituição dos IFs, o que gerou tensões diversas no interior dessas instituições; contudo, a consistência das instituições e a força política dos estados em que se situam, aos poucos, reverteram tais circunstâncias. Não obstante, as instituições “caíram numa espécie de limbo e aí continuarão até que permaneça à frente do governo o atual conjunto de forças políticas” (idem, p. 133).

Enfim, tais elementos foram incluídos para exemplificar alguns desdobramentos após a proposição dos Institutos Federais. Na próxima seção, serão apresentados alguns dados referentes ao ano de 2019 também com forma de traçar um panorama da educação profissional brasileira, considerando as novas unidades dos IFs, em especial, implantadas em algumas regiões do interior do país.

2.5. Quadro da educação profissional no Brasil

Um último aspecto importante sobre a história dessas instituições federais profissionais é a própria contextualização da sua oferta no país. No Brasil, em 2019, havia um total de

1.914.749 de matrículas na educação profissional⁶⁷, distribuídas em 6.410 estabelecimentos (INEP, 2020a). Na Tabela 5, é possível verificar esses dados, conforme cada uma das categorias administrativas, sendo que o conjunto das instituições públicas possuía 58,8% das matrículas (1.125.313), das quais 38,3% em redes estaduais (733.528), 18,7% nas instituições federais (357.179) e 1,8% nas municipais (34.606); enquanto isso a rede privada estava com 789.436 matrículas (41,2%).

Tabela 5 - Número de estabelecimentos e matrículas na educação profissional, segundo categoria administrativa, Brasil, 2019.

Categoria administrativa	Estabelecimentos	%	Matrículas	%
Federal	640	10%	357.179	18,7%
Estadual	2.653	41,4%	733.528	38,3%
Municipal	212	3,3%	34.606	1,80%
Privada	2.905	45,3%	789.436	41,2%
Total	6.410	100%	1.914.749	100%

Fonte: Inep (2020a). Elaboração própria.

Especificamente, sobre o número de estabelecimentos é importante destacar que houve expressivo crescimento das instituições federais após os Planos de Expansão da Rede Federal de Educação Tecnológica - Fases I, II e III, propostos pela Setec/MEC, respectivamente, em 2005, 2007 e 2011, como será discutido nas próximas seções (BRASIL, 2005c, 2007c, 2019b). Antes desse período, a rede federal contava com 114 estabelecimentos (total de 140 unidades); foi a partir desses planos que a rede atingiu 651 unidades em funcionamento, em 2019 (BRASIL, 2019b, INEP, 2020a).

Ainda sobre as redes estaduais de educação profissional no país, verifica-se a concentração de matrículas em alguns estados, como é possível perceber na Tabela 6. Os estados de São Paulo, da Bahia, do Paraná, do Ceará, do Rio de Janeiro e de Pernambuco concentravam 71% das matrículas (521.539) do total de 733.528 matriculados em cursos de educação profissional no país, em 2019 (INEP, 2020a).

⁶⁷ Engloba matrículas nas seguintes etapas de ensino: Curso Técnico Integrado (Ensino Médio Integrado), Ensino Médio Normal/Magistério, Curso Técnico Concomitante, Curso Técnico Subsequente, Curso Técnico Integrado à Educação de Jovens e Adultos (Ensino Médio); Curso de Formação Inicial e Continuada (FIC) – Concomitante; e Curso de Formação Inicial e Continuada (FIC) Integrado na Modalidade EJA de Nível Fundamental (INEP, 2020a).

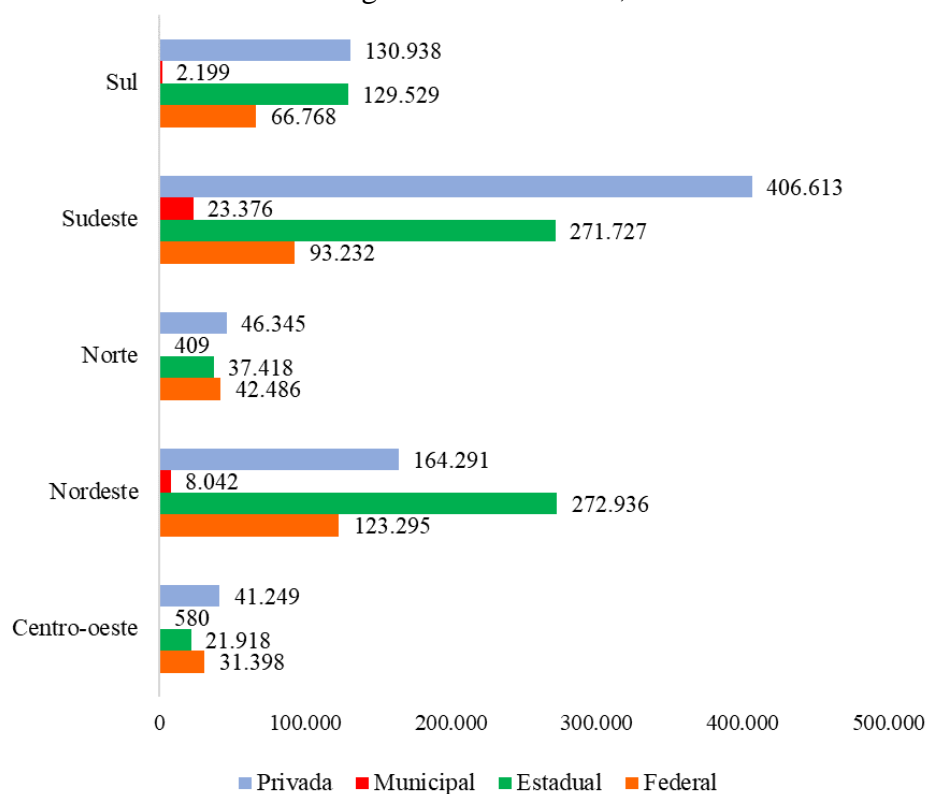
Tabela 6 - Número de matrículas em redes estaduais de educação profissional, nos seis estados brasileiros com maior concentração de matriculados, 2019.

Unidade da Federação	Matrículas
São Paulo	187.732
Bahia	91.983
Paraná	71.270
Ceará	58.371
Rio de Janeiro	56.824
Pernambuco	55.359
Total	521.539

Fonte: Inep (2020a). Elaboração própria.

Nessa conjuntura, a rede federal de educação profissional desempenha papel de destaque entre as instituições públicas, principalmente, em regiões que possuem redes estaduais menores, tais como no Norte e Centro-oeste do país, como é possível confirmar no Gráfico 13. A região Norte tinha 42.486 matrículas em instituições federais, enquanto havia 37.418 em instituições estaduais. A região Centro-oeste tinha 31.398 matriculados nas federais e 21.918 nas estaduais. A região Nordeste contava com quantidade expressiva de matrículas federais: 123.295.

Gráfico 13 - Número de matrículas na educação profissional, por região brasileira e segundo categoria administrativa, 2019.



Fonte: Inep (2020a). Elaboração própria.

Em conclusão, este capítulo buscou explicar a criação e a expansão das instituições federais profissionais, sobretudo, após a implantação do modelo de Instituto Federal, bem como a ampliação de suas atribuições de nível superior. A sistematização dos dados considerou dados estatísticos, análise documental e depoimentos coletados nas entrevistas. Assim, a análise foi realizada a partir de cinco categorias analíticas principais: a) mudanças no projeto e orçamento público da educação profissional federal; b) concepção de universidade tecnológica X de Instituto Federal; c) protagonistas na elaboração da proposta de IF; d) ideias e discussões relacionadas às prerrogativas de ensino superior; e e) critérios e ações para expansão e interiorização. Outras quatro subcategorias auxiliaram a compreensão dessas questões, a saber: herança do período Fernando Henrique Cardoso (FHC); redefinição da identidade institucional; disputas e concepções dos cursos técnicos: subsequentes, concomitantes e integrados e, por último, o modelo de gestão descentralizada dos *campi* dos IFs.

Verificou-se a presença de *campi* dos IFs em todos os estados brasileiros e, sobretudo, em regiões interioranas, historicamente, preteridas de desenvolvimento, de investimentos públicos e de educação referenciada. Tal conjuntura confirma uma das hipóteses iniciais desta tese sobre a condição dos Institutos Federais de instituição pública com potencial para a ampliação da oferta de cursos, se houver continuidade de políticas e investimentos apropriados.

No próximo capítulo, serão abordadas questões específicas sobre o desenvolvimento de cursos para a formação de professores da educação básica, no Brasil, incluindo, a expansão de licenciaturas no contexto do crescimento e de evidência dos Institutos Federais, como discutido.

3. POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO BRASIL

Neste capítulo, são discutidos os principais modelos de formação de professores, recuperando elementos históricos da criação dos primeiros cursos de licenciatura no país. Posteriormente, são anunciadas algumas concepções sobre a prática docente que auxiliam o entendimento dos desafios postos à docência na educação básica.

Em seguida, serão abordadas as diretrizes e as políticas mais recentes para a formação inicial de professores no Brasil, no contexto da elevada oferta de cursos de licenciatura em instituições privadas e, em especial, com a vasta expansão desses cursos na modalidade de ensino a distância (EAD).

Na sequência, o texto engloba o exame dos percentuais de concluintes nas licenciaturas em Ciências Biológicas, Física, Matemática e Química, eixo principal de estudo da presente tese. Neste caso, considerou a oferta nas modalidades presencial e a distância no conjunto das IES, para a análise do cenário nacional de egressos das áreas.

Logo depois é apresentada a proposta de oferecimento de licenciaturas nos Institutos Federais, com base na análise dos documentos da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação (Setec/MEC).

O debate é finalizado com análise sobre a distribuição e avaliação de licenciaturas nas cidades do estado de São Paulo, em 2019, com destaque aos cursos de Ciências Biológicas, Física, Matemática e Química. Tal recorte consiste nas áreas principais para a oferta de licenciaturas nos Institutos Federais. O estado de São Paulo foi selecionado como amostra porque o foco da pesquisa são os *campi* novos do Instituto Federal de São Paulo (IFSP), especialmente no interior paulista.

3.1. Gênese dos cursos de formação de professores

As primeiras iniciativas formativas no país surgiram após a independência do Brasil, com a Lei das Escolas de Primeiras Letras, quando os professores deveriam ser instruídos por meio do método de ensino mútuo. Esse método, também conhecido como lancasteriano, foi idealizado e difundido pelos ingleses Andrew Bell, pastor de igreja Anglicana e Joseph Lancaster, da religião Quakers (SAVIANI, 2019). O método envolvia a participação de monitores e de professores no desenvolvimento das atividades de ensino nas escolas, sendo que os melhores alunos se tornavam monitores (BASTOS, 1997). A escola era separada por turmas,

segundo o nível de conhecimento dos estudantes então conduzidos pelos monitores sob a supervisão do professor, incluindo bastantes regras e um rigoroso padrão disciplinar.

Ainda conforme a autora, o ensino abrangia os conteúdos de cálculo, escrita e leitura. Nessa estrutura, o próprio papel do professor era restrito, já que ele não mantinha contato direto com os alunos, somente com os monitores para as instruções sobre as aulas. Esse método recebeu críticas pelo seu “sistema **empírico e prático, baseado em procedimentos mecânicos**, sendo desprovido de valor educativo” (BASTOS, 1997, p. 120-121, grifo da autora).

As escolas de ensino mútuo possuíam muitos limites, pois abordavam apenas as primeiras letras; apesar disso, preparavam os futuros professores. Tal modelo foi “a primeira forma de preparação de professores, forma exclusivamente prática, sem qualquer base teórica” (TANURI, 2000, p.63).

Conforme a autora, no século XIX, foram criadas as primeiras Escolas Normais dirigidas à formação de professores para as escolas primárias e para os docentes que já atuavam naquele nível e não tinham recebido instrução nas escolas de ensino mútuo. O currículo da Escola Normal abarcava: leitura e escrita; quatro operações matemáticas e proporções; noções de geografia e ensinamentos da moral cristã.

De acordo com Tanuri (2000), muitos foram os problemas em torno da formação de professores, no século XIX, tais como: a) o pouco interesse pelo exercício da docência, devido, entre outras coisas, aos baixos salários; b) as inúmeras deficiências didáticas, desde o processo formativo; e c) o não reconhecimento de uma necessária formação específica aos professores.

Nessa conjuntura, várias províncias selecionavam professores sem qualquer formação, a partir de exames ou concursos, os quais se restringiam a verificar o conhecimento dos candidatos acerca das próprias matérias do ensino primário, condição que levou para “o magistério um pessoal de baixo nível e exíguas habilitações” (TANURI, 2000, p. 65).

A autora descreve que as províncias empregavam ainda o sistema de professores adjuntos para a atração de novos profissionais, o que significava a atuação de aprendizes como auxiliares dos docentes já inseridos no trabalho das Escolas Normais.

As escolas normais tiveram uma trajetória incerta e atribulada, submetidas a um processo contínuo de criação e extinção, para só lograrem algum êxito a partir de 1870, quando se consolidam as ideias liberais de democratização e obrigatoriedade da instrução primária, bem como de liberdade de ensino (TANURI, 2000, p. 64).

Segundo Saviani (2009), inicialmente, o currículo das Escolas Normais envolvia os mesmos conteúdos das Escolas de Primeiras Letras, com enfoque nos conhecimentos que os

professores abordariam com os alunos; até então, havia pouca atenção às questões propriamente pedagógicas.

As Escolas Normais começaram a se expandir e um padrão de organização foi estabelecido com a reforma da instrução pública do estado de São Paulo, no ano de 1890, devido à introdução de mudanças nos “conteúdos curriculares anteriores e ênfase nos exercícios práticos de ensino” (SAVIANI, 2009, p. 145).

A reforma paulista tornou-se referência para o crescimento das Escolas Normais em outros estados brasileiros que reorganizaram seus sistemas a partir do modelo paulista, tais como: Alagoas, Ceará, Espírito Santo, Mato Grosso, Santa Catarina, Sergipe, entre outros (TANURI, 2000).

Além disso, essa reforma promoveu a inclusão de ensaios pedagógicos nas escolas, a partir de contribuições do pensamento do educador Pestalozzi (TANURI, 2000). Tal reforma foi liderada por Caetano de Campos que motivou a expansão de conhecimentos propedêuticos e a inserção da prática de ensino no currículo da Escola Normal.

Segundo Saviani (2005, 2009), novas iniciativas no campo da educação só aconteceram posteriormente com a criação de Institutos de Educação. Para o autor, esses institutos foram constituídos como locais para o desenvolvimento da educação, do ensino e da pesquisa. Destacam-se as experiências do Instituto de Educação do Distrito Federal⁶⁸, idealizado por Anísio Teixeira, em 1932, e o Instituto de Educação de São Paulo, organizado por Fernando de Azevedo, em 1933.

Os Institutos de Educação citados foram incorporados às universidades criadas na década de 1930. A instituição de São Paulo foi integrada à Universidade de São Paulo, em 1934, e o Instituto do Distrito Federal à Universidade do Distrito Federal, em 1935 (SAVIANI, 2009). Conforme o autor, dessas experiências, surge um novo padrão de formação de professores para a atuação na educação secundária e nas Escolas Normais, com o estabelecimento, respectivamente, dos cursos de Licenciatura e de Pedagogia, em 1939.

Até a década de 1930, a formação de professores para a educação primária (ensino fundamental) era realizada nas Escolas Normais de nível secundário (ensino médio) (SAVIANI, 2009; GATTI, 2010). As aulas na educação secundária eram ministradas por profissionais liberais ou autodidatas (GATTI, 2010). Nesse período, o número dessas escolas era bem pequeno, assim como a quantidade de estudantes.

⁶⁸ Instituição localizada no estado do Rio de Janeiro então capital federal que foi somente transferida para a cidade de Brasília em 1960 (SENADO FEDERAL, 2020).

A preocupação com a formação de professores para esse nível emergiu no início do século XX, mas só foi instituída com a criação das universidades, a partir dos cursos de bacharelado com o acréscimo de disciplinas da área de educação em mais um ano, para o alcance do título de licenciatura (GATTI, 2010). Esse modelo de formação ficou conhecido como 3 + 1.

Diniz-Pereira (1999) também descreve esse modelo com a realização de disciplinas do bacharelado nos três primeiros anos de curso e mais um ano de disciplinas pedagógicas, com inspiração no modelo da racionalidade técnica.

[Segundo essa concepção] o professor é visto como um técnico, um especialista que aplica com rigor, na sua prática cotidiana, as regras que derivam do conhecimento científico e do conhecimento pedagógico. Portanto, para formar esse profissional, é necessário um conjunto de disciplinas científicas e outro de disciplinas pedagógicas, que vão fornecer as bases para sua ação. No estágio supervisionado, o futuro professor aplica tais conhecimentos e habilidades científicas e pedagógicas às situações práticas de aula (DINIZ-PEREIRA, 1999, p. 111-112).

De acordo com a análise desse autor, a formação de professores baseada no modelo da racionalidade técnica revela-se ineficaz ao trabalho na escola, devido ao predomínio da formação teórica e distanciamento das questões relacionadas à prática; além disso, sustentar uma crença equivocada de que seria suficiente apenas o domínio de conhecimentos específicos para ser professor.

Para Gatti (2014), a separação dos conhecimentos específicos dos conhecimentos pedagógicos é um dos problemas dos cursos de licenciatura, condição agravada pela valorização da formação teórica disciplinar específica. Tal modelo permanece, em geral, inspirado no já citado formato 3+1.

A autora apresenta críticas sobre a organização curricular das licenciaturas, pois não há integração dos diferentes conhecimentos necessários à formação do professor da educação básica; assim, conclui que nesses cursos é realizada uma formação pedagógica superficial, com poucas mudanças no formato das licenciaturas que preservam elementos do período de sua criação.

Na mesma direção Libâneo, (2012) detalha que os conteúdos específicos são enfatizados principalmente nas licenciaturas destinadas à formação do professor especialista, também porque a formação pedagógica é efetivada apenas ao final dos cursos, sem relação direta com as disciplinas focadas nos conhecimentos específicos. Tal situação poderia ser explicada, em alguma medida, pela inspiração positivista na estruturação dos currículos dos cursos baseada

na fragmentação entre a formação na área disciplinar e pedagógica, incluindo a dissociação “entre o conhecimento do conteúdo (conteúdo) e o conhecimento pedagógico do conteúdo (forma)” (idem, p. 2).

O autor explica que o problema da divisão entre o conhecimento disciplinar e pedagógico do conteúdo não está somente na diferença de carga horária desses dois componentes, nem no desprestígio da formação pedagógica ou na separação entre bacharelado e licenciatura. Tais distorções apenas auxiliam uma primeira aproximação da questão.

O problema de fundo é que a epistemologia das ciências ensinadas deve penetrar no âmago do trabalho pedagógico com essas ciências, ou seja, os conteúdos específicos devem ser estruturantes do conhecimento pedagógico do conteúdo. Por um lado, o pedagógico existe para o disciplinar, por outro, o ensino da disciplina requer o pedagógico. Sem esta dupla determinação, será inviável qualquer tentativa de aliar o ensino dos conteúdos e a formação pedagógica ou, dizendo de outro modo, o conhecimento do conteúdo com o conhecimento pedagógico do conteúdo (LIBÂNEO, 2012, p. 6).

Nessa perspectiva, para o aprendizado de um conteúdo científico, é mais importante a compreensão do processo de desenvolvimento de um determinado conhecimento do que a descrição apenas do seu conteúdo formal, ou seja, do seu resultado em si. Assim, é fundamental converter a ciência em matéria de ensino, o que pressupõe dominar as formas de aprender dos estudantes, desde seu contexto sociocultural, seus processos afetivos, cognitivos, linguísticos, até os modelos de organização das situações pedagógico-didáticas. Ou seja, implica muito mais que saber os conteúdos a ensinar.

Segundo Gatti, Barreto e André (2011), a questão da prática também configura um impasse para o avanço dos cursos de licenciatura, pois poucas instituições realizariam discussões mais consolidadas em torno das atividades práticas e dos estágios. Desse modo, predomina nos cursos ainda uma “formação acadêmica, mais abstrata, de caráter excessivamente genérico” (idem, p. 91).

Sacristán (1999) faz um amplo debate sobre as muitas significações da prática educativa, detalhando diferentes perspectivas e contribuições a esse respeito, sobretudo ao tratar de sua teoria das práticas aninhadas, quando descreve influências antropológicas, culturais e de diversas práticas (nomeadas como concorrentes) que afetam as atividades escolares.

Sobre os sentidos antropológico e cultural, o autor sublinha que é preciso considerar a presença de modelos de ensino precedentes e coexistentes na escolaridade de uma dada sociedade. Dessa maneira, as atividades educativas, como outros hábitos humanos, são gestadas por uma “cultura alicerçada em costumes, crenças, valores e atitudes. Trata-se de formas de

conhecer e de sentir, que se inter-relacionam entre si, dando suporte às atividades práticas” (SACRISTÁN, 1999, p. 69).

Conforme o autor, qualquer modificação na educação implica uma transformação cultural, além de alterações nas práticas institucionais e organizacionais escolares estabelecidas historicamente. Também evidencia as práticas concorrentes como práticas externas ao sistema escolar que interferem na atuação docente, por exemplo, materiais didáticos produzidos por editoras ou outros instrumentos de controle exercidos por órgãos externos de supervisão das instituições educacionais.

O destaque desses elementos pretende assinalar que “o professor é responsável pela modelação da prática, mas está é a interseção de diferentes contextos” (SACRISTÁN, 1999, p.74). Então, a base da profissionalidade docente consiste nessa relação dialética entre os diferentes conhecimentos e contextos, sendo que o professor pode modificar esses contextos, na medida em que articula ações educativas e saberes de forma crítica.

Numa perspectiva dialética, as ideias de Vásquez (1968) podem enriquecer essa análise, uma vez que aprofunda a discussão sobre os significados da prática, ao tratar minuciosamente da unidade entre teoria e prática, com o conceito de práxis. Segundo esse autor, a práxis consiste numa ação real que transforma o mundo, de maneira fundamentada e crítica porque vinculada à finalidade de mudança da realidade.

A relação entre teoria e prática “não é direta nem imediata, fazendo-se através de um processo complexo, no qual algumas vezes se passa da prática à teoria, e outras desta à prática” (VÁSQUEZ, 1968, p. 233). O autor segue o debate conceituando práxis como “atividade teórico-prática: ou seja, tem um lado ideal, teórico, e um lado material, propriamente prático, com a particularidade de que só artificialmente, por um processo de abstração, podemos separar ou isolar um do outro” (idem, p. 241).

Assim, a atividade prática envolve um movimento dinâmico e indissociável da atividade teórica, sempre vinculada aos propósitos da ação em curso. Segundo essa visão de conhecimento, a prática educativa tem a finalidade de contribuir para a emancipação humana e transformação da sociedade, com base em princípios democráticos e igualitários.

O detalhamento dessas ideias tem o intuito de explicitar as muitas dimensões imbricadas no processo de formação do professor. Também serve para evidenciar que esse processo é iniciado em cursos de formação, mas continuado no exercício docente, sofrendo influência dos sujeitos que compõem os coletivos profissionais e das condições de trabalho. Assim, é possível conceber a formação docente como um processo permanente. Neste trabalho, a abordagem recai

sobre os cursos de licenciatura de formação inicial, portanto, não serão detalhadas questões relacionadas à formação continuada de professores.

Por todas essas questões estudadas, ao longo do século XX, o modelo descrito para a formação de professores passou a receber inúmeras críticas (NÓVOA, 1999; DINIZ-PEREIRA, 1999; SACRISTÀN, 1999; ROLDÃO, 2007; ANDRÉ, 2010; GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011).

No capítulo 4 serão examinados, de forma mais detalhada, os significados e desdobramentos do modelo da racionalidade técnica, do paradigma da racionalidade prática e de outras contribuições associadas ao professor como intelectual crítico para a atuação na educação básica. Esse debate será realizado juntamente com a análise dos depoimentos dos entrevistados, a partir do desenvolvimento das licenciaturas de alguns *campi* do IFSP.

Enfim, as contribuições dos autores apontam para um cenário de desafios a serem enfrentados no país, pois ainda não se estabeleceu um padrão de formação compatível com as demandas de uma educação escolar voltada à emancipação humana e organizada segundo princípios democráticos efetivos. Nas próximas seções, discutem-se legislação e políticas recentes relacionadas à formação de professores, incluindo o quadro complexo de expansão de cursos de licenciatura via educação a distância (EAD).

3.2. Diretrizes nacionais para a formação de professores

Nesta seção, serão discutidas as principais normativas nacionais destinadas à formação de professores a partir dos anos 2000.

Em geral, as pesquisas educacionais apontam para orientações desarticuladas e pontuais destinadas à formação docente. Esse cenário foi se estabelecendo porque a regulamentação da formação de professores no Brasil foi sendo elaborada “em vários tempos e sob variadas pressões, e que se encontram dispersas em leis, resoluções, portarias, pareceres, documentos orientadores etc.” (GATTI, 2014, p. 34).

Dentre os instrumentos legais, destaca-se a Resolução do Conselho Nacional de Educação- Conselho Pleno (CNE/CP) n°1/2002, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, para os cursos de licenciatura (BRASIL, 2002). Essas Diretrizes foram compostas como um “conjunto de princípios, fundamentos e procedimentos a serem observados na organização institucional e curricular de cada estabelecimento de ensino” (idem, art. 1°).

Tais diretrizes foram estipuladas para orientar as propostas de formação de professores nos cursos de licenciatura plena; além disso, incluíram recomendações de pesquisas educacionais, em especial: a) a garantia da formação do professor em um curso de licenciatura plena com identidade específica e b) a importância da dimensão da prática nos cursos, priorizando ações nesse sentido ao longo de todo o processo formativo.

A abordagem dessa Resolução neste trabalho se justifica pelo fato de que todas as IES tiveram que reformular seus projetos de cursos de licenciatura. Assim, esse documento representou um primeiro marco para as discussões sobre a necessidade de desvincular as licenciaturas dos bacharelados, na medida em que dispôs a obrigatoriedade de identidade própria ao curso.

Ainda segundo a Resolução do CNE n°1/2002, as instituições de ensino superior teriam o limite de dois anos para a reformulação dos cursos de licenciatura (BRASIL, 2002). A Resolução CNE n°2/2004 ampliou esse prazo para a adequação das licenciaturas às diretrizes curriculares até outubro de 2005 (BRASIL, 2004c).

Marques e Diniz Pereira (2002) apresentam críticas sobre o processo de formulação dessas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores, pois o Ministério da Educação teria realizado poucas audiências públicas para validar o documento escrito pelo próprio ministério. Sendo assim, não houve um amplo debate sobre o tema.

Gatti, Barreto e André (2011) discutem também o processo de criação dessas Diretrizes e citam que, nos anos seguintes, foram aprovadas as Diretrizes Curriculares para cada um dos cursos de licenciatura. Todavia, mesmo após a publicação do conjunto de diretrizes, nos cursos de licenciatura para os professores especialistas (anos finais do ensino fundamental e ensino médio), ainda continuou prevalecendo o “oferecimento de formação com foco na área disciplinar específica, com pequeno espaço para a formação pedagógica” (idem, p. 98).

Segundo as autoras, os cursos de licenciatura até assumem as Diretrizes Curriculares Nacionais como referência em seus projetos pedagógicos, porém, na prática, elas não são materializadas; por consequência, permanece a oferta de cursos com ênfase nos conhecimentos disciplinares específicos e com pouca conexão com as disciplinas da área pedagógica.

As Diretrizes Curriculares Nacionais específicas para cada licenciatura mantêm também “a tradição do foco disciplinar, com vaga referência à formação de professores, e muitas delas tratando praticamente apenas dos bacharelados” (GATTI, 2014, p. 37). Para a autora, as diretrizes expõem, em geral, poucas informações sobre a formação de professores, o que inibe a superação do modelo de formação tradicional consolidado nas IES, semelhante a um curso de bacharelado.

A Resolução do CNE n°1/2002, que tratou das diretrizes gerais para a formação de professores da educação básica, foi revogada pela Resolução do CNE n° 2/2015 (BRASIL, 2002; 2015). Essa Resolução apresentou novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior de Profissionais do Magistério para a Educação Básica, englobando cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura.

Na referida Resolução, alguns aspectos são apontados como essenciais à nova regulamentação dos cursos de formação de professores, tais como: a articulação entre teoria e prática no processo formativo; a importância de aliar ensino, pesquisa e extensão no desenvolvimento dos cursos; a necessidade de construir uma proposta formativa articulada entre a instituição de educação superior e de educação básica; a interlocução entre os conhecimentos específicos e os pedagógicos nos projetos dos cursos, dentre outros aspectos tratados, historicamente, como importantes nas pesquisas educacionais (BRASIL, 2015). Por isso também, a Resolução do CNE n° 2/2015 foi considerada um avanço para o campo da formação de professores.

Nessa Resolução, merece destaque a ampliação da carga horária dos cursos de licenciatura para “no mínimo, 3.200 (três mil e duzentas) horas de efetivo trabalho acadêmico, em cursos com duração de, no mínimo, 8 (oito) semestres ou 4 (quatro) anos” (BRASIL, 2015, art. 13, § 1º). A Resolução do CNE n°2/2002⁶⁹ antes regulamentava uma duração mínima de 2800 horas para as licenciaturas e que fossem distribuídas em ao menos 3 anos (BRASIL, 2002a).

Inicialmente, as IES teriam um prazo de dois anos para se adaptarem à Resolução do CNE n° 2/2015. Contudo, o próprio Conselho Nacional da Educação mudou esse prazo por três vezes⁷⁰, dessa forma, ficou estabelecido que dezembro de 2019 seria o prazo final para que as IES adequassem os projetos das licenciaturas.

Em um primeiro momento, no contexto do governo de Michel Temer, tais prorrogações confundiram e até desmobilizaram algumas IES nas discussões sobre a revisão dos currículos dos cursos destinados à formação de professores (GONÇALVES; MOTA; ANADON, 2020; BAZZO; SCHEIBE, 2019).

⁶⁹ A Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE) n°2/2002 também foi revogada pela Resolução do CNE n°2/2015 (BRASIL, 2002a, 2015).

⁷⁰ Conforme as seguintes normativas: Resolução CNE/CP n° 1, de 9 de agosto de 2017; Resolução CNE/CP n° 3, de 3 de outubro de 2018; e Resolução CNE/CP n° 1, de 2 de julho de 2019 (BRASIL, 2017b; 2018b; 2019).

Depois, as principais entidades de representação da Educação (Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação - Anfope, Associação Nacional de Política e Administração da Educação - Anpae, Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Educação - ANPEd, entre outras) identificaram rumores de uma possível revogação da Resolução do CNE nº 2/2015, conforme os autores.

A Resolução do CNE nº 2/2015 representava o resultado de avanços em discussões promovidas por essas entidades educacionais e profissionais das IES, por traduzir a soma de lutas históricas para a formação inicial e continuada de professores (BAZZO; SCHEIBE, 2019).

Em síntese, o texto [Resolução do CNE nº 2/2015], em suas dezesseis densas páginas, é um convite à reflexão teórica, filosófica, política e ética sobre o que é a docência, o que a compõe, quais são suas dimensões, como se formam os professores, que papel cabe ao Estado nesse processo, que princípios norteiam a base comum nacional para uma sólida formação para o magistério da educação básica, entre outras questões que cercam a temática (BAZZO; SCHEIBE, 2019, p. 676).

Apesar da ampla aceitação e concordância dos profissionais da educação, tal normativa acabou sendo revogada pela Resolução nº 2/2019, que instituiu novas Diretrizes Nacionais e a Base Nacional Comum, ambas para a Formação Inicial de Professores de Educação Básica, respectivamente, DCN-Formação e BNCC-Formação (BRASIL, 2019a). Desta vez, vinculou-se a revisão dos currículos das licenciaturas à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), promulgada em dezembro de 2017 (BRASIL, 2017).

De acordo com Gonçalves, Mota e Anadon (2020), o projeto de Base Nacional Curricular para a Formação de Professores da Educação Básica foi direcionado pelo MEC ao CNE, sendo que não foi debatido com os professores da educação básica, nem com as universidades, tampouco com as entidades educativas; aliás, o texto desse projeto teria sido formulado por um grupo de consultores próximos a empresas educacionais privadas.

A descrição desses acontecimentos aponta para uma mudança na orientação política no próprio Ministério da Educação, mormente a partir do governo de Michel Temer, conforme tratado no capítulo 2. A adoção de uma política de cunho neoliberal-conservadora reverberou também no campo da educação, uma vez que os recursos desse setor passaram a ser ainda mais disputados pelos grupos sociais, consequentemente, a opção governamental foi a redução dos espaços de discussão com distintos atores.

Reis, André e Passos (2020) apresentaram duas críticas centrais ao texto da Resolução do CNE nº 2/2019, à luz do posicionamento da ANPEd: i. a padronização de um currículo para as licenciaturas a partir do modelo de competências e de habilidades individuais, em prejuízo

de um projeto coletivo de educação; e ii. a diminuição do projeto de formação docente, na medida em que a resolução centralizou suas disposições na BNCC, reduzindo a autonomia dos professores e das escolas no atendimento de suas especificidades.

Essa Resolução acarretou consequências diversas ao campo da formação de professores, tais como: a) caráter prescritivo à formação inicial, o que pode ser compreendido como cerceamento à autonomia das IES e unificação dos currículos; b) dissolução da articulação entre formação inicial e continuada, estabelecida na anterior Resolução do CNE nº 2/2015; c) ausência de rumos para a formação continuada e a valorização profissional de professores, não mais abordadas nas novas diretrizes; d) incentivo à produção de material didático com conteúdo e métodos alinhados à BNCC; e e) incongruências que conflitam com as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia (GONÇALVES; MOTA; ANADON, 2019).

Além disso, a nova resolução foi promulgada sem avaliação dos resultados das diretrizes estipuladas pela Resolução do CNE nº 2/2015, que sequer tinham terminado o seu prazo para a adequação dos cursos; logo, a medida de revogação do Conselho Nacional de Educação (CNE) desconsiderou o trabalho científico da maioria das IES em relação às mudanças no currículo dos cursos de licenciatura, que já estavam em curso ou mesmo concluídas, conforme explicitado pelas autoras.

Tal conjuntura é resultado de complexas alianças políticas e econômicas construídas, majoritariamente, no interior da racionalidade neoliberal no campo da educação (BAZZO; SCHEIBE, 2019). Assim, em síntese, o modelo adotado pelo Ministério da Educação, via CNE, está pautado pela reorientação curricular com destino à expansão da padronização e pela redução do currículo da formação docente.

3.3. As políticas nacionais recentes para a formação de professores

O recorte adotado para este estudo compreende as principais políticas destinadas à formação de professores entre 2009 e 2019, mesmo período de expansão da política de licenciaturas no IFSP, objeto principal desta pesquisa. Não se pretende fazer uma vasta apresentação sobre o tema, considerando a extensa produção bibliográfica existente. Sendo assim, o material foi selecionado a partir do destaque e alcance que as políticas tiveram no quadro nacional.

Gatti (2014) destaca a ausência de uma política nacional concreta para a formação docente, visto que, na prática, a maioria das iniciativas são direcionadas, fundamentalmente, para a formação e titulação de profissionais em serviço. Segundo Brzezinski (2014) não existe

uma política de valorização dos profissionais da educação que articule os processos formativos, a carreira, as condições efetivas de trabalho e o salário.

O Decreto nº 6.755/2009 estabeleceu uma Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica (BRASIL, 2009). Essa política foi instituída com o fim de “organizar, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério para as redes públicas da educação básica” (idem, art. 1º).

Nesse decreto, os objetivos apontados para a formação docente foram vários, mas, dentre eles, destacaram-se: a) o desenvolvimento de ações para ampliar a qualidade da educação básica pública; b) a ampliação de cursos para a formação de professores em instituições de educação superior públicas; c) o atendimento de demandas de formação inicial e continuada das redes públicas de ensino; d) o provimento de ações de formação inicial e continuada para incentivar o acesso e a permanência do professor na profissão; e) a expansão do número de professores na educação básica com licenciaturas realizadas em instituições públicas e em cursos presenciais; e f) a integração dos cursos de formação inicial à educação básica e dos cursos de formação continuada às práticas escolares.

Tais objetivos deveriam ser concretizados a partir da criação dos Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente, em regime de colaboração entre os entes federados, assim como por ações e programas específicos do Ministério da Educação (BRASIL, 2009).

É importante assinalar que a estrutura da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) foi modificada pela Lei nº 11.502/2007, que ampliou a sua atuação para a educação básica, principalmente em ações relacionadas à formação inicial e continuada de profissionais, assim como para a valorização da carreira do Magistério (BRASIL, 2007d).

Assim, a Capes atuou durante o desenvolvimento dessa Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério, bem como incentivou a formação de profissionais do magistério para a educação básica, a partir do incremento de programas de iniciação à docência e mesmo pela concessão de bolsas para estudantes matriculados em cursos de licenciatura (BRASIL, 2009). O trabalho da Capes abrangeu também a proposição de projetos pedagógicos com novas estruturas acadêmicas para o currículo das licenciaturas e pesquisas colaborativas com a formação de docentes (BRASIL, 2009).

De acordo com Gatti (2014), essa Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica propôs ações insuficientes, apenas dirigidas aos profissionais

em serviço e à formação continuada, deixando inalteradas questões sobre a formação inicial de professores.

Essa política acabou por se traduzir em vários programas relativos à formação para a docência que caminham de forma paralela, com vocação de suprimento, atendendo pela característica de formação em serviço, como já dissemos, outros visando a uma preparação mais massiva via educação a distância (GATTI, 2014, p. 35-36).

Tal política foi revogada e substituída pelo Decreto nº 8.752/2016, quando o Ministério da Educação passou a coordenar a nova versão da política, com apoio de um comitê gestor nacional e com suporte dos Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação dos Profissionais da Educação Básica (BRASIL, 2016a). Desde então, a Capes ficou somente com o papel de fomento de pesquisa aplicada às licenciaturas e aos programas de pós-graduação destinados à investigação dos processos de ensino-aprendizagem e de didática (idem).

O Decreto nº 8.752/2016 também associou a execução da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério com o Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024 e outras iniciativas, tais como: a Base Nacional Comum Curricular (BNCC); as avaliações nacionais oficiais da educação básica e superior, além dos programas de formação implementados pelos Estados, Municípios e Distrito Federal sempre em regime de colaboração com os entes federados (BRASIL, 2016a).

No governo de Michel Temer, em outubro de 2017, o Ministério da Educação novamente lançou outra Política Nacional de Formação de Professores, de forma bastante resumida e com mais ênfase na apresentação do Programa de Residência Pedagógica (PRP)⁷¹, instituído posteriormente, em 2018 (BRASIL, 2017c, 2018). Por isso, essa política será examinada adiante junto com a discussão do PRP, para evitar repetições.

Sobre as condições de titulação dos professores da educação básica, em 2018, a partir do monitoramento da meta 5 do Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024. Especificamente, sobre esse tema havia sido determinado o seguinte:

Garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica

⁷¹ Os docentes do curso de Pedagogia da Universidade Federal de São Paulo (Unifesp – *campus* Guarulhos) implantaram, em 2009, o Programa de Residência Pedagógica (PRP) articulado ao próprio projeto pedagógico de curso, proposta pioneira de desenvolvimento dos seus estágios curriculares (PANIZZOLO *et al.*, 2012). Essa experiência é citada por ter o mesmo nome do programa federal, mas são experiências distintas. Para mais informações sobre o programa da Unifesp, recomenda-se consultar Panizzolo *et al.* (2012) e André (2018).

possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam (BRASIL, 2014, meta 15).

Mesmo com o estabelecimento desses vários planos nacionais, a elevação da titulação dos professores brasileiros, segundo a área de atuação, ainda está longe de ser alcançada. De acordo com dados do Inep/MEC, em 2018, em todo o território nacional, apenas 50,6% dos professores da educação básica possuíam formação específica de nível superior, em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam (INEP, 2019b). Tal situação se complica quando são examinadas as regiões brasileiras separadamente e, em especial, o Nordeste (35,9%) e o Norte (45,8%). As outras regiões apresentaram os seguintes percentuais: Sudeste (61%), Sudeste (58,4%) e Centro-oeste (55,1%).

Ainda que insuficientes, todas as políticas nacionais de formação de professores instituíram programas para melhorar a qualidade da formação nos cursos de licenciatura e/ou para elevar a titulação dos docentes em nível superior. Nesse sentido, adiante será feito um resgate dos principais programas liderados pelo governo federal, nomeadamente: Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor), Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) e, finalmente, o Programa Residência Pedagógica.

O Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor) foi uma das iniciativas de formação, efetivada após a definição da primeira Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério citada (CAPES, 2013). Iniciado em 2009, o Parfor promovia a oferta de cursos em três formatos para docentes com atuação na rede pública: a) licenciatura para os docentes que não possuíam formação em nível superior; b) segunda licenciatura para os professores que trabalhavam há, pelo menos, três anos na rede pública, mas em área diferente de sua formação; c) formação pedagógica⁷² para docentes graduados, porém, não licenciados (CAPES, 2013).

Esse programa foi realizado em regime de colaboração entre a Capes, os municípios, os estados e as instituições de ensino superior, com recursos do MEC, da Capes e do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) (CAPES, 2013). A Capes criou a Plataforma Freire, um sistema informatizado para os processos que envolviam a realização dos cursos do Parfor, começando com as inscrições, as turmas etc. (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011). Segundo as autoras, as secretarias de educação validavam as inscrições dos professores

⁷² Historicamente, essa forma emergencial de formação de professores tem sido criticada (MACHADO, 2008; GATTI; BARRETO, 2009). Machado (2008) afirma que esses cursos concedem o mesmo registro profissional de uma licenciatura plena, porém, são realizados por meio de cursos aligeirados e com carga horária muito inferior a de uma licenciatura tradicional.

nos cursos da Plataforma Freire, então, tais inscrições eram encaminhadas às IES participantes do programa.

Segundo Brzezinski (2014), o Parfor significou uma política pontual e estratégia emergencial para formar professores em serviço. De acordo com Gatti, Barreto e André (2011), os cursos do Parfor apresentaram, de maneira geral, problemas semelhantes aos cursos de licenciatura ofertados no país. O avanço desse tipo de curso implicaria a melhoria de alguns aspectos, conforme as autoras assinalam: a) a delimitação das responsabilidades pelas instituições envolvidas; b) a comunicação entre as entidades e demandas; c) o aprimoramento dos currículos, com mais vocação de licenciatura e não de bacharelado; d) o refinamento da preparação dos professores formadores e, finalmente, e) ações para evitar as desistências.

Apesar dessas críticas, a principal fase do Parfor (2009-2013) teve um total de 70.220 matriculados, dos quais 60.552 estavam em cursos de primeira licenciatura; 9.085, em cursos de segunda licenciatura e 583 em cursos de formação pedagógica (CAPES, 2013).

Segundo Carvalho (2019), no período 2009-2014, foram um total de 79.060 matrículas de professores da rede pública, sendo que a região Norte liderou as matrículas (47,6%), seguida do Nordeste com (37,6%), do Sul (8,77%), do Sudeste (3,75%) e do Centro-Oeste (2,22%). Ou seja, favoreceu as duas regiões brasileiras com menor percentual de professores titulados em nível superior em sua área de atuação, como citado anteriormente.

Conforme o autor, o Parfor foi o programa de formação inicial de professores da educação básica com maior destaque, que teve a abertura das últimas turmas em 2018, mas atingiu as seguintes marcas: total de 100.842 matrículas, 48.346 professores certificados e 24.733 professores que ainda se encontravam em processo de formação, em 2019.

A apresentação de alguns detalhes sobre o funcionamento do Parfor justifica-se por sua representatividade em relação à formação docente, mas é importante ressaltar que houve outros projetos e programas de formação no âmbito do próprio governo federal⁷³, das secretarias estaduais e municipais de educação.

Outra política recente que merece destaque é o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid), instituído pelo Decreto nº 7.219/2010 e realizado no âmbito da Capes (BRASIL, 2010). O Pibid tem como finalidade principal promover a “iniciação à

⁷³ O governo federal desenvolveu também os seguintes programas: o Programa de Consolidação das licenciaturas (Prodocência), o Programa Novos Talentos e o Programa de Apoio a Laboratórios Interdisciplinares de Formação de educadores (Life) (CAPES, 2013). Para mais informações, sugere-se consultar as páginas virtuais da Capes e do MEC.

docência, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação de docentes em nível superior e para a melhoria de qualidade da educação básica pública brasileira” (idem, art. 1º).

Dentre os objetivos do Pibid, destacaram-se: a) o estímulo à formação de professores para a educação básica; b) a possibilidade de melhorar a qualidade dos cursos de licenciatura, a partir da integração entre estudantes da educação superior e dos professores da educação básica; e c) a inserção dos futuros professores nas atividades escolares, ao longo do curso de licenciatura, privilegiando a mobilização de conhecimentos teóricos e práticos (idem).

Assim, o Pibid focaliza na articulação entre a formação inicial docente e a prática profissional, desenvolvida em escolas públicas. No programa, os docentes da educação superior desenvolvem projetos para escolas públicas de educação básica, que são conduzidos pelos licenciandos em parceria com o professor da escola (BRASIL, 2010). Os projetos são elaborados também a partir da demanda dos professores da escola pública.

O primeiro edital do Pibid foi lançado, em 2007, mas somente para as instituições públicas de ensino superior. As primeiras avaliações satisfatórias do seu desenvolvimento possibilitaram a publicação de novos editais, sendo que essa expansão conduziu para a institucionalização do programa via Decreto nº 7.219/2010 (CLÍMACO; NEVES; LIMA, 2012).

Em 2009, o Pibid foi ampliado para as instituições de ensino superior públicas estaduais e municipais e, em 2010, o programa foi estendido para as instituições de ensino superior confessionais, comunitárias e filantrópicas sem fins lucrativos (idem).

Segundo André (2012), a concessão de bolsas no Pibid aos licenciandos e aos professores universitários é uma ação importante, porém, a característica mais marcante do programa é a destinação de bolsas aos docentes das escolas públicas que o coordenam no âmbito escolar. Nesse sentido, os professores das escolas atuam como formadores juntamente com os docentes das instituições de ensino superior, durante o processo de iniciação à docência dos licenciandos (ANDRÉ, 2012).

O Pibid é o programa recente destinado à formação de professores com a avaliação mais positiva na literatura educacional, sobretudo por trabalhar questões importantes no processo formativo, tais como: a articulação entre teoria e prática; a interlocução entre a educação básica e a educação superior e a promoção de experiências compartilhadas entre professores da educação básica, professores do nível superior e licenciandos em processo de formação (ANDRÉ, 2018; GATTI *et al.*, 2014; ARANHA; SOUZA, 2013).

Para Aranha e Souza (2013, p. 80), “trata-se de projeto inovador e que tenta garantir condições mais adequadas de percurso escolar desses estudantes”. Para André (2012), o

programa tem possibilitado experiências positivas, como a motivação e a inserção do licenciando no futuro ambiente de trabalho, incluindo contribuições aos professores da educação básica que são estimulados a rever práticas educativas com a colaboração dos professores em formação.

André (2018) realizou um estudo com professores na educação básica, que anteriormente participaram do Pibid como estudantes bolsistas, de forma que quase todos os participantes do estudo declararam que o programa contribuiu para despertar ou mesmo reafirmar o interesse pela docência. A conclusão geral da pesquisa indicou que o Pibid significou avanços para a formação inicial, reduzindo distâncias entre a formação acadêmica e o trabalho escolar, favorecendo, dessa forma, melhor articulação entre teoria e prática. Também fortaleceu espaços coletivos de trabalho colaborando para a elevação da qualidade dos próprios cursos de licenciatura e da educação escolar.

Esse estudo indicou também que 67% dos 1.237 egressos de licenciaturas, participantes da pesquisa, estavam atuando na educação básica. Importante indicar que esse trabalho investigou egressos de três programas: Pibid, Bolsa Alfabetização e o Programa de Residência Pedagógica do curso de pedagogia da Unifesp/Guarulhos. Particularmente, a maioria dos ex-pibidianos estava atuando no ensino fundamental II e no ensino médio, indicando, nesse sentido, a relevância do programa para tais etapas de ensino que ainda enfrentam desafios para a titulação de professores na área correlata de atuação.

Até 2018, o Pibid operava conforme os princípios apresentados, mas o edital nº 7/2018 da Capes introduziu mudanças substanciais nas regras do programa, a saber: a) a limitação na participação dos estudantes da primeira metade do curso de licenciatura; b) a possibilidade de participação em apenas um componente curricular ou curso nos subprojetos; anteriormente, as IES podiam ter mais de um subprojeto multidisciplinar e os discentes podiam atuar em diferentes subprojetos disciplinares e em projetos multidisciplinares; c) o crescimento do número de bolsistas por supervisor/coordenador de área; d) o incentivo à atuação de professores coordenadores e alunos sem bolsa nos subprojetos; e) a retirada da coordenação de área de gestão, e f) a diminuição no tempo de participação no programa, com bolsas para o período máximo de 18 meses (RABELO; DIAS; CARVALHO, 2020).

Tais mudanças provocaram reações de muitos coordenadores institucionais do Pibid, de entidades da área da Educação (Anfope, Anpae e ANPEd) e de profissionais atuantes no Fórum de Coordenação do Pibid (Forpibid), em resposta aos retrocessos do edital da Capes nº 7/2018. Essas reações enfatizavam a importância da manutenção do programa, pois o MEC cogitou,

inclusive, substituí-lo por outro: o Programa de Residência Pedagógica (PRP) (BARROS; 2020; LINO; CARVALHO; CARDOSO, 2019).

O edital nº 6/2018 da Capes foi o primeiro do Programa de Residência Pedagógica (PRP), publicado no mesmo dia do edital nº 7/2018 do Pibid (CAPES, 2018; 2018a). O estabelecimento de dois programas com finalidade semelhante representou ainda a divisão de recursos, pois cada um deles ficou com a cota de 45 mil bolsas, em 2018.

Nesse primeiro edital do Programa de Residência Pedagógica (PRP) foi destacada a importância de implementar projetos inovadores, com o intuito de estimular a articulação entre teoria e prática nos cursos de formação inicial de professores da educação básica, em parceria com as redes públicas de educação básica (CAPES, 2018). Entretanto, o PRP não explicita como aconteceriam as relações entre teoria e prática nos cursos de licenciatura e nas instituições envolvidas (SANTANA; BARBOSA, 2020).

Antes, o PRP já havia sido apresentado com realce, em outubro de 2017, no lançamento da Política Nacional para a Formação de Professores do governo Michel Temer, apresentada pela ex-secretária-executiva Maria Helena Guimarães de Castro e pelo então Ministro da Educação Mendonça Filho; contudo, não estava respaldado por documento oficial e legislação (COSTA; GONÇALVES, 2020).

Na ocasião da exposição do plano, o professor foi considerado o principal responsável pelo desempenho dos alunos, com direta associação da qualidade da formação docente à qualidade da educação; o que desconsiderou outros elementos prejudiciais ao trabalho dos professores, tais como: a desvalorização da profissão docente, as desfavoráveis condições salariais e a precária carreira docente (COSTA; GONÇALVES, 2020). Além disso, tal posicionamento ignorou que os “resultados educacionais estão vinculados a diversos fatores que envolvem aspectos sociais e culturais dos estudantes, bem como aspectos internos como as condições de recursos e infraestrutura as escolas, para além do trabalho dos professores” (idem, p. 314).

Primeiramente, o PRP foi tratado como uma forma de modernização do Pibid (COSTA; GONÇALVES, 2020). Posteriormente, o programa foi instituído com a finalidade de adequar os currículos dos cursos de licenciatura às orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (CAPES, 2018). Esse aspecto configurou um dos principais impasses do programa, por tentar vincular os cursos de licenciatura à BNCC, desrespeitando a autonomia das IES na construção dos cursos (SANTANA; BARBOSA, 2020), inclusive com uma padronização que desconsidera especificidades e necessidades das distintas regiões brasileiras.

Os discursos e as medidas adotadas com o PRP aproximam-se dos princípios das reformas educacionais dos anos 1990, em uma lógica racionalista de direcionamento de políticas e recursos para medidas específicas, em especial, aquelas com retorno considerado mais imediato (COSTA; GONÇALVES, 2020).

Outra questão polêmica acrescentada ao PRP refere-se às condições do estágio, na medida em que propôs: “induzir a reformulação do estágio supervisionado nos cursos de licenciatura, tendo por base a experiência da residência pedagógica” (CAPES, 2018, item 2, inciso II). Essa questão provocou tensões por configurar outra medida de ingerência da Capes/MEC nos Projetos Pedagógicos dos Cursos das IES.

Segundo posição da ANPEd (2018), esse tipo de estágio proposto é um retrocesso ao modelo conservador e tradicional, já muito criticado pela literatura educacional, principalmente, por limitar as atividades de estágio em horas de prática, em uma lógica de atividades previamente determinadas, somente com a inserção pontual do aluno na escola.

Em síntese, a conjuntura atual tem apresentado retrocessos diversos à formação docente em âmbito nacional e, desde o ano de 2018, o Forpibid, o Fórum Nacional dos Coordenadores Institucionais do Parfor (Forparfor) e as principais entidades educacionais vêm promovendo debates sobre os programas de formação de professores, especialmente, sobre as imposições para a adequação à BNCC; além disso, elas têm promovido reuniões e audiências na Câmara, no Senado, na Capes e no MEC para conter, em alguma medida, a sobreposição de disposições contrárias às produções científicas e acadêmicas, que desconsideram a trajetória, os resultados de políticas e programas anteriores (BARROS, 2020; LINO; CARVALHO; CARDOSO, 2019).

3.4. O crescimento da formação de professores na modalidade a distância

A educação a distância (EAD) possui uma história recente no Brasil. A Lei nº 9394/96 estabeleceu as diretrizes e bases da educação nacional (LDB) e incluiu o incentivo dessa modalidade em todos os níveis, até mesmo para a educação continuada (BRASIL, 1996).

Assim, a LDB foi o marco legal inicial para o processo de implantação da educação a distância, porém, esse modelo de ensino apenas se efetivou a partir dos anos 2000 (GIOLO, 2018). Conforme o autor, as iniciativas anteriores tiveram pouca expressividade na formação global no país, já que as principais experiências consistiram em cursos não formais.

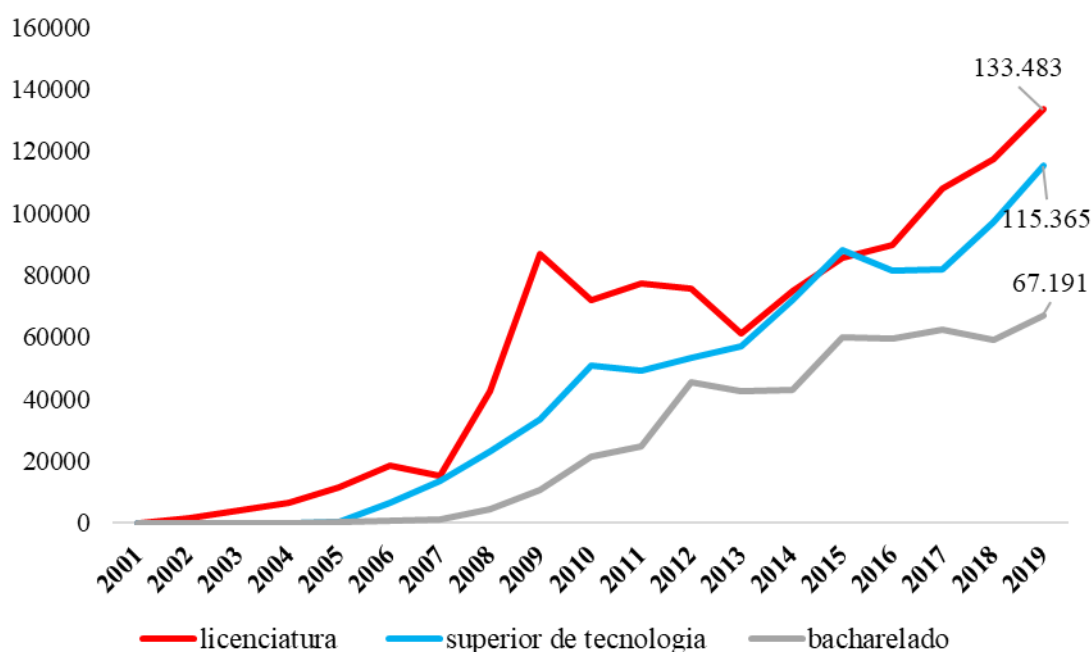
Em princípio, a modalidade a distância foi utilizada somente pelas instituições públicas que, juntamente com Estados e Municípios, ofereciam formação superior aos professores que

não eram licenciados e, conforme estabelecido pela própria LDB, precisariam da formação em nível superior até o ano de 2006 (GIOLO, 2018).

Ainda segundo o autor, a partir do século XXI é que se comprova o cenário crescente do oferecimento de cursos a distância na educação formal, com as mesmas prerrogativas que a modalidade presencial e, fundamentalmente, nos cursos superiores de graduação via instituições privadas.

No Gráfico 14 é possível observar a evolução do número de concluintes em cursos de graduação a distância, divididos por grau acadêmico, no período 2001-2019⁷⁴.

Gráfico 14 - Evolução do número de concluintes em cursos de graduação, por grau acadêmico e na modalidade a distância, 2001-2019.



Fonte: Inep (2010b; 2014; 2014b; 2015; 2016; 2017; 2018; 2019; 2020). Elaboração própria.

Em todos os graus acadêmicos, houve um crescimento expressivo na quantidade de concluintes na modalidade a distância, principalmente nos cursos de licenciatura que atingiram

⁷⁴ A construção dessa série histórica envolveu inúmeras leituras e análises, pois os dados na modalidade a distância ainda não apareciam de forma sistemática nas sinopses estatísticas e nos resumos técnicos da educação superior disponibilizados pelo Inep. Os primeiros concluintes em licenciaturas na modalidade a distância são citados apenas na Sinopse Estatística da Educação Superior do ano 2000 (INEP, 2001, p. 361). No ano 2000, não houve concluintes na modalidade a distância e não foram disponibilizados dados separados por grau acadêmico, na modalidade presencial; por isso, a série histórica é iniciada no ano 2001. O número de concluintes dos anos de 2001 e 2002 foram localizados no Resumo Técnico: Censo da Educação Superior 2009 (INEP, 2010b). Os dados de concluintes entre 2003-2012 foram coletados no Resumo Técnico: Censo da Educação Superior 2012 (INEP, 2014b). A partir do ano de 2013, o total de concluintes foi levantado nos Microdados da Educação Superior (INEP, 2014; 2015; 2016; 2017; 2018; 2019; 2020).

133.483 egressos, em 2019. Depois nos cursos superiores de tecnologia com 115.365 e, por último, nos bacharelados com 67.191.

Na Tabela 7 é possível observar melhor a problemática nos cursos de licenciatura, uma vez que 52,2% são concluintes na modalidade a distância, enquanto 47,4% na modalidade presencial, no ano de 2019. Tal situação é crítica também no caso dos cursos tecnológicos, com percentual mais elevado de concluintes na modalidade a distância (51,6%), enquanto na modalidade presencial (48,4%).

Tabela 7 - Número de concluintes em cursos de graduação, por grau acadêmico e nas modalidades a distância e presencial, Brasil, 2019.

Grau acadêmico	Presencial	%	EaD	%	Total
Bacharelado	705.399	91,3%	67.191	8,7%	772.590
Licenciatura	120.524	47,4%	133.483	52,6%	254.007
Superior de Tecnologia	108.114	48,4%	115.365	51,6%	223.479
Total	934.037	–	316.039	–	1.250.076

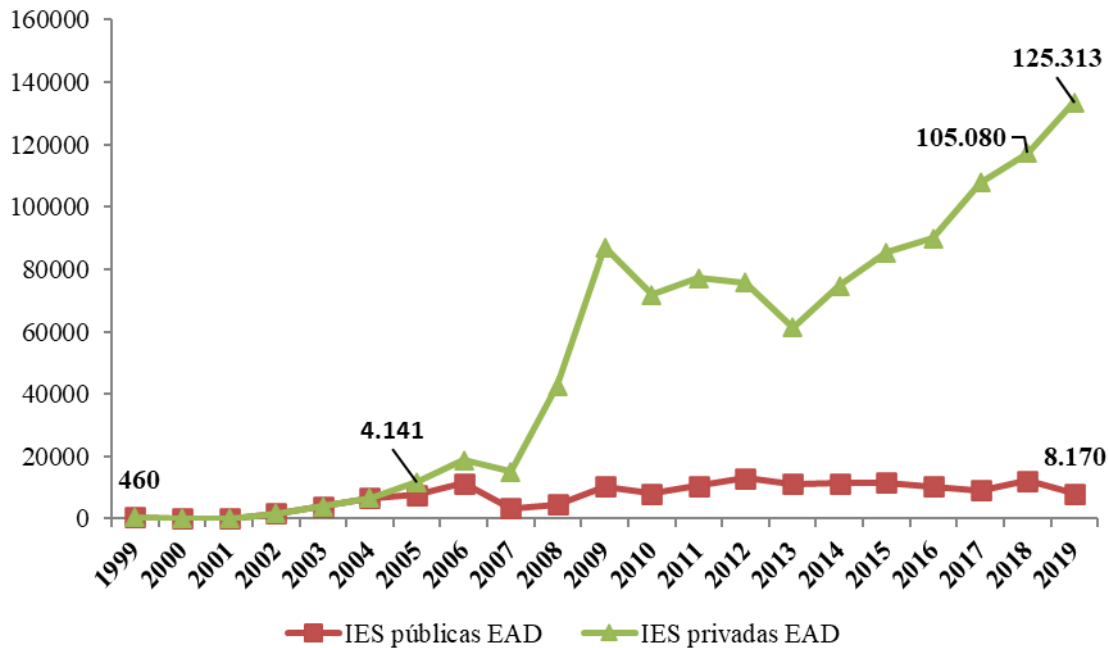
Fonte: Inep (2020). Elaboração própria.

Somente os cursos de bacharelado permanecem com a grande maioria de formados (91,3%) de forma presencial, considerando ainda o aumento de egressos da EAD a partir do ano de 2012, quando houve 45.406 concluintes, tendo em vista que a marca era de 24.976, em 2011.

Em síntese, os dados mostram maior percentual de concluintes nas licenciaturas e nos cursos superiores de tecnologia na modalidade de EAD. De acordo com Giolo (2018), os motivos principais são: a baixa demanda por investimentos em laboratórios; a mais fácil conversão e reprodução de materiais pedagógicos em formatos apostilados e, finalmente, o público-alvo que estaria nas classes populares.

No Gráfico 15 verifica-se a evolução do número de concluintes em cursos de licenciatura, divididos em instituições públicas e privadas, na modalidade a distância. Em 1999, verificam-se os primeiros concluintes em instituições públicas (460). Somente no ano de 2005, as instituições privadas apresentam, pela primeira vez, licenciados (4.141). É importante sublinhar o crescimento ascendente dos concluintes nas IES privadas, sobretudo a partir de 2015, atingindo a marca de 125.313 concluintes em 2019, o que significa 94% do total de egressos nessa modalidade.

Gráfico 15 - Evolução do número de concluintes em cursos de licenciatura na modalidade a distância, Brasil, 1999-2019.



Fonte: Inep (2001; 2010b; 2014; 2014b; 2015; 2016; 2017; 2018; 2019; 2020). Elaboração própria.

Outro aspecto importante refere-se às principais áreas nas quais são formados esses egressos, a saber: Pedagogia (57,8%), Educação Física (10,3%) e Letras (6,5%), conforme descrito na Tabela 8. Esses dados apontam que a iniciativa privada, após esgotar as possibilidades de oferecimento de cursos na modalidade presencial, ampliou a oferta de cursos a distância. Além disso, priorizou as áreas com maior demanda de professores para a educação básica: educação infantil e ensino fundamental, com o curso de Pedagogia; Educação Física, como componente curricular de todo o ensino fundamental e ensino médio. De acordo com Giolo (2008), tais cursos implicam menor investimento, pois não necessitam de infraestrutura de laboratórios.

Tabela 8- Número de concluintes em licenciaturas na modalidade a distância, por curso, Brasil, em 2019.

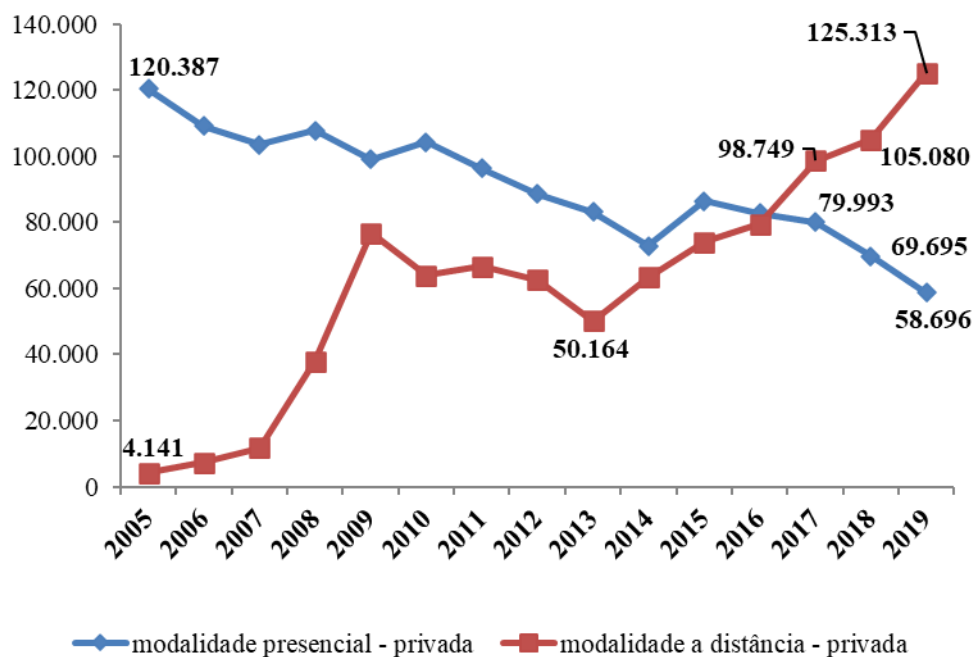
Curso	Nº	%
Pedagogia	77.170	57,8%
Educação Física	13.752	10,3%
Letras	8.615	6,5%
Educação Especial	6.832	5,1%
História	5.909	4,4%
Matemática	5.128	3,8%
Geografia	4.344	3,3%
Artes	2.998	2,2%
Biologia	2.759	2,1%
Química	960	0,7%
Filosofia	901	0,7%
Formação para docentes da educação profissional	859	0,6%
Formação de docentes para a educação básica	774	0,6%
Música	752	0,6%
Sociologia	736	0,6%
Física	628	0,5%
Ciências Sociais	270	0,2%
Outros	96	0,1%
Total	133.483	100%

Fonte: Inep (2020). Elaboração própria.

Os cursos de Biologia, Física, Matemática, Química e formação para a educação profissional apresentaram menor destaque na quantidade de concluintes na modalidade a distância, possivelmente, por possuírem menor demanda, devido à pouca atratividade dessas carreiras docentes no Brasil.

O agravamento da conjuntura da oferta de cursos de licenciatura, na modalidade a distância, pode ser notado ainda no Gráfico 16, a partir da comparação da evolução deles em relação aos cursos presenciais das IES privadas. Primeiramente, destaca-se a diminuição do percentual de concluintes na modalidade presencial (51,2%), pois em 2005 foram 120.387 formados, ao passo que em 2019, foram 58.696.

Gráfico 16 - Evolução do número de concluintes em cursos de licenciatura, nas instituições privadas, Brasil, 2005-2019⁷⁵.



Inep (2014; 2014b; 2015; 2016; 2017; 2018; 2019; 2020). Elaboração própria.

Ainda no Gráfico 16, verifica-se o crescimento ascendente e contínuo dos concluintes na modalidade a distância, desde 2013. A partir de 2017, observam-se mais concluintes na modalidade a distância (98.749) que na modalidade presencial (79.993), enquanto o número de formados na modalidade presencial segue em declínio.

Tal situação confirma o cenário anunciado por Giolo (2018) de maior precarização da formação de professores, pois as instituições privadas estariam transferindo, progressivamente, os cursos presenciais para a modalidade a distância. O autor analisou dados sobre matrículas em cursos de graduação, predominantemente. Nesta tese, optou-se pela análise de dados referentes aos concluintes, porque entre matriculados e formados há também os evadidos; mas por uma questão de recorte o tema sobre evasão não será desenvolvido.

Conjuntura semelhantemente precária é tratada por Barreto (2019), que aborda as estratégias de migração do setor privado para a modalidade a distância, desde a apropriação de discursos favoráveis à democratização do acesso e à massificação do ensino superior, até a

⁷⁵ Somente a partir do ano de 2005 é que as instituições privadas apresentaram concluintes em licenciaturas (BRASIL, 2014b). No período entre 2005 e 2009, verificaram-se ainda 166.875 concluintes, simultaneamente, em cursos de bacharelado e licenciatura nas IES privadas, exclusivamente na modalidade presencial (INEP, 2010). Nas instituições públicas, nesse mesmo período e modalidade, foram 115.755 concluintes em bacharelado e licenciatura, concomitantemente. As Resoluções do Conselho Nacional de Educação (CNE/CP) n° 1/2002 e a CNE n° 2/2004 indicaram novas medidas para a reformulação dos cursos de licenciatura, com destaque para a exigência de um currículo próprio. Com isso, ao longo dos anos 2000, os cursos de bacharelado e licenciatura conjuntos foram sendo descontinuados (BRASIL, 2002, 2004c).

proposição de um modelo de formação flexível, com o uso de materiais e recursos de tecnologia da informação e comunicação (TICs). A escolha pela formação flexibilizada encobre a redução de custos e a maximização de lucros das mantenedoras das IES, além de promover o grave “esvaziamento do trabalho docente” (BARRETO, 2019, p. 50).

Segundo a autora, a atuação do professor no curso de licenciatura na modalidade presencial envolve: extenso processo formativo; salários mais elevados; direitos trabalhistas; atendimento a um número reduzido de estudantes; a preparação de aulas e avaliações. O docente é, portanto, o elemento mais caro para a instituição.

Na modalidade a distância, o investimento em materiais e recursos de tecnologia da informação e comunicação (TICs), ao contrário, são mais baratos porque reaproveitados inúmeras vezes, o que configura mais lucro às IES. Tal situação inclui as figuras de tutores e monitores, em muitos momentos dos cursos, caracterizando ainda mais precariedade aos processos de ensino-aprendizagem e às próprias carreiras dos profissionais envolvidos (BARRETO, 2019).

O *status* de tutor é um dos mecanismos para rebaixar o salário dos profissionais, já que requer como titulação apenas a graduação (BEZERRA NETO; BEZERRA, 2010). De acordo com os autores, as instituições economizam em outros custos fixos, tais como: despesas com alugueis e energia elétrica; manutenção de prédios e com o não pagamento de adicional noturno aos funcionários; tal questão é de especial interesse para a redução dos gastos das IES particulares, pois os cursos oferecidos às classes trabalhadoras ocorrem, principalmente, no período noturno.

O desenvolvimento dos cursos de licenciatura no formato a distância impede, ademais, uma vivência compartilhada e aproximada entre estudantes e docentes, para a troca de ideias e para discussões em torno de questões profissionais, de outros problemas nacionais, além dos significados da própria educação na sociedade (BEZERRA NETO; BEZERRA, 2010).

Nesse cenário, outras temáticas são preocupantes, devido principalmente à simplificação dos processos de ensino-aprendizagem, então direcionados para uma formação flexível e com foco em competências e habilidades; ademais, a redução dos cursos a apostilas tem produzido um esvaziamento da formação docente como prática social; além disso, há uma série de prejuízos relacionados à mudança da identidade das instituições formadoras, processo nomeado por Barreto (2019, p. 45) como “desterritorialização das instituições de ensino”.

Esse debate é destacado diante de sua relevância para o campo da formação de professores no Brasil, especialmente, para realçar problemáticas e desdobramentos da adoção do modelo de educação a distância. Também para evidenciar que somente as instituições

públicas, resistem e mantêm os cursos de licenciatura, predominantemente na modalidade presencial, com condições de realizar um processo formativo segundo parâmetros e critérios científicos.

No cenário do aumento de cursos de licenciatura a distância, a atuação recente dos Institutos Federais nesse campo torna-se uma possibilidade, especialmente para a formação de professores em algumas áreas e em determinadas regiões no interior do país, como ainda será discutido nesta tese.

3.5. A proposta governamental para a oferta de licenciaturas nos Institutos Federais

A ampliação da formação de professores na rede federal profissional é idealizada juntamente com a proposição de nova instituição de ensino federal, nomeada por Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs).

Ortigara (2012) discute o processo de construção dos IFs e destaca que a designação de Instituto não foi uma novidade na legislação, visto que já estava presente desde a LDB n° 9.394/96 como outra possibilidade de lócus de formação docente. No entanto, o autor descreve que os IFs possuem outras finalidades, além da formação de professores, tais como: a oferta de educação básica, educação profissional, cursos superiores e de pós-graduação, pois os próprios termos Ciência e Tecnologia apontam para uma instituição com maior alcance.

O oferecimento de licenciaturas nos Institutos Federais também foi anunciado no Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), publicado em 2007 (BRASIL, 2007a). Segundo esse documento, uma nova instituição seria criada na esfera federal, devendo ofertar programas de formação de professores, principalmente nas “[...] áreas de Física, Química, Biologia e Matemática, de acordo com as demandas de âmbito local e regional” (BRASIL, 2007a, p. 33).

A necessidade de ampliar a quantidade de professores licenciados é questão presente em alguns documentos do Ministério da Educação. O documento – Escassez de professores no ensino médio: propostas estruturais e emergenciais – exibiu um panorama quantitativo dos professores formados para a educação básica, no ano 2007, destacando a carência de profissionais, principalmente, para as disciplinas de Química, Física, Matemática e Biologia (RUIZ; RAMOS; HINGEL, 2007)⁷⁶. Esse documento sugeriu a atuação de todas as Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) na formação inicial e continuada de professores.

⁷⁶ O documento foi elaborado por uma comissão especial, instituída pela Câmara de Educação Básica (CEB) do Conselho Nacional de Educação (CNE), com a avaliação do cenário de profissionais no ensino médio (RUIZ; RAMOS; HINGEL, 2007).

O documento governamental – Concepção e Diretrizes dos Institutos Federais – apresentou também demanda de 272.327 professores, especificamente, nas áreas de Biologia, Física, Matemática e Química (BRASIL, 2008a). Tal documento ressaltou que esses números justificavam o desenvolvimento de uma política de oferta de licenciaturas nos IFs, incluindo reserva de percentual de vagas para isso⁷⁷.

Desde o Projeto de Lei nº 3.775/2008, que propôs a criação dos Institutos Federais, havia designação de 20% de vagas da instituição para o oferecimento de cursos destinados à formação de professores (BRASIL, 2008c). Tal projeto ainda recebeu uma emenda na Câmara dos Deputados, durante o processo de tramitação, para destinar 35% das vagas dos Institutos Federais às licenciaturas, e não 20% como na proposição original. A emenda foi apresentada pelos deputados José Carlos Aleluia (DEM-BA) e Bruno Araújo (PSDB-PE) e justificava-se pela importância de ampliar cursos à formação de docentes para a educação básica (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 2008).

Entretanto, a emenda foi rejeitada pela relatora Andreia Zito (PSDB-RJ) na Comissão de Trabalho, Administração e Serviço Público (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 2008a), permanecendo a seguinte redação final no texto da Lei:

[Ministrar] 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, 2008e, art. 7º, Inciso VI, alínea b, grifo nosso). No desenvolvimento da sua ação acadêmica, o Instituto Federal, em cada exercício, deverá garantir o mínimo de 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para atender aos objetivos definidos no inciso I do caput do art. 7º desta Lei, e **o mínimo de 20% (vinte por cento) de suas vagas para atender ao previsto na alínea b** do inciso VI do caput do citado art. 7º (BRASIL, 2008e, art. 8º, grifo nosso).

Assim, a proposta de oferta de licenciaturas é apresentada desde os primeiros documentos que abordaram a criação dos Institutos Federais, produzidos no âmbito da Câmara dos Deputados, do Ministério da Educação e da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (Setec/MEC), ainda que, quase sempre, de forma sintética (BRASIL, 2008a, 2009a; CALDAS, 2011; PACHECO, 2009; SILVA, 2009).

Os documentos – Institutos Federais/Lei 11.892/2008: comentários e reflexões e Concepção e Diretrizes: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia – confirmaram essa atribuição para o oferecimento de cursos destinados à formação de professores, nas

⁷⁷ Mais recentemente, Frigotto (2018b) cita o déficit de 250 mil professores apenas para o ensino médio.

mesmas áreas anunciadas pelo Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), ao elucidar a falta de professores no país (SILVA, 2009; BRASIL, 2008a).

A inclusão da oferta de licenciaturas é destacada como elemento-chave para o processo de construção dos Institutos Federais (IFs), pela possibilidade de os professores desses cursos fomentarem discussões sobre questões pedagógicas e educativas nos diversos níveis de ensino ofertados na instituição (BRASIL, 2008a). Também enfatizou o potencial de formação docente das IES públicas, devido à infraestrutura de laboratórios, bibliotecas e materiais existentes, assim como a disponibilidade de profissionais qualificados nas áreas de Ciências Exatas (BRASIL, 2008a).

Tal documento aponta, inclusive, algumas características importantes do trabalho docente nos cursos de licenciatura dos IFs: plano de carreira, carga horária de trabalho compatível com as atribuições do professor-pesquisador e condições materiais de trabalho (BRASIL, 2008a). Finalmente, o próprio documento indica que os Institutos Federais, assim como os Cefets, que já ofertavam licenciaturas, têm várias dessas condições.

Outro documento tratou sobre o formato das licenciaturas, em especial, a saber: Contribuições para o processo de construção dos cursos de licenciatura dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia; nele, é proposto um modelo de licenciatura que articule elementos práticos aos conhecimentos teóricos, isto é, com foco na práxis associada à Educação Profissional (BRASIL, 2009a).

O texto desse documento afirma que a construção das licenciaturas deve extrapolar o padrão tradicional disciplinar dos cursos de formação de professores e, para tanto, propõe um desenho curricular estabelecido em bases conceituais e núcleos, organizados da seguinte forma:

Núcleo Comum - composto pelo **Núcleo Básico** (de saberes comuns à área de conhecimento e “instrumentais” inerentes à formação de profissionais da educação) e pelo **Núcleo Pedagógico**, desenvolvidos numa perspectiva integradora, trabalhados, preferencialmente, ao longo de toda a formação. Os conhecimentos relacionados à formação específica docente, seja na perspectiva do aprofundamento dos conhecimentos científico-tecnológicos relativos à habilitação escolhida, seja na perspectiva da transposição didática dos conteúdos, são ministrados no **Núcleo Específico** (BRASIL, 2009a, p. 5, grifo do autor).

A proposta indica ainda as seguintes ações a serem realizadas nos cursos de licenciatura: um trabalho monográfico, atividades de prática profissional, entre outras ações que promovam situações-problemas nas aulas. Por último, o documento propõe um núcleo complementar com atividades de cunho acadêmico, científico e cultural que contribua para a formação de um

docente pesquisador. O texto não apresenta, contudo, detalhes sobre as atividades de pesquisa e somente a estrutura complementar do curso cita a relevância desse item para a formação.

A publicação – Institutos Federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica – expõe um formato de licenciatura similar ao modelo clássico de licenciaturas no Brasil, a partir de um “ciclo inicial, tendo como base cada uma das áreas das ciências, configuração que pode trazer caráter de terminalidade, como bacharelado” (PACHECO, 2009, p. 20). Em uma segunda etapa, o estudante poderia encaminhar-se para uma licenciatura, uma engenharia ou para um curso tecnológico.

Essa passagem é destacada pelas críticas que esse modelo de curso vem recebendo no Brasil. De acordo com Gatti, Barreto e André (2011), muitos cursos destinados à formação profissional docente continuam sendo realizados em cursos separados, sem articulação entre si, como no tradicional formato 3+1 (três anos de bacharelado e um ano de licenciatura). Os cursos de formação de professores estiveram, historicamente, atrelados aos bacharelados de forma complementar e fragmentada, e se verificam poucas propostas que superem esse formato, conforme descrito pelas autoras.

Em geral, os documentos analisados abordaram questões mais gerais das licenciaturas, sendo que a tarefa de construir tais cursos foi delegada aos próprios Institutos Federais. Os entrevistados, quando questionados sobre os idealizadores dessa proposta nos IFs, destacaram o então Ministro Fernando Haddad. Quatro gestores indicaram o ministro como o responsável direto pela inclusão da oferta obrigatória de 20% das vagas em licenciaturas nos Institutos Federais, como ilustrado pelos seguintes trechos das entrevistas:

O Haddad é o mentor dos Institutos Federais, mas do que qualquer outra pessoa [...] Mas existia outro problema: o da educação básica no Brasil, um país de dimensões continentais, uma população interiorizada, sem acesso a oportunidades de formação. E um desafio imenso de alavancar a educação básica, porque não se forma professor ou se forma professores nas capitais e eles não migram para o interior [...] A ideia de incluir a formação de professores no projeto de Instituto Federal vem daí, da necessidade de formar professores, especialmente, de Educação em Ciências, Química, Física, Biologia, Matemática e outras ciências, no interior [...] Então, esse é o quebra-cabeça do processo de criação. E à época o Fernando Haddad que foi mentor, os operadores dessa política eram os gestores que estavam na Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica àquela época (GESTOR NACIONAL TEODORO, 2020).

Houve uma liderança muito grande, um empenho muito direto, inclusive, da figura do ministro Fernando Haddad. Ele participou de reuniões diretamente. Ele ouvia as propostas e propunha vários aspectos de como se constituir essa nova institucionalidade. Essa questão da importância da licenciatura, a partir de dados existentes e estava ligada à visão muito mais de política pública, de

pensar para além, em outros problemas do país (GESTOR NACIONAL VICENTE, 2020).

O Haddad propõe percentual também para a formação de professores nos IFs. Ele é um dos mentores dos Institutos. E aí vem a questão central desse percentual: para evitar que todas os cursos fossem só bacharelados ou pós-graduação (GESTOR NACIONAL BENÍCIO, 2020).

Eu entendo assim que essa decisão [inclusão de formação docente nos IFs] tem muito a cara do Haddad, sobre isso eu conversei na época com os colegas do Concefet [...] existia um dado muito sério e preocupante no MEC que chegou na mão do Haddad. Evidentemente, que continua preocupante que é esse apagão de professores, principalmente, daquelas áreas mais básicas: Matemática, Física e assim por diante (GESTOR NACIONAL ANTÔNIO, 2020).

Em documento do ano de 2011, a atuação dos Institutos Federais no oferecimento de cursos para a formação docente é ainda apresentada como mais um esforço para reduzir “o enorme déficit entre a demanda e a oferta de licenciaturas em nosso país” (CALDAS, 2011, p. 38).

Segundo o gestor nacional Ulisses (2020), particularmente, a garantia de percentual para os cursos de licenciatura não foi discutida no âmbito das instituições federais profissionais, mas partiu do próprio Ministério da Educação.

A questão da obrigatoriedade dos cursos foi associada à interiorização na proposta governamental, segundo relato dos entrevistados. Alguns entrevistados ressaltaram a importância e os avanços do processo de abertura de cursos de licenciatura em regiões do interior do país; uma vez que, antes da expansão dos Institutos Federais, não contavam com a presença de cursos públicos e de qualidade. Assim, a política é apontada como uma possibilidade de minimizar a falta de docentes formados em algumas áreas e regiões brasileiras (GESTORES NACIONAIS BENÍCIO; HUGO; LUIZA; TEODORO, 2020).

Para atender com uma política pública uma demanda que existia no país inteiro, principalmente, onde? Onde os Institutos Federais poderiam estar que você falou a palavra-chave, logo, na sua primeira frase: interiorização. Por quê? Universidade era tudo na capital. Quando foi que a universidade começou a se interiorizar? Com o governo Lula, a partir do governo Lula. Na Constituição, em 1988, foi colocado a interiorização da universidade, mas a universidade nunca se interiorizou (GESTOR NACIONAL BENÍCIO, 2020).

O gestor nacional Teodoro (2020) assinalou que a formação de professores, no Brasil, concentra-se nos grandes centros e nas capitais, sendo que tais profissionais, dificilmente, depois vão atuar no interior do país; além disso, em geral, as instituições privadas não ofertam determinados cursos de licenciatura, devido à baixa procura ou mesmo pelos altos índices de

evasão, pois não se classificam entre os cursos com retorno financeiro a esse tipo de IES, sobretudo, àquelas com fins lucrativos, como ainda será discutido.

Diante dessa conjuntura, emergiu a proposta de formação de professores nos Institutos Federais que viria “da necessidade de formar professores, especialmente, de Educação em Ciências, Química, Física, Biologia, Matemática e outras ciências” (GESTOR NACIONAL TEODORO, 2020).

Conforme o gestor nacional Hugo (2020), a própria proposta dos Institutos Federais veio na direção da interiorização da rede federal no país, de um lado, para a realização da expansão de forma mais ágil, o que foi potencializado pela organização multicampi da instituição; por outro lado, para garantir a oferta de educação profissional de nível médio, pois havia projetos em curso para que as instituições federais profissionais se transformassem em universidade tecnológica, o que reduziria a oferta desse nível.

[Nesses termos], a criação de uma instituição que teria uma missão cumprindo esse itinerário formativo relacionado à questão da educação profissional tecnológica. E, ao mesmo tempo, ofertando a questão da formação de professores. Originalmente, trabalhava-se nas áreas de Matemática, Química, Física e Biologia, que são as áreas de concentração dos Institutos Federais (GESTOR NACIONAL HUGO, 2020).

Na primeira década dos anos 2000, havia muitos desafios para a expansão do próprio ensino médio, por exemplo, o estado do Piauí que ainda precisava construir ao menos uma escola de nível médio em cada município do estado, pois muitas cidades não tinham escolas nesse nível (GESTOR NACIONAL HUGO, 2020). Dessa forma, os Institutos Federais colaborariam duplamente para a expansão de escolas de ensino médio profissional e para a formação de professores que atuariam nas próprias escolas, especialmente da área de Ciências Exatas, que tem maior demanda de docentes no país.

Nessa lógica, a gestora Luiza (2020) destacou que os percentuais estabelecidos em lei para a oferta de ensino médio integrado e de licenciaturas foram fundamentais para a construção da nova identidade dos Institutos Federais.

Bom, se tem ensino médio, esses alunos podem vivenciar essa realidade da educação básica na nossa instituição também. Então, tudo isso permeou essa discussão da inclusão das licenciaturas nos Institutos Federais. O porquê dessa garantia de vinte por cento na lei? Porque eu acho que surgiu, no MEC, o mesmo problema em relação ao ensino médio, ou seja, se eu facultar a oferta de licenciatura, a gente sabe como é o ser humano, quer dizer, daqui a pouco, eu digo assim: ‘a minha licenciatura está lá com dez alunos, quinze alunos, porque a gente sabe das dificuldades para manter um curso de licenciatura. Então, para quê que eu vou ofertar uma licenciatura que eu tenho quinze

alunos, se eu posso ofertar uma engenharia que eu tenho cinquenta alunos?’ Eu acho que esse percentual foi no sentido de dizer: ‘nós precisamos garantir que essas licenciaturas existam em instituições como essa’, porque nós vamos para o interior do estado [...] Então, inicialmente, foi essa discussão e a garantia do percentual na lei é isso, é para que a gente nunca tire a oferta da licenciatura (GESTORA NACIONAL LUIZA, 2020).

Assim, a incorporação da obrigatoriedade de percentual mínimo para a oferta de licenciaturas é citada como forma de assegurar esse tipo de curso, ao longo do próprio desenvolvimento da instituição e, até mesmo, para legitimidade da atribuição, já que as instituições profissionais, historicamente, atuaram mais em áreas técnicas (GESTORA NACIONAL LUIZA, 2020). Em um primeiro momento, essa medida contribuiu, segundo a gestora, para romper com as resistências de alguns profissionais para a criação de licenciaturas, no contexto dessa nova missão institucional; e, por último, para garantir o oferecimento desses cursos no interior do país por IES públicas, já que as instituições privadas não se dedicam a essas áreas de licenciaturas.

O gestor nacional Antônio (2020) tratou sobre a inclusão, especificamente, dos 50% de vagas em cursos de nível médio e afirmou “que foi, absolutamente, assertivo nesse caso. Perfeito, se não fosse isso, São Paulo [IFSP], por exemplo, teria virado uma universidade tecnológica, seguramente”. O gestor nacional Hugo (2020) fez afirmação na mesma perspectiva, devido ao grande interesse de muitos profissionais dessas instituições de atuarem em nível superior.

Sobre a inclusão do percentual de oferta de 20% das vagas para licenciaturas, o gestor nacional Antônio (2020), em particular, demonstrou contrariedade em virtude de as instituições federais profissionais possuírem outra trajetória histórica no campo técnico e tecnológico. Apesar disso, atualmente, no caso da instituição onde trabalha, o gestor constatou que: “é visível, os profissionais da área de licenciatura melhoraram em muito a qualidade dos profissionais da área técnica” (idem).

Esse aspecto é assinalado porque também constituía um dos objetivos da Setec/MEC, para a ampliação das licenciaturas nos IFs, na medida em que as discussões promovidas nesses cursos poderiam contribuir para o avanço dos debates educacionais nessas instituições (BRASIL, 2008a).

O gestor nacional Ulisses (2020) citou um estudo realizado pelo Ministério da Educação sobre a situação crítica para a formação de professores de Matemática, Física, Química e Biologia. Por isso, em meados de 2005, o então Cefet-SP já havia recebido solicitações do

MEC, a pedido do então ministro Fernando Haddad, para incentivar e expandir a oferta de licenciaturas nessas áreas.

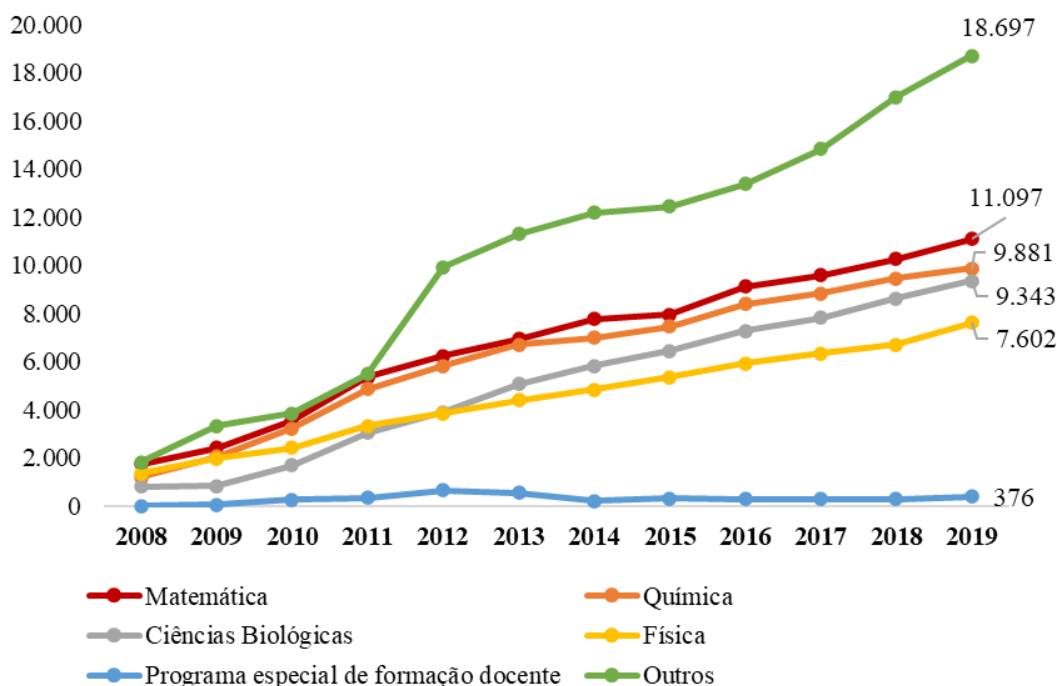
A gestora Luiza (2020) mencionou que também recebeu pedidos do Ministério da Educação nessa direção, por volta de 2007, enquanto gestora de uma instituição federal profissional, devido aos possíveis impactos da falta de professores nas mesmas áreas citadas anteriormente. Assim, o MEC já vinha incentivando a oferta de licenciaturas nas instituições federais profissionais, principalmente nos Cefets.

Essas informações são ressaltadas porque tanto os documentos governamentais quanto os depoimentos apontaram para a necessidade de expansão de cursos de licenciatura em Matemática, Física, Química e Biologia, em instituições públicas, mesmo antes da criação dos Institutos Federais. Na próxima subseção, será apresentado um resumo sobre o crescimento desses cursos nos Institutos Federais, a partir do ano de 2008.

3.5.1. A expansão dos cursos

A evolução das matrículas nas licenciaturas dos Institutos Federais é apresentada no Gráfico 17, com destaque para as áreas citadas na Lei. Verifica-se crescimento nas matrículas ao longo do período, com destaque para a licenciatura em Matemática com 11.097 matriculados no conjunto dos Institutos Federais, no ano de 2019. Na sequência, estão a licenciatura em Química (9.881), Ciências Biológicas (9.343), Física (7.602) e, por último, os cursos especiais de formação docente (376) que, em geral, são destinados aos professores da educação profissional não licenciados.

Gráfico 17 - Evolução de matrículas em licenciaturas dos Institutos Federais, na modalidade presencial, 2008-2019.



Fonte: Inep (2009, 2010, 2011, 2012, 2013, 2014, 2015, 2016, 2017, 2018, 2019, 2020).
Elaboração própria.

Ainda no Gráfico 17, observa-se, a partir do ano de 2012, a ampliação de matrículas em outras áreas, com 18.697 matriculados nos seguintes cursos em ordem decrescente, em 2019: licenciatura em Letras (3.993), Computação e Informática (2.861), Pedagogia (2.745), Geografia (2.431), Educação Física (2.207), Ciências da Natureza/Naturais (723), Música (662), Ciências Agrárias/Agrícolas (571), Artes Visuais (486), Teatro (469), Dança (338), Ciências Sociais (294), Educação do Campo (262), História (240), Interdisciplinar em Educação do campo (235), Intercultural Indígena (97) e Eletromecânica (83) (INEP, 2020).

De acordo com alguns entrevistados, o incremento desse tipo de curso nos Institutos Federais aconteceu também como forma de contornar os percentuais de evasão das licenciaturas nas áreas exatas (PROFESSORAS DULCE; GILDA; TELMA, 2020; GESTORA/IFSP OLÍVIA, 2020), como será tratado no capítulo 4 desta tese.

Conforme já indicado no texto, há poucos estudos concluídos que abordem, particularmente, o oferecimento de licenciaturas pelos Institutos Federais.

Gualhano e Vasconcelos (2020) analisaram a qualidade das licenciaturas da rede federal profissional, a partir dos resultados do Conceito Preliminar de Cursos (CPC), indicador do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes). As autoras utilizaram técnicas de mineração de dados para extrair informações referentes às avaliações dos CPCs dos anos de

2014 e 2017. O estudo expôs os principais critérios utilizados no cálculo do CPC, com destaque para os indicadores que mais contribuíram para compor os resultados dos cursos com conceitos mais elevados, a saber: as notas mais altas no Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade). Todavia, as autoras não problematizaram os resultados das licenciaturas dos IFs frente ao desempenho das demais IES brasileiras (GUALHANO; VASCONCELOS, 2020). Este estudo apresentará uma análise dos resultados dos CPCs do conjunto dos cursos de licenciatura em Biologia, Física, Matemática e Química, oferecidos no estado de São Paulo, na última seção deste capítulo.

Freitas (2007) e Otranto (2012) indicaram a necessidade de estudos para o aprofundamento dos significados da ampliação do lócus de formação docente na rede federal profissional.

De forma geral, Ristoff e Bianchetti caracterizaram as licenciaturas nos Institutos Federais como “[...] um modelo conteudista e paralelo de formação de professores” (2012, p. 808). Lima (2015), em estudo sobre o desenvolvimento de licenciaturas no IFSP, destacou que o modelo dos cursos enfatizava os conhecimentos específicos disciplinares dos cursos, porque também os docentes eram formados sobretudo em áreas específicas e com participação menor de profissionais com formação em Pedagogia e Educação. Nessa conjuntura, os conhecimentos educacionais tinham menor destaque nas discussões relacionadas aos cursos que se encontravam em processo de constituição.

A autora sugeriu que o desenvolvimento dessa política de licenciatura, no interior de uma instituição tradicionalmente com foco na educação profissional, ainda demandava a contratação de profissionais da área de Educação, a ampliação de espaços e a aquisição de materiais pertinentes às licenciaturas.

A pesquisa realizada para a escrita desta tese tratou dessas e de outras questões pertinentes aos cursos de licenciatura no IFSP, mas com foco em *campi* novos da instituição, no interior do estado de São Paulo, com a finalidade de compreender os significados da expansão e o estabelecimento desses cursos ao longo do período entre 2009 e 2019, como será tratado nas próximas seções e no capítulo 4.

3.6. Concluintes das licenciaturas dos Institutos Federais em comparação com as demais IES brasileiras

A temática sobre a necessidade de ampliar a quantidade de professores licenciados é questão presente em alguns documentos do Ministério da Educação (MEC), principalmente,

para as disciplinas de Biologia, Física, Matemática e Química, com indicações diversas para a atuação de todas as Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) na formação inicial e continuada de professores (BRASIL, 2008a; RUIZ; RAMOS; HINGEL, 2007). A partir dessas leituras e do próprio objeto de pesquisa, direcionou-se a análise dos dados de concluintes das licenciaturas em Física, Química, Matemática e Biologia.

Ristoff (2012) indicou que existe uma deficiência de professores no país, especialmente no que se refere à licenciatura em Física, pois formam-se em média 1.900 professores por ano, porém, o sistema educacional demandaria algo em torno de 60.000 docentes. Tendo em vista esse quadro, foram levantados dados sobre o percentual de concluintes dos cursos de formação de professores de Física. De acordo com o Censo da Educação Superior do Inep 2019, foram identificados 2.461 concluintes na área⁷⁸ (INEP, 2020).

Na Tabela 9, é possível conferir o total de concluintes dos cursos na modalidade presencial: 1.833 licenciados (74,5%) do total de 2.461, em 2019, distribuídos segundo a categoria administrativa e organização acadêmica das IES brasileiras.

Tabela 9 - Número e percentual de concluintes dos cursos de formação de professores de Física, modalidade presencial, por categoria administrativa e organização acadêmica, Brasil, 2019.

Categoria Administrativa/ Organização Acadêmica	Cefet	Centro Universitário	Faculdade	Institutos Federais	Universidade	Total por Categoria Administrativa	%
Especial	–	–	–	–	–	–	–
Privada com fins lucrativos	–	15	6	–	–	21	1,1%
Privada sem fins lucrativos	–	6	3	–	79	88	4,8%
Pública Estadual	–	–	–	–	439	439	23,9%
Pública Federal	18	–	–	551	711	1.280	69,8%
Pública Municipal	–	–	–	–	5	5	0,3%
Total por Organização Acadêmica	18	21	9	551	1.234	1.833	100%
%	1,0%	1,1%	0,5%	30,1%	67,3%	100%	–

Fonte: Inep (2020). Elaboração própria.

Ainda na Tabela 9, é importante destacar alguns dados: os Institutos Federais formaram 30,1% dos licenciados nessa área, após onze anos da implantação e expansão da política de oferta de formação de professores; as instituições privadas sem fins lucrativos formaram 4,8%,

⁷⁸ De acordo com a variável NO_CURSO do Censo da Educação Superior, com filtro para os seguintes cursos de licenciatura: Ciências Exatas (Física), Ciências Exatas com habilitação em Física, Ciências Naturais (Física), Física, Programa de formação de professores da educação básica (Física) (INEP, 2020).

enquanto as instituições privadas com fins lucrativos apenas 1,1%. Esse último percentual merece destaque, pois se diferencia da tendência de crescimento da educação superior brasileira sobretudo nesse tipo de instituição.

A ampliação em um tipo de IES, em especial, pode ser explicada pelas seguintes razões: a) atuação, concentração e constituição de grandes grupos empresariais no nível superior, com fins lucrativos; b) flexibilização da legislação em relação aos modelos institucionais, inclusive com a viabilidade da abertura de novos *campi* fora da cidade sede da IES; c) regulamentação da educação a distância; e d) entrada de capital estrangeiro no setor privado educacional (SGUIISARDI, 2008; MINTO, 2014).

A oferta de licenciaturas por IES privadas é discutida em pesquisas educacionais (GATTI; BARRETO, 2009; GATTI; ANDRÉ; BARRETO, 2011; GATTI, 2014; GIOLO, 2018; BARRETO, 2019), sobretudo em cursos de Pedagogia, também porque são “mais baratos e de mais fácil oferta” (ARANHA; SOUZA, 2013, p.82).

O exíguo percentual de concluintes da licenciatura em Física, ainda mais em instituições privadas, pode estar associado ao pouco interesse de candidatos por esse tipo de formação para a docência, no Brasil. Segundo Gatti e Barreto (2009), os estudantes que optam por cursos de graduação na área de Física e Química, preferem o bacharelado.

Além disso, Física e Química “são disciplinas consideradas ‘difíceis’ ou que têm baixa atribuição de aulas, o que afeta a remuneração, e esses fatores determinam baixa demanda para algumas licenciaturas” (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011, p. 110-111); tais motivos interferem na menor oferta de licenciaturas nessas áreas pelas IES privadas, já que elas não propiciariam “cobertura dos custos ou lucratividade” (idem, p. 111).

A pouca atratividade da carreira docente engloba muitas questões históricas, sendo que o elemento-chave estaria “no baixo valor do diploma de professor, sobretudo na educação básica, tanto no mercado de bens econômicos (salário) quanto no mercado de bens simbólicos (prestígio)” (ARANHA; SOUZA, 2013, p. 78).

Louzano *et al.* (2010) pontuaram que os professores com formação em nível superior, em média, recebem salários inferiores a outros profissionais graduados, tanto no setor privado como no público. Também descrevem que a situação se agrava à medida que o tempo passa, uma vez que a diferença salarial entre docentes da educação básica e outros profissionais com o mesmo nível formativo se amplia. Ademais, soma-se o baixo *status* social da profissão e as condições adversas encontradas durante o exercício do trabalho escolar⁷⁹.

⁷⁹ Outros desafios permeiam o campo da formação de professores, tais como: a concentração de estudantes com escolarização e formação mais precária; a perda de licenciados para o exercício de outras atividades profissionais

Essas considerações podem auxiliar a compreensão da reduzida procura para os cursos de licenciatura em áreas de conhecimento como Física. Além disso, os licenciados em Física têm outras possibilidades de emprego mais bem remuneradas, além da docência, o que explicaria o menor número de titulados atuando em sala de aula.

Apesar de todos esses desafios, observou-se que são as instituições públicas as que mais contribuem para a formação de licenciados em Física. Ainda na Tabela 9, verifica-se que o conjunto das IES públicas foi responsável por 94,1% dos concluintes de Física, sendo que os IFs formaram mais licenciados (30,1%) que as universidades estaduais (23,9%). Sobre os baixos índices de licenciados em Física nas IES privadas com fins lucrativos, é possível que só formem 1,1% do total de concluintes no Brasil, anualmente, por não disporem de infraestrutura, recursos humanos e materiais como as IES públicas; tampouco verifica-se interesse das IES privadas em investirem em cursos com custos mais altos e com pouca demanda, como já indicado.

Retomando a análise da licenciatura em Física, agora na modalidade a distância, observa-se, na Tabela 10, atuação principal das IES privadas. Nela perceberam-se 628 concluintes, o que significa 25,5% da totalidade de formados no país (2.461), em 2019. As IES privadas com fins lucrativos formaram 239 docentes de Física, enquanto as privadas sem fins lucrativos, 274. Os Institutos Federais responderam por apenas 1,1% dos concluintes nas instituições públicas federais. As universidades públicas estaduais e federais formaram, respectivamente, 15 e 93 professores de Física na modalidade EAD.

que não a docência; e questões relacionadas à própria qualidade e celeridade dos processos formativos. Para saber mais sobre essas temáticas, recomenda-se consultar: Aranha e Souza (2013), Louzano *et al.* (2010) e Gatti e Barreto (2009).

Tabela 10 - Número e percentual de concluintes dos cursos de formação de professores de Física, modalidade a distância, por categoria administrativa e organização acadêmica, Brasil, 2019.

Categoria Administrativa/ Organização Acadêmica	Cefet	Centro Universitário	Faculdade	Institutos Federais	Universidade	Total por Categoria Administrativa	%
Especial	–		–	–	–	–	–
Privada com fins lucrativos	–	5	–	–	234	239	38,1%
Privada sem fins lucrativos	–	6	–	–	268	274	43,6%
Pública Estadual	–	–	–	–	15	15	2,4%
Pública Federal	–	–	–	7	93	100	15,9%
Pública Municipal	–	–	–	–	–	–	–
Total por Organização Acadêmica	–	11	–	7	610	628	100%
%	–	1,8%	–	1,1%	97,1%	100,0%	–

Fonte: Inep (2020). Elaboração própria.

Na Tabela 11, são apresentados os dados referentes aos 3.016 concluintes de Química, modalidade presencial⁸⁰, em 2019. Novamente merece destaque a atuação das IES públicas, que formaram juntas 90,6% dos professores; depois, há as instituições privadas com fins lucrativos, que responderam por 8,4% dos concluintes, e as instituições privadas sem fins lucrativos, com 6,4%. Especificamente, os Institutos Federais foram responsáveis por 26,2% do total de licenciados em Química, percentual superior ao das universidades estaduais (23%).

⁸⁰ Compreende o total de concluintes dos seguintes cursos de licenciatura: Ciências da Natureza (Química), Ciências Exatas (Química), Ciências Exatas com habilitação em Química, Ciências Naturais (Química), Ciências Naturais: habilitação em Química, Programa especial de formação pedagógica de docentes (Química), Química (licenciatura) (INEP, 2020).

Tabela 11 - Número e percentual de concluintes dos cursos de formação de professores de Química, modalidade presencial, por categoria administrativa e organização acadêmica, Brasil, 2019.

Categoria Administrativa/ Organização Acadêmica	Cefet	Centro Universitário	Faculdade	Institutos Federais	Universidade	Total por Categoria Administrativa	%
Especial	–	–	24	–	–	24	0,8%
Privada com fins lucrativos	–	33	41	–	178	252	8,4%
Privada sem fins lucrativos	–	35	55	–	104	194	6,4%
Pública Estadual	–	–	–	–	698	698	23,1%
Pública Federal	–	–	–	791	1.049	1.840	61,0%
Pública Municipal	–	–	–	–	8	8	–
Total por Organização Acadêmica	–	68	120	791	2.037	3.016	100%
%	–	2,3%	4,0%	26,2%	67,5%	100%	–

Fonte: Inep (2020). Elaboração própria.

Na Tabela 12, localiza-se o total de licenciados em Química⁸¹, na modalidade a distância, no ano de 2019. Nas IES privadas (com e sem fins lucrativos) verificaram-se 838 concluintes (87,3%). As instituições públicas mostraram os seguintes percentuais: Institutos Federais (5,7%), universidades federais (10,1%), universidades estaduais (1,6%) e IES municipais (1%).

Tabela 12 - Número e percentual de concluintes dos cursos de formação de professores de Química, modalidade a distância, por categoria administrativa e organização acadêmica, Brasil, 2019.

Categoria Administrativa/ Organização Acadêmica	Cefet	Centro Universitário	Faculdade	Institutos Federais	Universidade	Total por Categoria Administrativa	%
Especial	–	–	–	–	–	–	–
Privada com fins lucrativos	–	11	–	–	555	566	59,0%
Privada sem fins lucrativos	–	–	–	–	272	272	28,3%
Pública Estadual	–	–	–	–	15	15	1,6%
Pública Federal	–	–	–	55	42	97	10,1%
Pública Municipal	–	–	–	–	10	10	1,0%
Total por Organização Acadêmica	–	11	–	55	894	960	100%
%	–	1,1%	–	5,7%	93,1%	100%	–

Fonte: Inep (2020). Elaboração própria.

⁸¹ Compreende o total de concluintes dos seguintes cursos: Programa especial de formação pedagógica de docentes (Química), Química (licenciatura) e Programa segunda licenciatura em Química (INEP, 2020).

Nas Tabelas 13 e 14, são apresentados os dados referentes aos concluintes na área de Matemática⁸², nas modalidades presencial e a distância, respectivamente.

Na Tabela 13, verificaram-se 5.547 licenciados em Matemática, dos quais 72,7% no conjunto das instituições públicas, 21,8% em instituições privadas, e 5,5 % na categoria especial. Especificamente, os Institutos Federais formaram 13% desses professores no Brasil.

Tabela 13 - Número e percentual de concluintes dos cursos de formação de professores de Matemática, modalidade presencial, por categoria administrativa e organização acadêmica, Brasil, 2019.

Categoria Administrativa/ Organização Acadêmica	Cefet	Centro Universitário	Faculdade	Institutos Federais	Universidade	Total por Categoria Administrativa	%
Especial	–	25	282	–	–	307	5,5%
Privada com fins lucrativos	–	136	180	–	297	613	11,1%
Privada sem fins lucrativos	–	82	121	–	393	596	10,7%
Pública Estadual	–	–	17	–	1633	1.650	29,7%
Pública Federal	–	–	–	721	1626	2.347	42,3%
Pública Municipal	–	–	24	–	10	34	0,6%
Total por Organização Acadêmica	–	243	624	721	3.959	5.547	100%
%	–	4,4%	11,2%	13,0%	71,4%	100%	–

Fonte: Inep (2020). Elaboração própria.

Na Tabela 14, observaram-se 5.128 formados em Matemática, dos quais 89% em instituições privadas, principalmente em instituições com fins lucrativos (78%), enquanto o conjunto das instituições públicas respondeu por 11% dos licenciados em Matemática na modalidade EAD.

⁸² Engloba o total de concluintes dos cursos: Ciências da Natureza e Matemática, Ciências Exatas (Matemática), Ciências Exatas com habilitação em Matemática, Matemática (licenciatura), Matemática (programa segunda licenciatura), Programa especial de formação docente em Matemática e Programa especial de formação pedagógica de docentes de Matemática (INEP, 2020).

Tabela 14 - Número e percentual de concluintes dos cursos de formação de professores de Matemática, modalidade a distância, por categoria administrativa e organização acadêmica, Brasil, 2019.

Categoria Administrativa/ Organização Acadêmica	Cefet	Centro Universitário	Faculdade	Institutos Federais	Universidade	Total por Categoria Administrativa	%
Especial	–	–	–	–	–	–	–
Privada com fins lucrativos	–	1.128	447	–	2.424	3.999	78%
Privada sem fins lucrativos	–	226	–	–	340	566	11,0%
Pública Estadual	–	–	–	–	232	232	4,5%
Pública Federal	–	–	–	12	312	324	6,3%
Pública Municipal	–	–	–	–	7	7	0%
Total por Organização Acadêmica	–	1.354	447	12	3.315	5.128	100%
%	–	26,4%	8,7%	0,2%	64,6%	100%	–

Fonte: Inep (2020). Elaboração própria.

Os dados das Tabelas 9, 10, 11, 12, 13 e 14 indicam a preponderância dos percentuais de concluintes das licenciaturas de Física, Química e Matemática na modalidade presencial e nas IES públicas, em oposição ao predomínio das IES privadas na modalidade a distância.

Lima e Barreyro (2020) mostraram tendência de crescimento no número de concluintes de licenciaturas na modalidade a distância, sobretudo, nas IES privadas com fins lucrativos, com base nos dados do Censo da Educação Superior de 2018; em 2019, observou-se ainda mais a ampliação de formados nas licenciaturas em Física, Química e Matemática nessa modalidade.

A licenciatura em Matemática merece atenção especial, devido ao maior crescimento na modalidade EAD, pois teve 3.426 concluintes, em 2018, e 4.565, em 2019, significando um aumento de 33,2% em apenas um ano. Em contrapartida, na modalidade presencial, houve redução de 20,2% do percentual de concluintes, considerando os 1.899 formados em 2018 e os 1.516 diplomados em 2019. É importante destacar que essa variação ocorreu majoritariamente nas IES privadas com fins lucrativos. Esse quadro confirma o cenário apontado por Giolo (2018) de mudança dos cursos presenciais para a modalidade a distância nas IES privadas, inclusive para cursos que apresentam demanda menor, como é o caso da área de Matemática.

Nas Tabelas 15 e 16, são apresentados os dados sobre os concluintes das áreas de Biologia⁸³, nas modalidades presencial e a distância, respectivamente.

⁸³ Contém o total de concluintes dos cursos: Biologia (licenciatura), Ciências Biológicas, Ciências Naturais (Biologia), Programa especial de formação pedagógica (Biologia) e Programa especial de formação pedagógica de docentes (Biologia) (INEP, 2020).

Na Tabela 15, é possível conferir 8.657 professores formados em Biologia, dos quais 72,1% em todas as instituições públicas, 25,7% nas instituições privadas e 2,2% na categoria especial. Os Institutos Federais formaram 11,3% deles.

Tabela 15 - Número e percentual de concluintes dos cursos de formação de professores de Biologia, modalidade presencial, por categoria administrativa e organização acadêmica, Brasil, 2019.

Categoria Administrativa/ Organização Acadêmica	Cefet	Centro Universitário	Faculdade	Institutos Federais	Universidade	Total por Categoria Administrativa	%
Especial	–	13	178	–	–	191	2,2%
Privada com fins lucrativos	–	211	375	–	316	902	10,4%
Privada sem fins lucrativos	–	480	176	–	667	1.323	15,3%
Pública Estadual	–	–	–	–	2.464	2.464	28,5%
Pública Federal	–	–	–	974	2721	3.695	42,7%
Pública Municipal	–	16	37	–	29	82	0,9%
Total por Organização Acadêmica	–	720	766	974	6.197	8.657	100%
%	–	8,3%	8,8%	11,3%	71,6%	100%	–

Fonte: Inep (2020). Elaboração própria.

Na Tabela 16, verificam-se 2.759 formados em Biologia, na modalidade a distância, dos quais 86% em instituições privadas, principalmente em instituições com fins lucrativos (62,3%), enquanto as instituições públicas respondem por 14% dos licenciados em Biologia na modalidade EAD.

Tabela 16 - Número e percentual de concluintes dos cursos de formação de professores de Biologia, modalidade a distância, por categoria administrativa e organização acadêmica, Brasil, 2019.

Categoria Administrativa/ Organização Acadêmica	Cefet	Centro Universitário	Faculdade	Institutos Federais	Universidade	Total por Categoria Administrativa	%
Especial	–	–	–	–	–	–	–
Privada com fins lucrativos	–	330	–	–	1390	1.720	62,3%
Privada sem fins lucrativos	–	243	–	–	412	655	23,7%
Pública Estadual	–	–	–	–	194	194	7%
Pública Federal	–	–	–	27	158	185	6,7%
Pública Municipal	–	–	–	–	5	5	0,2%
Total por Organização Acadêmica	–	573	–	27	2.159	2.759	100,0%
%	–	20,8%	–	1,0%	78,3%	100%	0,0%

Fonte: Inep (2020). Elaboração própria.

No ano de 2019 é importante indicar ainda a existência de concluintes em cursos de licenciatura interdisciplinares e integrados no Brasil, pois também formaram professores para essas áreas examinadas, com o total de 1.297 concluintes⁸⁴, dos quais 1.296 em instituições públicas, sendo 80,8% em federais e 19,2% em estaduais (INEP, 2020). Não será realizada discussão pormenorizada sobre a natureza desses cursos, o que poderá ocorrer em pesquisa futura, especialmente no sentido de investigar seus currículos.

Os dados examinados mostram que as IES públicas são as instituições que mais contribuem para a formação de professores (anos finais do ensino fundamental e ensino médio) de todas as licenciaturas analisadas, principalmente em cursos presenciais.

Ainda a respeito das instituições públicas, é importante destacar algumas informações das 40 universidades estaduais que, em 2019, estavam presentes em 22 estados brasileiros, excluindo-se apenas os estados do Acre, de Rondônia, do Espírito Santo e de Sergipe (INEP,

⁸⁴ Inclui o total de concluintes dos seguintes cursos interdisciplinares e integrados: Ciências (Matemática e Física); Ciências (Química e Biologia); Ciências da Natureza; Ciências da Natureza (Biologia e Química); Ciências da Natureza (Biologia, Física e Química); Ciências da Natureza e Matemática; Ciências Exatas; Ciências Naturais; Ciências Naturais e Matemática (Física); Ciências Naturais e Matemática (Matemática); Ciências Naturais e Matemática (Química); Ciências: Biologia, Física e Química; Educação do Campo: Ciências da Natureza; Educação do Campo: Ciências da Natureza e Matemática; Educação Intercultural: Ciências da Natureza; Interdisciplinar em Ciências da Natureza e suas tecnologias; Interdisciplinar em Ciências Naturais, Interdisciplinar em Ciências Naturais e Matemática; Interdisciplinar em Educação do Campo: Ciências da Natureza; Interdisciplinar em Educação do Campo: Ciências Naturais, Matemática e Ciências Agrárias, Interdisciplinar em Matemática, Computação e suas tecnologias; Licenciatura integrada em Biologia e Química; Licenciatura integrada em Ciências, Matemática e Linguagens; Licenciatura integrada em Matemática e Física; e Licenciatura intercultural: Ciências da Natureza, de acordo com a descrição na variável NO_CURSO do Censo da Educação Superior 2019 (INEP, 2020).

2020). Nesse ano, tais instituições ofertavam um total de 409 cursos de licenciatura destinados à formação de professores de Biologia, Física, Química e Matemática, na modalidade presencial, distribuídos em 185 municípios. No mesmo ano, os Institutos Federais, totalizando 38 unidades, ofereciam 354 licenciaturas presenciais para as mesmas áreas, em 243 municípios. Os IFs estão localizados em todas as unidades federativas, inclusive no Distrito Federal; embora com a oferta de menos cursos, eles estão presentes em mais cidades.

Na Tabela 17, é possível observar a quantidade desses cursos nos dois tipos de IES. Verifica-se que os Institutos Federais tinham mais cursos de licenciatura em Física (74) e Química (91), enquanto as universidades estaduais contavam com número superior de licenciaturas em Ciências Biológicas (136), Matemática (125) e Ciências⁸⁵ (31). Esses dados confirmam uma das hipóteses desta pesquisa de que o desempenho dos Institutos Federais na formação de professores mostra-se aproximado ao das universidades estaduais, sendo que isso acontece ora com destaque dos IFs, ora das universidades estaduais. A quantidade de cursos está correlacionada ao número de concluintes apresentados anteriormente, quando os Institutos Federais apresentaram número superior de professores formados de Física e de Química, pois também ultrapassaram o número de cursos oferecidos nessas áreas.

Tabela 17 - Número de licenciaturas em Ciências, Ciências Biológicas, Física, Matemática e Química, nos Institutos Federais e nas universidades estaduais, 2019.

Cursos	Universidades estaduais	Institutos Federais
Ciências	31	14
Ciências Biológicas	136	76
Física	53	74
Matemática	125	99
Química	64	91
Total	409	354

Fonte: Inep (2020). Elaboração própria.

O perfil semelhante de oferta e o número de concluintes dessas IES públicas também se confirma em relação à qualidade desses cursos, conforme será tratado na próxima seção para os cursos oferecidos e analisados do estado de São Paulo.

Em resumo, esta seção teve o objetivo de apresentar um panorama geral da formação de professores no Brasil, no ano de 2019. Na sequência do texto, analisou-se, de forma mais

⁸⁵ Compreende os cursos nomeados como: Ciências, Ciências: Matemática, Ciências: Química/Biologia, Ciências da Natureza, Ciências da Natureza: Biologia, Ciências da Natureza: Biologia e Química, Ciências da Natureza: Química, Ciências Exatas, Ciências Exatas: com habilitação em Física, Ciências Exatas com habilitação em Matemática, Ciências Exatas com habilitação em Química, Ciências Naturais, Ciências Naturais: habilitação em Física, Ciências Naturais: habilitação em Química e Ciências: Biologia, Física e Química (INEP, 2020).

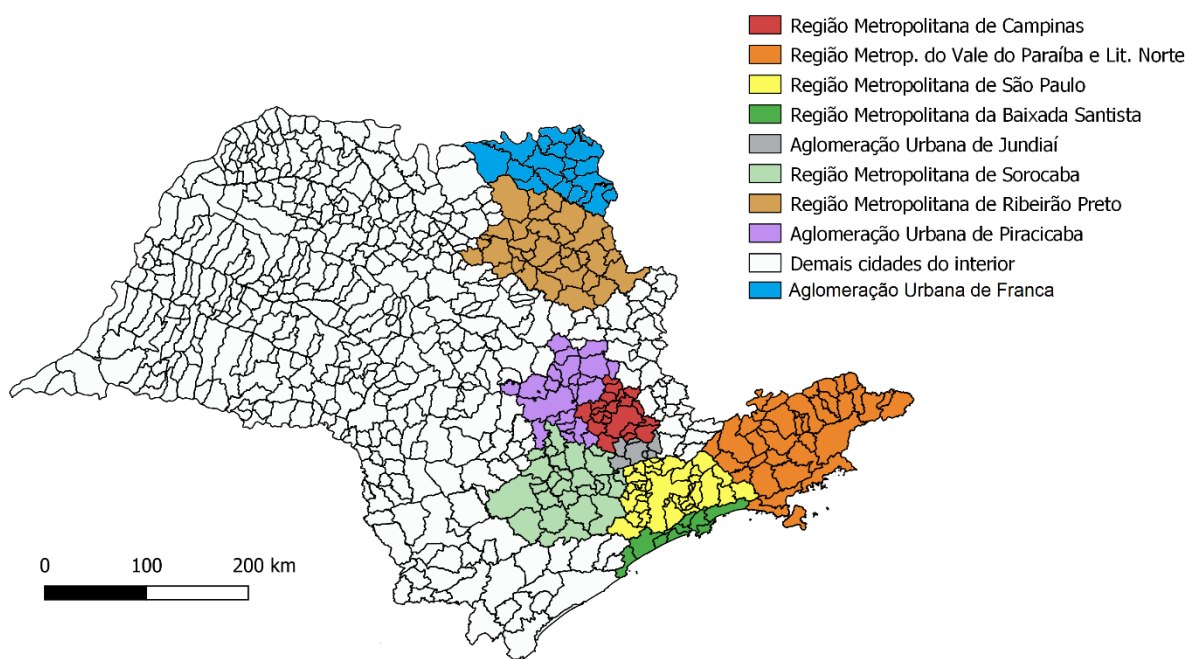
detalhada, a distribuição dos cursos nas regiões do estado de São Paulo, devido ao objeto desta pesquisa ter foco na expansão do Instituto Federal de São Paulo.

3.7. Panorama das licenciaturas no estado de São Paulo: cursos, matrículas e qualidade

Nesta última seção, será apresentada análise específica sobre a oferta de licenciaturas no estado de São Paulo e com ênfase nos cursos de Ciências Biológicas, de Física, de Matemática e de Química, incluindo dados de avaliação desses cursos.

Tal estudo foi realizado a partir dos Microdados do Censo da Educação Superior do Inep/MEC, considerando a distribuição das cidades paulistas em regiões metropolitanas (RMs) e em aglomerações urbanas conforme classificação do IBGE, como descrito na seção Metodologia. Assim, verificou-se que o estado de São Paulo é composto por 645 municípios com seis regiões metropolitanas (RMs) e três aglomerações urbanas. Para as outras cidades, que não se enquadraram nas RMs e aglomerações, foi criado um grupo nomeado por demais cidades do interior paulista. Na Figura 3 é possível verificar cada uma dessas regiões.

Figura 3 - Classificação dos municípios paulistas segundo regiões metropolitanas, aglomerações urbanas e interior, 2019.



Fonte: IBGE (2019).
 Mapa do estado de São Paulo construído com o *software* livre QGIS.
 Elaboração própria.

Na Tabela 18, é possível verificar o detalhamento do oferecimento de licenciaturas, segundo as regiões indicadas na Figura 3. Nessa tabela, verifica-se um total de 1.130 licenciaturas presenciais ofertadas, no ano de 2019, em 147 municípios paulistas (INEP, 2020)⁸⁶.

Tabela 18 - Distribuição do total de cursos de licenciatura no estado de São Paulo, modalidade presencial, 2019.

Classificação	Cidades por região	% de cidades por região	cidades com oferta de licenciaturas	n° de licenciaturas oferecidas	% licenciaturas oferecidas
Aglomerção Urbana de Franca	19	2,9%	3	22	1,9%
Aglomerção Urbana de Jundiaí	7	1,1%	2	18	1,6%
Aglomerção Urbana de Piracicaba	23	3,6%	6	42	3,7%
Capital	1	0,2%	1	316	28,0%
RM de SP	38	5,9%	21	133	11,8%
RM da Baixada Santista	9	1,4%	8	42	3,7%
RM Campinas	20	3,1%	12	73	6,5%
RM de Sorocaba	27	4,2%	8	57	5,0%
RM Ribeirão Preto	34	5,3%	5	38	3,4%
RM do Vale do Paraíba e Litoral Norte	39	6,0%	11	57	5,0%
Demais cidades do interior	428	66,4%	70	332	29,4%
Total	645	100%	147	1.130	100%

Fonte: IBGE (2019) e INEP (2020). Elaboração própria.

Ainda na Tabela 18, observa-se que a cidade de São Paulo concentrava a oferta de 28% dos cursos de licenciatura, tais dados estão separados pela condição de capital do estado. A Região Metropolitana de SP, juntamente com a capital, oferecia 39,8% dos cursos, em 22 municípios do estado⁸⁷. É importante destacar também que 23,6% dos cursos estavam localizados nas outras cinco regiões metropolitanas (RMs) e 7,2% deles nas aglomerações

⁸⁶ Esta análise não inclui dados dos cursos na modalidade a distância, pois na base de dados do Inep não se encontra a cidade sede da IES de oferta do curso nessa modalidade. Aliás, desde 2017, as IES podem ofertar apenas cursos na modalidade EAD, sem a necessidade de oferecimento de cursos presenciais (BRASIL, 2017a, 2017d).

⁸⁷ Caieiras, Carapicuíba, Cotia, Diadema, Embu das Artes, Francisco Morato, Guarulhos, Itapeverica da Serra, Itapevi, Itaquaquecetuba, Mairiporã, Mauá, Mogi das Cruzes, Osasco, Ribeirão Pires, Santana de Parnaíba, Santo André, São Bernardo do Campo, São Caetano do Sul, São Paulo, Suzano e Taboão da Serra.

urbanas. Nas demais 428 cidades do estado (66,4%) encontravam-se 332 cursos, o que representa 29,4% do total de licenciaturas ofertadas em São Paulo.

Tais dados apontam para a concentração da oferta de cursos em regiões metropolitanas, principalmente em cidades próximas ao município de São Paulo, além das cidades de Campinas, Sorocaba, do Vale do Paraíba e do Litoral Norte.

Na Tabela 19, é possível observar a distribuição desses cursos nas IES privadas e públicas. As IES privadas ofereciam 67% das licenciaturas na capital e nas regiões metropolitanas, 7,6% nas aglomerações urbanas e 25,4% em cidades do interior. Particularmente, a capital paulista e a região metropolitana de São Paulo já somavam 399 cursos, o que significava 45% da totalidade.

Tabela 19 - Distribuição do total de cursos de licenciatura no estado de São Paulo, conforme tipo de instituição, modalidade presencial, 2019.

Classificação	Cursos IES públicas	%	Cursos IES privadas	%
Aglomeração Urbana de Franca	1	0,4%	21	2,4%
Aglomeração Urbana de Jundiaí	1	0,4%	17	1,9%
Aglomeração Urbana de Piracicaba	13	5,3%	29	3,3%
Capital	31	12,8%	285	32,1%
RM de SP	19	7,8%	114	12,9%
RM da Baixada Santista	3	1,2%	39	4,4%
RM Campinas	25	10,3%	48	5,4%
RM de Sorocaba	14	5,8%	43	4,8%
RM Ribeirão Preto	10	4,1%	28	3,2%
RM do Vale do Paraíba e Litoral Norte	19	7,8%	38	4,3%
Demais cidades do interior	107	44,0%	225	25,4%
Total	243	100%	887	100%

Fonte: IBGE (2019) e INEP (2020). Elaboração própria.

Esses dados indicam também que a concentração de cursos privados nas regiões metropolitanas e capital poderia ser explicada pelo desenvolvimento econômico superior, e, possivelmente, por condições mais favoráveis ao custeio das mensalidades.

Já nas IES públicas é possível observar uma distribuição mais equânime dos cursos, a saber: 6,1% nas aglomerações urbanas, 12,8% na capital paulista, 37% nas regiões metropolitanas e 44% no interior, conforme exibido na Tabela 19.

O predomínio das instituições privadas no desenvolvimento de licenciaturas é algo histórico no Brasil (OLIVEIRA, 2009; SGUISSARDI, 2008; GIOLO, 2008; SILVA JÚNIOR; SGUISSARDI, 2005). Segundo esses autores, tal cenário é marcado por desafios relacionados às questões de regulação e de controle da expansão dos cursos.

Silva Júnior e Sguissardi (2005) destacaram a urgência de “controlar, por um lado, a expansão desenfreada das empresas de ensino e, por outro, a qualidade mínima dos serviços prestados” (p. 10). Oliveira (2009) ressaltou que somente a expansão da rede pública poderia restringir a expansão da educação superior privada, como explica:

Na medida em que as tentativas de limitar sua expansão, pela via da regulação ou restrições legais, me parecem fadadas ao fracasso, ainda que devam ser implementadas como forma de preservar condições mínimas de funcionamento que não corrompam e desmoralizem completamente a natureza da atividade educativa na sociedade, entendo que só é possível limitar sua expansão a partir de uma ampliação da oferta pública, de modo a atender a parcelas substantivas da população e criar alternativas de atendimento em massa. Isto implica, portanto, um enfrentamento da complexa questão do equacionamento das condições de oferta pública, que abrange desde aspectos relativos à eficiência da gestão no âmbito dos serviços públicos, à diferenciação dos modelos de organização do ensino superior, à utilização das novas tecnologias da informação e às condições de financiamento do ensino superior (OLIVEIRA, 2009, p. 754-755).

Mancebo (2015) assinalou que a criação dos Institutos Federais foi uma iniciativa na perspectiva de diferenciar e ampliar os modelos de educação superior dos governos de Luiz Inácio Lula da Silva e de Dilma Rousseff. O presente estudo confirma que os IFs privilegiaram a implantação de novas unidades em cidades do interior, como ainda será discutido.

A próxima etapa da análise envolveu o detalhamento das áreas dos 1.130 cursos de licenciatura no estado de São Paulo. Na Tabela 20, os cursos estão dispostos em ordem decrescente, com destaque para Pedagogia com o maior número de cursos: 354, seguido por Educação Física (166) e depois Letras (142).

Tabela 20 - Número de cursos de licenciatura no estado de São Paulo, modalidade presencial, distribuídos por área de conhecimento, 2019.

Curso	Número
Pedagogia	354
Educação Física	166
Letras	142
Ciências Biológicas	93
Matemática	83
História	63
Química	46
Geografia	32
Artes	30
Física	28
Filosofia	26
Música	20
Ciências Sociais	10
Educação Artística	8
Outros	7
Ciências Agrárias e da Natureza	5
Dança	5
Teatro	5
Enfermagem	4
Programa Especial de Formação Docente	3
Total	1130

Fonte: INEP (2020). Elaboração própria.

Ainda na Tabela 20, é possível visualizar o número menos expressivo de cursos de licenciatura em Ciências Biológicas (93), Matemática (83), Química (46) e Física (28). Na Tabela 21, é possível encontrar o detalhamento dessas quatro áreas estudadas. Os cursos de licenciatura em Física eram ofertados principalmente pelas IES públicas (24), enquanto 3 cursos por IES privadas sem fins lucrativos e 1 por IES privadas com fins lucrativos. Metade dos cursos de Química (50%) eram oferecidos pelas IES públicas. As licenciaturas em Ciências Biológicas e Matemática contavam com algum destaque nas IES privadas com e sem fins lucrativos, respectivamente, com 69,9% e 60%.

Tabela 21 - Número de cursos de licenciatura em Ciências Biológicas, Física, Matemática e Química, no estado de São Paulo, segundo a categoria administrativa das IES, em 2019.

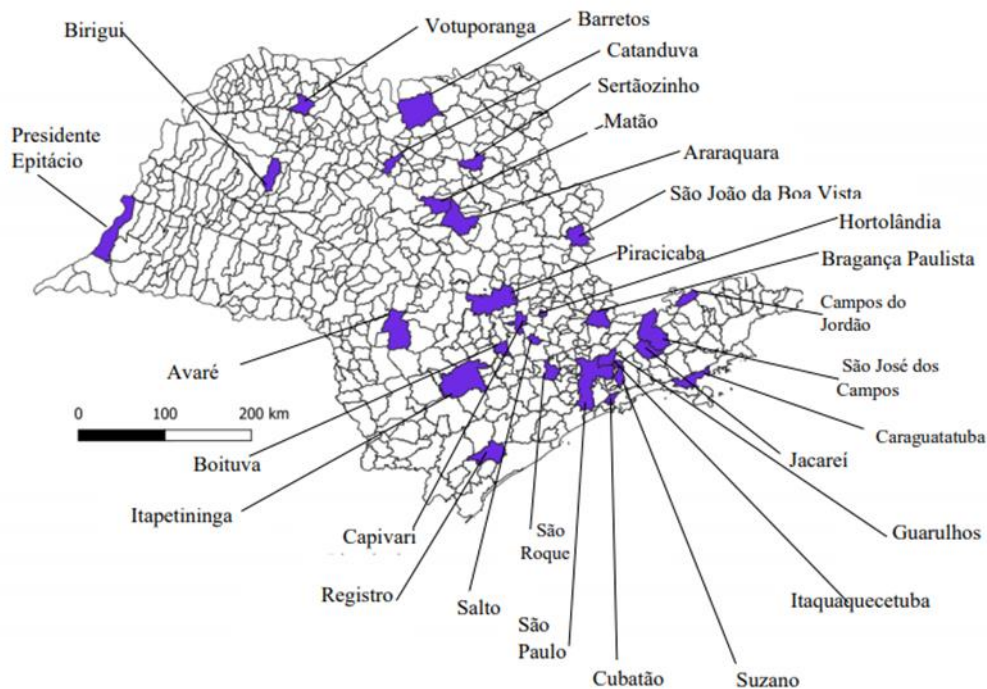
Curso	Ciências Biológicas		Física		Matemática		Química	
	nº	%	nº	%	nº	%	nº	%
Especial	1	1,1%	–	–	2	2,4%	1	2,2%
Privada com fins lucrativos	32	34,4%	1	3,6%	21	25%	7	15%
Privada sem fins lucrativos	33	35,5%	3	10,7%	29	34,9%	15	32,6%
Pública estadual	14	15,1%	10	35,7%	11	13,3%	10	21,7%
Pública federal	9	9,7%	13	46,4%	17	20,5%	13	28,3%
Pública municipal	4	4,3%	1	3,6%	3	3,6%	–	–
Total	93	100%	28	100%	83	100%	46	100%

Fonte: INEP (2020). Elaboração própria.

Do total de 250 cursos oferecidos no estado de São Paulo nessas áreas, 34 (13,6%) eram oferecidos pelo Instituto Federal de São Paulo (IFSP), sendo 13 cursos de licenciatura em Matemática; nove em Química; oito em Física e quatro em Ciências Biológicas (INEP, 2020).

Na Figura 4, é possível observar os municípios paulistas que contavam com oferta de licenciaturas pelo IFSP. A distribuição desses cursos no estado de São Paulo confirma a expansão especialmente em cidades do interior, como recomendado pela proposta do Ministério da Educação. Isso sem desconsiderar que o IFSP ofertava o total de 47 licenciaturas, ou seja, além dos 34 cursos mencionados, havia outros 13, em outras áreas (Geografia, Letras, Pedagogia e Programa Especial de Formação Pedagógica), em 2019.

Figura 4 - Municípios paulistas com oferta de licenciaturas pelo IFSP, 2019.



Fonte: Inep (2020). Elaboração própria.

Na Tabela 22, é detalhado o percentual de licenciaturas das áreas estudadas comparando a oferta do IFSP com as IES privadas com fins lucrativos, segundo as regiões de São Paulo. Nas IES privadas, 54,1% das licenciaturas estavam concentradas na capital e na região metropolitana de São Paulo, enquanto 14,8% dos cursos localizados no interior. No IFSP, essas mesmas regiões respondiam, respectivamente, com 20,6% e 38,2%, confirmando as indicações dos documentos do MEC, de que são as IES públicas que vão principalmente aos interiores do país, por isso, a ampliação do lócus de formação de professores nos Institutos Federais.

Tabela 22 - Distribuição dos cursos de licenciatura em Ciências Biológicas, Física, Matemática e Química do IFSP e de IES privadas com fins lucrativos, modalidade presencial, segundo região de São Paulo, 2019.

Classificação	Cursos IFSP	%	Cursos IES privadas com fins lucrativos	%
Aglomerção Urbana de Franca	–	–	3	4,9%
Aglomerção Urbana de Jundiaí	–	–	4	6,6%
Aglomerção Urbana de Piracicaba	2	5,9%	1	1,6%
Capital	4	11,8%	26	42,6%
RM de São Paulo	3	8,8%	7	11,5%
RM Campinas	1	2,9%	2	3,3%
RM da Baixada Santista	1	2,9%	3	4,9%
RM de Sorocaba	4	11,8%	3	4,9%
RM do Vale do Paraíba e Litoral Norte	5	14,7%	2	3,3%
RM Ribeirão Preto	1	2,9%	1	1,6%
Demais cidades do interior	13	38,2%	9	14,8%
Total	34	100%	61	100%

Fonte: IBGE (2019) e Inep (2020). Elaboração própria.

Um último aspecto analisado sobre os cursos de licenciatura oferecidos no estado de São Paulo foi o Conceito Preliminar de Curso (CPC), um dos indicadores do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes)⁸⁸. Optou-se pela análise dos seus resultados no presente estudo, primeiramente, por configurar o sistema oficial de avaliação da educação superior brasileira; depois, pela possibilidade de comparação dos cursos das diferentes IES, contextualizando assim o desempenho dos Institutos Federais entre as demais instituições.

O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes) foi criado pela Lei nº 10.861/2004 e é composto por três componentes principais: a avaliação das instituições, dos cursos e do desempenho dos estudantes (BRASIL, 2004a). O Conceito Preliminar de Curso

⁸⁸ Exceto os cursos de licenciatura da Universidade de São Paulo (USP) que não foram avaliados. É importante lembrar que as IES estaduais e municipais estão vinculadas aos Conselhos Estaduais de Educação, conforme LDB nº 9394/96 (BRASIL, 1996). Assim, a participação dessas instituições em avaliações nacionais, como o Sinaes, é facultativa (FERNANDES, 2015).

CPC é “considerado, oficialmente, o Indicador de Qualidade da Educação Superior voltado aos cursos superiores Brasileiros” (IKUTA, 2016, p. 940).

Os cursos de graduação são avaliados trienalmente por área e com a operacionalização de seus processos pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) do Ministério da Educação (MEC) (BRASIL, 2004a; 2018a). Particularmente, as licenciaturas foram avaliadas no ano de 2017.

O cálculo do Conceito Preliminar de Curso (CPC) considera três dimensões principais: “desempenho dos estudantes, indicadores do corpo docente e condições oferecidas para o desenvolvimento do processo formativo” (IKUTA, 2016, p. 940).

Em 2017, o cálculo do CPC considerou as seguintes medidas: a) as notas dos concluintes dos cursos avaliados no Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade)⁸⁹; b) o valor agregado pelo curso, a partir do cálculo do Indicador de Diferença entre os Desempenhos Observado e Esperado (IDD)⁹⁰; c) a titulação e o regime de trabalho dos professores vinculados aos cursos avaliados, considerando a proporção de mestres, doutores e do vínculo de trabalho integral ou parcial; e d) a média das respostas referentes às oportunidades de formação acadêmica e profissional do curso, a partir do questionário do estudante aplicado no Enade (INEP, 2018c). No Quadro 6, é possível observar o peso de cada um desses aspectos.

⁸⁹ O Enade é aplicado aos estudantes do primeiro (ingressantes) e do último ano (concluintes) dos cursos de graduação avaliados. Durante os anos de 2005 a 2008, esse exame foi aplicado para uma amostra de alunos e a partir de 2009 passou a ser censitário (ROTHEN; BARREYRO, 2010). O exame procura aferir o desempenho dos estudantes relacionado às diretrizes curriculares dos cursos, às competências atingidas de formação geral e profissional, além do desenvolvimento em temas referentes à realidade brasileira e internacional (BRASIL, 2004a). Nessa perspectiva, o exame engloba uma parte de formação geral (FG), que é aplicada para os concluintes de todos os cursos; e um componente específico (CE) concernente ao curso de graduação avaliado. Nesse exame, os estudantes também preenchem um questionário com impressões relacionadas às oportunidades de ampliação da formação acadêmica e profissional do curso, à organização didático-pedagógica, à infraestrutura e às instalações físicas.

⁹⁰ O Indicador de Diferença entre os Desempenhos Observado e Esperado (IDD) pretende mensurar as diferenças relacionadas ao perfil dos estudantes ao ingressar e ao concluir o curso de graduação (IKUTA, 2016). Para tanto, considera resultados do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) nas áreas de Ciências da Natureza, Ciências Humanas, Linguagens e Códigos, e Matemática e suas Tecnologias; e desempenho geral dos estudantes no Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade), além do número de estudantes concluintes (INEP, 2018d).

Quadro 6 – Composição do CPC e pesos das suas dimensões e componentes, em 2017.

DIMENSÃO	COMPONENTES	PESOS	
Desempenho dos Estudantes	Nota dos Concluintes no Enade (NC)	20%	
Valor agregado pelo processo formativo oferecido pelo curso	Nota do Indicador de Diferença entre os Desempenhos Observado e Esperado (NIDD)	35%	
Corpo Docente	Nota de Proporção de Mestres (NM)	7,5%	30%
	Nota de Proporção de Doutores (ND)	15,0%	
	Nota de Regime de Trabalho (NR)	7,5%	
Percepção Discente sobre as Condições do Processo Formativo	Nota referente à organização didático-pedagógica (NO)	7,5%	15%
	Nota referente à infraestrutura e Instalações Físicas (NF)	5,0%	
	Nota referente às oportunidades de ampliação da formação acadêmica e profissional (NA)	2,5%	

Fonte: Inep (2018c, item 7).

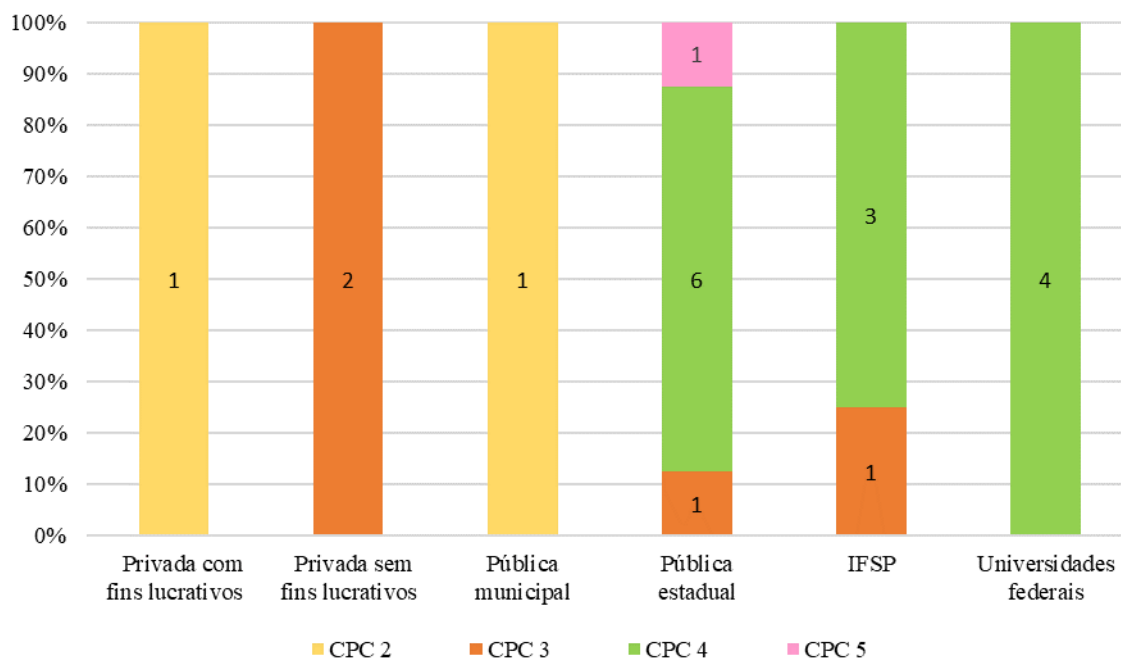
Essas medidas originais relativas aos componentes do CPC, “são padronizadas e reescaladas para assumirem valores contínuos de 0 (zero) a 5 (cinco)” (INEP, 2018c, item 6). O conceito igual ou superior a três é classificado como satisfatório; os conceitos inferiores a três como insatisfatórios (BRASIL, 2017d). Para o cálculo do CPC são necessários ao menos dois concluintes com resultados no Enade. Os cursos que não se enquadram nesse critério são classificados como Sem Conceito (SC). Os resultados insatisfatórios geram consequências regulatórias e interferem também na possibilidade das instituições participarem de políticas públicas como, por exemplo, o Programa Universidade para Todos (ProUni) (BARREYRO; ROTHEN, 2014).

No Gráfico 18, é possível conferir o CPC dos cursos de licenciatura presenciais⁹¹ em Física oferecidos no estado de São Paulo, segundo categoria administrativa das IES com distinção de organização acadêmica das públicas federais (universidades e IFSP). Em 2017, foram avaliados 21 cursos, dos quais 17 em IES públicas e quatro em IES privadas, sendo que um deles se enquadrava na categoria Sem Conceito. Os cursos das IES públicas estaduais e federais (universidades e IFSP) tiveram resultados satisfatórios, visto que a maioria deles obteve CPC 4. Somente um curso oferecido por universidade estadual teve o conceito mais elevado (CPC 5). Os cursos das IES privadas sem fins lucrativos foram classificados como

⁹¹ Para a presente análise, foram utilizados os resultados dos cursos de licenciatura em Física, Química, Matemática e Ciências Biológicas, na modalidade presencial, devido a sua representatividade no ciclo avaliativo de 2017. Do total de 234 avaliados, 210 eram presenciais (89,7%) (INEP, 2018b).

satisfatórios (CPC 3), enquanto das IES privadas com fins lucrativos e pública municipal obtiveram resultados insatisfatórios (CPC 2).

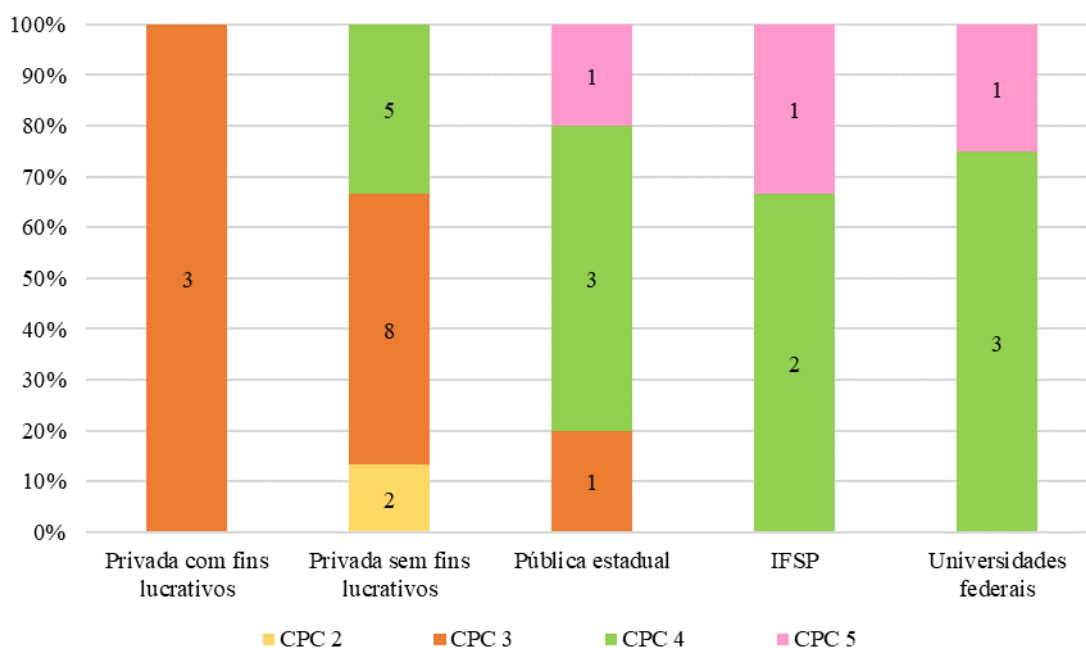
Gráfico 18 - Resultados do CPC dos cursos de licenciatura em Física, segundo categoria administrativa das IES e organização acadêmica das IES públicas federais, modalidade presencial, São Paulo, 2017.



Fonte: Inep (2018b). Elaboração própria.

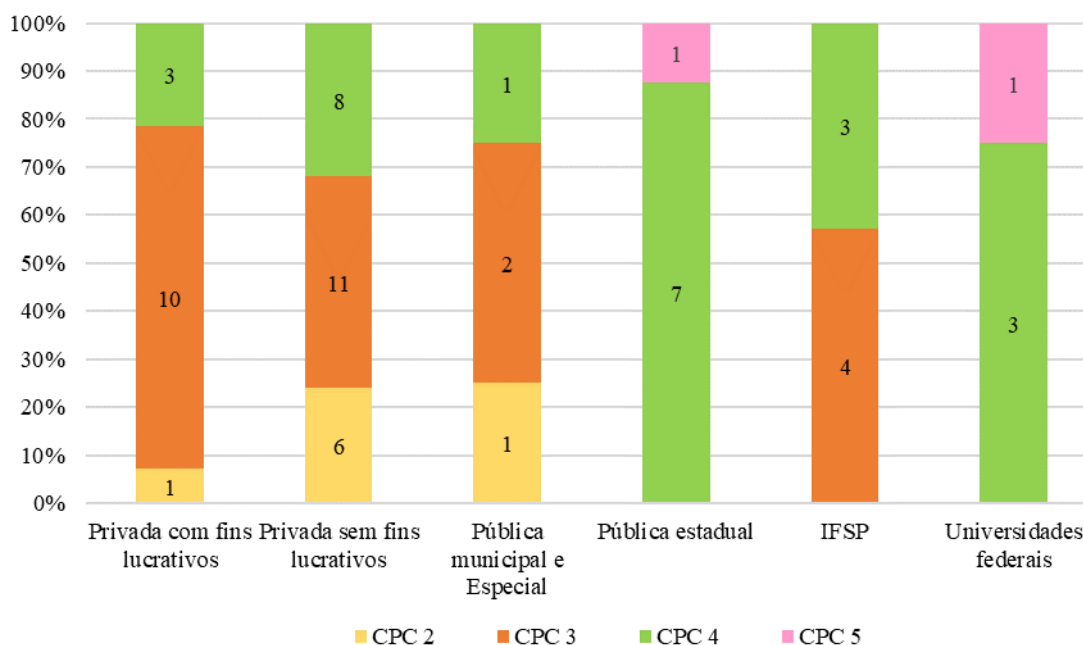
No Gráfico 19 e 20, é possível verificar o CPC dos cursos de licenciatura em Química e Matemática, respectivamente, ofertados no estado de São Paulo, segundo categoria administrativa das IES com distinção de organização acadêmica das públicas federais. Em 2017, foi avaliado o total de 104 cursos das duas áreas, sendo que 11 cursos oferecidos por IES privadas e um por IES pública municipal se enquadraram na categoria Sem Conceito. Todos os cursos das IES públicas estaduais e federais tiveram resultados satisfatórios, novamente, a maioria deles com CPC 4. Apenas universidades estaduais, federais e o IFSP tiveram cinco cursos com o resultado mais elevado (CPC 5). Os cursos das IES privadas (com e sem fins lucrativos) apresentaram nove cursos com resultados insatisfatórios (CPC 2); mesmo os cursos satisfatórios obtiveram notas mais baixas, em geral, concentrando-se no CPC 3. As IES públicas municipais e categoria especial tiveram apenas seis cursos de licenciatura em Matemática avaliados, com os seguintes resultados: um curso com CPC 4, dois com CPC 3 e um insatisfatório (CPC 2).

Gráfico 19 - Resultados do CPC dos cursos de licenciatura em Química, segundo categoria administrativa das IES e organização acadêmica das IES públicas federais, modalidade presencial, São Paulo, 2017.



Fonte: Inep (2018b). Elaboração própria.

Gráfico 20 - Resultados do CPC dos cursos de licenciatura em Matemática, segundo categoria administrativa das IES e organização acadêmica das IES públicas federais, modalidade presencial, São Paulo, 2017.

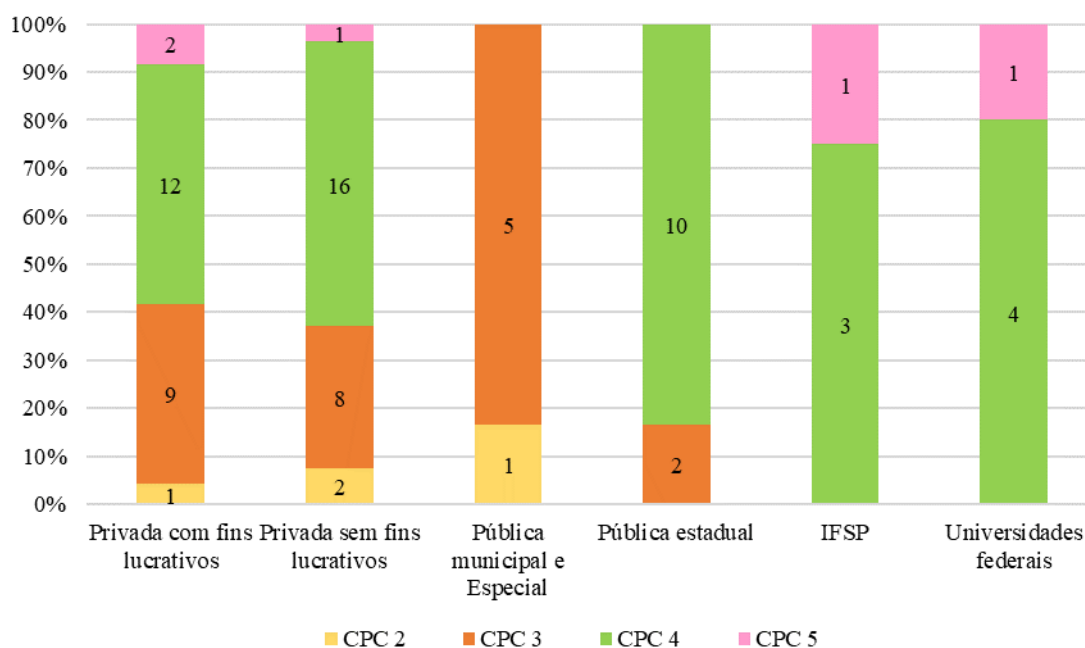


Fonte: Inep (2018b). Elaboração própria.

No Gráfico 21, são exibidos os resultados dos 78 cursos de licenciatura em Ciências Biológicas avaliados do estado de São Paulo. Sete cursos das IES privadas ficaram Sem Conceito, pois não tiveram mais de dois concluintes. Todos os cursos das universidades federais

paulistas e do IFSP tiveram resultados satisfatórios, sendo que a maioria deles foi com CPC 4 (7) e dois cursos tiveram o CPC 5. A maioria dos cursos das públicas estaduais também obtiveram CPC 4. As IES privadas alcançaram os seguintes resultados satisfatórios: 17 cursos com CPC 3 e 28 cursos com CPC 4, mas três cursos insatisfatórios. As IES municipais e categorial especial concentraram seus resultados no CPC 3 (5).

Gráfico 21 - Resultados do CPC dos cursos de licenciatura em Ciências Biológicas, segundo categoria administrativa das IES e organização acadêmica das IES públicas federais, modalidade presencial, São Paulo, 2017.



Fonte: Inep (2018b). Elaboração própria.

De modo geral, a análise desses dados aponta que os cursos do IFSP tiveram notas satisfatórias para todas as licenciaturas, com resultados semelhantes das universidades estaduais e federais; inclusive obteve conceito nota máxima (CPC 5) para um curso de Ciências Biológicas e de Química. É importante assinalar que os cursos do IFSP são mais recentes e criados, sobretudo, após o ano de 2010; além disso, apresentaram desempenho superior às IES privadas com fins lucrativos, públicas municipais e da categoria especial.

Em síntese, confirma-se a hipótese de atuação relevante dos Institutos Federais na formação de professores de Ciências Biológicas, de Física, de Matemática e de Química, com padrão de qualidade superior às IES privadas, que são oferecidos, em geral, presencialmente e localizados também em regiões do interior paulista, conforme discutido ao longo deste capítulo.

É importante assinalar que apenas a expansão de cursos de licenciatura em IES públicas seria incapaz de resolver o problema da falta de professores no Brasil, é urgente o enfrentamento

de outras problemáticas, tais como a melhoria das condições de trabalho, salário e carreira, que poderão minimizar, por sua vez, a desvalorização da profissão docente. Não obstante, as IES públicas são as instituições com os professores formadores com titulação mais elevada e com atuação em regime de dedicação exclusiva, predominantemente; também os que estão vinculados a pesquisas científicas e a entidades educacionais engajadas em pautas relacionadas à garantia ao direito e à democratização da educação. Nesses termos, salienta-se a importância de ampliar o número de professores licenciados em instituições públicas, sobretudo em áreas estratégicas, tais como Ciências e Matemática, na perspectiva de contribuir com a elevação da qualidade da educação básica. Para tanto, a formação docente inicial com padrões referenciados é uma primeira etapa, de maneira que, na atual conjuntura, somente as IES públicas podem assegurar tal demanda.

Em conclusão, a organização deste capítulo considerou dados estatísticos, documentos e depoimentos coletados nas entrevistas. A princípio, foram abordados elementos históricos sobre criação das primeiras licenciaturas no país; depois, foram tratadas as diretrizes e as políticas mais recentes para a formação de professores da educação básica. A expansão desse tipo de curso na modalidade de educação a distância (EAD) foi problematizada, sobretudo em instituições privadas. Em relação à proposta governamental para a oferta de licenciaturas nos Institutos Federais, a análise foi realizada a partir de duas categorias principais: a) razões para a inclusão de 20% de vagas para a formação docente; e b) indução e estímulo à política. Também foi examinado o total de concluintes em cursos de Ciências Biológicas, Física, Matemática e Química, em 2019, como forma de traçar um panorama da formação desses professores na conjuntura nacional. Finalmente, a distribuição e avaliação de licenciaturas no estado de São Paulo foi discutida, nas áreas citadas, para posterior estudo da implantação dos cursos do IFSP no interior paulista, como será apresentado no próximo capítulo.

4. A EXPANSÃO DO INSTITUTO FEDERAL DE SÃO PAULO E A IMPLANTAÇÃO DE LICENCIATURAS EM SEUS *CAMPI* NO INTERIOR PAULISTA

O objetivo deste capítulo é apresentar os principais resultados e análises sobre o processo de implantação de licenciaturas em novos *campi* do Instituto Federal de São Paulo, no interior paulista, no contexto de expansão da instituição no período 2009-2019.

O texto é iniciado por meio de um breve histórico, com foco na transformação do Centro Federal de Educação Tecnológica de São Paulo (Cefet-SP) em Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP), considerando reformas, políticas e acontecimentos específicos que impulsionaram o seu crescimento.

Em seguida, o texto está organizado em mais quatro seções com os resultados da pesquisa qualitativa, quantitativa e documental. A partir das entrevistas, emergiram categorias de análise que foram utilizadas como instrumento para explicar a política estudada, com base no referencial analítico de Barroso (2005; 2006; 2013; 2018). Dessa forma, foram identificadas as influências dos atores locais e nacionais para a implantação das licenciaturas no IFSP, na perspectiva de multirregulação, como discutido na primeira seção do capítulo 1.

4.1. Do Cefet-SP ao IFSP

Nesta seção, serão tratados os dados da pesquisa que explicam, primeiramente, a expansão do Instituto Federal de São Paulo (IFSP), inclusive a partir de aspectos que a antecederam, mas que são fundamentais para compreender a consolidação desse modelo, para depois explicitar a decorrente implantação da política de licenciatura, objeto principal desta pesquisa.

A primeira instituição federal de educação profissional paulista foi criada, em 1909, nomeada como Escola de Aprendizes e Artífices, resultado de iniciativa do governo federal representado pelo Partido Republicano Fluminense (PRF) em conjunto com o Partido Republicano Paulista (PRP), conforme projeto da elite cafeicultora paulista (D'ANGELO, 2000). Posteriormente, essa escola foi transformada em Liceu Industrial (1937), depois, em Escola Industrial (1942) e em Escola Técnica Federal (década de 1960) (SOUZA, 2013).

A transformação em Escola Técnica Federal de São Paulo foi um marco institucional devido a sua transformação em autarquia federal e, com isso, à conquista de personalidade jurídica e de autonomia didática, administrativa, técnica e financeira (ORTIGARA, 2012).

A partir dessa transformação, outros fatores somaram-se à modificação da concepção de educação profissional da instituição, a saber: a) o ingresso de docentes formados em Física e em Engenharia de importantes universidades, especialmente da Escola Politécnica da USP, da Faculdade de Engenharia Industrial (FEI) e do Instituto Mauá de Tecnologia; b) a alteração da grade curricular para uma carga horária com 4.200 horas, que propiciou destaque às disciplinas de formação geral nos primeiros anos do curso e atenção para a educação técnica nos últimos anos; c) aulas teóricas e práticas realizadas em laboratórios e oficinas; e, finalmente, d) uma crescente competitividade no processo de seleção dos alunos da escola (D'ANGELO, 2007).

Ainda de acordo com a autora, a construção de uma formação reconhecida de nível médio técnico foi possível porque a instituição paulista começou a ofertar conhecimento de formação geral e profissional de maneira integrada⁹², o que permitia aos alunos uma formação técnica de qualidade, com o aprendizado de uma profissão e uma base sólida de conhecimentos para a continuidade dos estudos em nível superior, para aqueles que desejassem.

O modelo de educação integrada funcionou até o final da década de 1990, momento em que as instituições federais profissionais passaram por modificações expressivas, incluindo a transformação da Escola Técnica Federal de São Paulo (ETFSP) em Centro Federal de Educação Tecnológica de São Paulo (Cefet -SP), precisamente em 1999.

A interrupção do ensino médio integrado trouxe embates à instituição paulista nos anos 2000. A literatura sobre essa temática e os depoimentos coletados para esta pesquisa indicaram que modificações na identidade institucional foram acirradas desde a criação do então Cefet-SP, principalmente, por causa das alterações das atribuições, da diversificação de níveis e modalidades dos cursos.

Uma questão significativa pelas suas consequências refere-se à elevação do Cefet ao *status* de instituição de ensino superior, com a ampliação da oferta desse nível de ensino e a redução do espaço dos cursos de nível médio (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005). Tal situação foi impulsionada pela própria proibição de oferta de cursos de nível médio técnico integrado, no período de 1997 a 2004, e pela implantação dos cursos técnicos (subsequentes e concomitantes) e de cursos superiores de tecnologia. Esses cursos foram incentivados desde o

⁹² No capítulo 2, foram discutidas as principais concepções da educação profissional brasileira, sobretudo no período 1960-2000, incluindo a proibição de oferta do ensino médio técnico integrado, a partir do Decreto nº 2.208/1997 no governo de Fernando Henrique Cardoso, então modelo com destaque desde a década de 1960. Para mais informações, recomenda-se consulta da seção 2.1. Histórico e modelos das instituições federais profissionais.

primeiro governo de Fernando Henrique Cardoso, tendo o Decreto nº 2.208/1997 como um marco para o estabelecimento desse cenário.

Os cursos superiores de tecnologia ganharam destaque na perspectiva de desenvolver cursos com maior proximidade ao mercado de trabalho, com custo inferior aos tradicionais bacharelados e também para ampliar o número de diplomados na educação superior (LIMA FILHO, 2005).

No Brasil, esse modelo de curso vem recebendo várias críticas, em virtude de, entre outras coisas: a) as lacunas sobre seu planejamento e sua infraestrutura; b) a fragilidade de currículos adaptados do nível médio técnico; e c) o pouco entendimento de suas finalidades, desde alunos, professores, dirigentes, órgãos de classe, instituições formadoras e até mesmo do mercado (OSTAPIV; RIGAILO, 2009).

No Cefet-SP, os primeiros cursos superiores de tecnologia foram criados, especialmente, no período 2000-2006⁹³, como forma de complementar a oferta de cursos de nível médio técnico subsequentes e concomitantes, que tiveram baixa demanda no início dos anos 2000 (LIMA, 2015). Nesse cenário, a instituição possuía limites para a expansão apenas do ensino médio regular, em razão de impedimentos do governo federal que incentivava o aumento dos cursos superiores de tecnologia.

De acordo com o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2009-2013 do IFSP, os primeiros cursos de graduação, ainda no Cefet-SP, foram criados “a partir de um contexto que valorizou a disponibilidade de força de trabalho e levou em conta apenas o potencial de ofertas dentro das antigas escolas técnicas” (IFSP, 2009, p. 83). Dessa forma, alguns professores das áreas técnicas, antes dedicados ao nível médio, foram progressivamente criando os cursos superiores de tecnologia e os professores das áreas propedêuticas⁹⁴ foram os responsáveis pelos projetos dos cursos de licenciatura, posteriormente (LIMA, 2015).

⁹³ Os primeiros cursos superiores de tecnologia foram criados na unidade sede do Cefet-SP nos seguintes anos: Tecnologia Industrial em Automação e Controle de Processos, em 2000; Tecnologia em Turismo, em 2001; Tecnologia em Planejamento e Gestão de Empreendimentos na Construção Civil, em 2003; Tecnologia em Processos de Produção e Usinagem, Tecnologia em Eletrônica de Sistemas Digitais e Tecnologia em Sistemas de Informação, em 2004; Tecnologia em Sistemas Elétricos, em 2006; e Processos Gerenciais em 2008 (CEFET-SP, 2002, 2004, 2005, 2007 e 2009). É importante mencionar que alguns desses cursos tiveram alteração em seus nomes, possivelmente devido às orientações do Catálogo Nacional dos Cursos Superiores de Tecnologia, lançado em 2006 (BRASIL, 2006b). O documento teve como objetivo organizar a oferta e as denominações dos cursos de tecnologia e foi anunciado pelo Decreto nº 5.773/2006 (BRASIL, 2006).

⁹⁴ As disciplinas obrigatórias do ensino médio regular (Biologia, Geografia, História, Língua Portuguesa, Matemática, etc.) são referenciadas no IFSP como disciplinas propedêuticas ou ainda tratadas como gerais. Ambos os termos são utilizados também para diferenciar o corpo docente das áreas citadas dos demais componentes curriculares específicos/técnicos do ensino médio integrado, que variam segundo a habilitação. No caso do IFSP, são oferecidos cursos técnicos integrados em 14 áreas: Agroindústria, Agropecuária, Automação Industrial, Edificações, Eletrônica, Eletrotécnica, Eletroeletrônica, Informática, Informática para Internet, Lazer, Manutenção e Suporte para Internet, Mecânica, Mecatrônica e Química, em 2021 (IFSP, 2021a).

Uma primeira consideração importante é que a ampliação de cursos de graduação no Cefet-SP está relacionada à reforma que proibiu o oferecimento do ensino técnico de nível médio integrado. Outro elemento para esse crescimento, segundo Ferretti (2011), foi o interesse de professores da instituição na construção de uma carreira profissional em nível superior.

Esses elementos herdados do Cefet-SP são destacados porque influenciaram vários aspectos da posterior transformação e interiorização do Instituto Federal de São Paulo (IFSP). Assim, é importante destacar uma questão central que retardou a criação de licenciaturas: a demora da retomada do ensino médio integrado no Cefet-SP e mesmo no IFSP.

Desde 2004, no primeiro governo de Luiz Inácio Lula da Silva, o Decreto nº 5.154 revogou o Decreto nº 2.208/1997; assim foi retomada a possibilidade do oferecimento da educação profissional técnica integrada ao ensino médio, ainda que tenha mantido algumas características do decreto anterior, com a continuidade dos cursos concomitantes e subsequentes (BRASIL, 2004b). Particularmente, no Cefet-SP, o ensino médio integrado retornou somente em 2008, devido a resistências dos profissionais da instituição, pois “não foi consensual, alguns grupos não acreditavam na viabilidade desse ensino” (SOUZA, 2013, p. 162).

A morosidade para a retomada do ensino médio, desde o Cefet-SP, foi mencionada várias vezes devido à hegemonia do grupo de profissionais das áreas técnicas na gestão da instituição (PROFESSORES BENJAMIN, MATIAS, OTTO, 2020; GESTOR/IFSP ORESTES, 2020). O Professor Benjamin (2020) ressaltou que, aos poucos, “os *campi* que não tinham ensino médio integrado foram de certa forma forçados a abrir esse ensino”.

O IFSP foi um dos últimos Institutos Federais a aderir aos cursos integrados, mesmo com a indicação da legislação de que 50% das vagas devem, prioritariamente, ocorrer nesse formato⁹⁵; isso ocorreu devido à resistência dos profissionais para a contratação de profissionais das áreas propedêuticas (PROFESSOR MATIAS, 2020).

Dois gestores nacionais também destacaram que a instituição paulista demorou para ampliar esse tipo de curso:

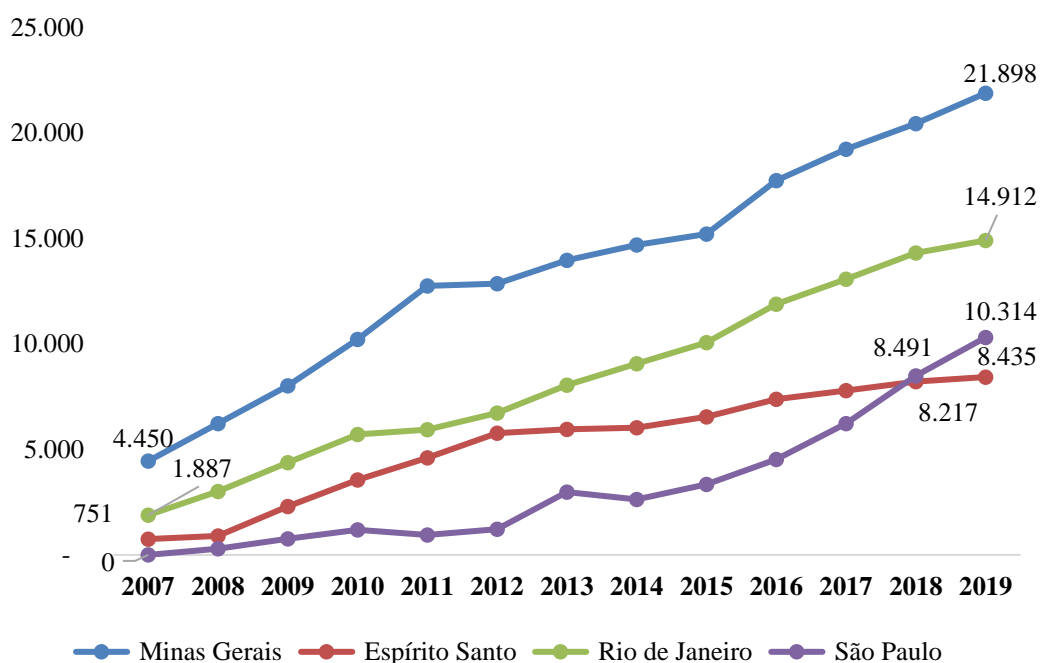
Então, os paulistas, eles têm uma índole de ir mais para o lado mecanicista mesmo nessa formação. O Instituto também reflete uma realidade do estado e eles foram muito nos cursos subsequentes. [Foi] depois que vieram para o integrado. Agora têm muitos Institutos que começaram com o integrado (GESTOR NACIONAL BENÍCIO, 2020).

⁹⁵ De acordo com a Lei nº 11.892/2008, os IFs devem garantir o mínimo de 50% de suas vagas em “educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma de cursos integrados, para os concluintes do ensino fundamental e para o público da educação de jovens e adultos” (BRASIL, 2008e).

A distinção de São Paulo, porque muitas unidades novas foram criadas com uma aversão ao ensino médio técnico integrado, até hoje tem unidade sem ensino técnico, não sei como é que eles sobrevivem frente ao Ministério Público, porque, seguramente, eles não conseguem respeitar esses cinquenta por cento de oferta (GESTOR NACIONAL ANTÔNIO, 2020).

Essas considerações conduziram ao exame de dados quantitativos, o que confirmou tal retardamento, como é possível observar no Gráfico 22; que compara a expansão de matrículas das instituições federais profissionais dos quatro estados da região Sudeste.

Gráfico 22 - Evolução do número de matrículas de ensino médio técnico integrado das instituições federais profissionais localizadas na região Sudeste, por estado e no período 2007-2019.



Fonte: Inep (2008; 2009a, 2010a, 2011a, 2012a, 2013a, 2014a, 2015a, 2016a, 2017a, 2018a, 2019a, 2020a). Elaboração própria.

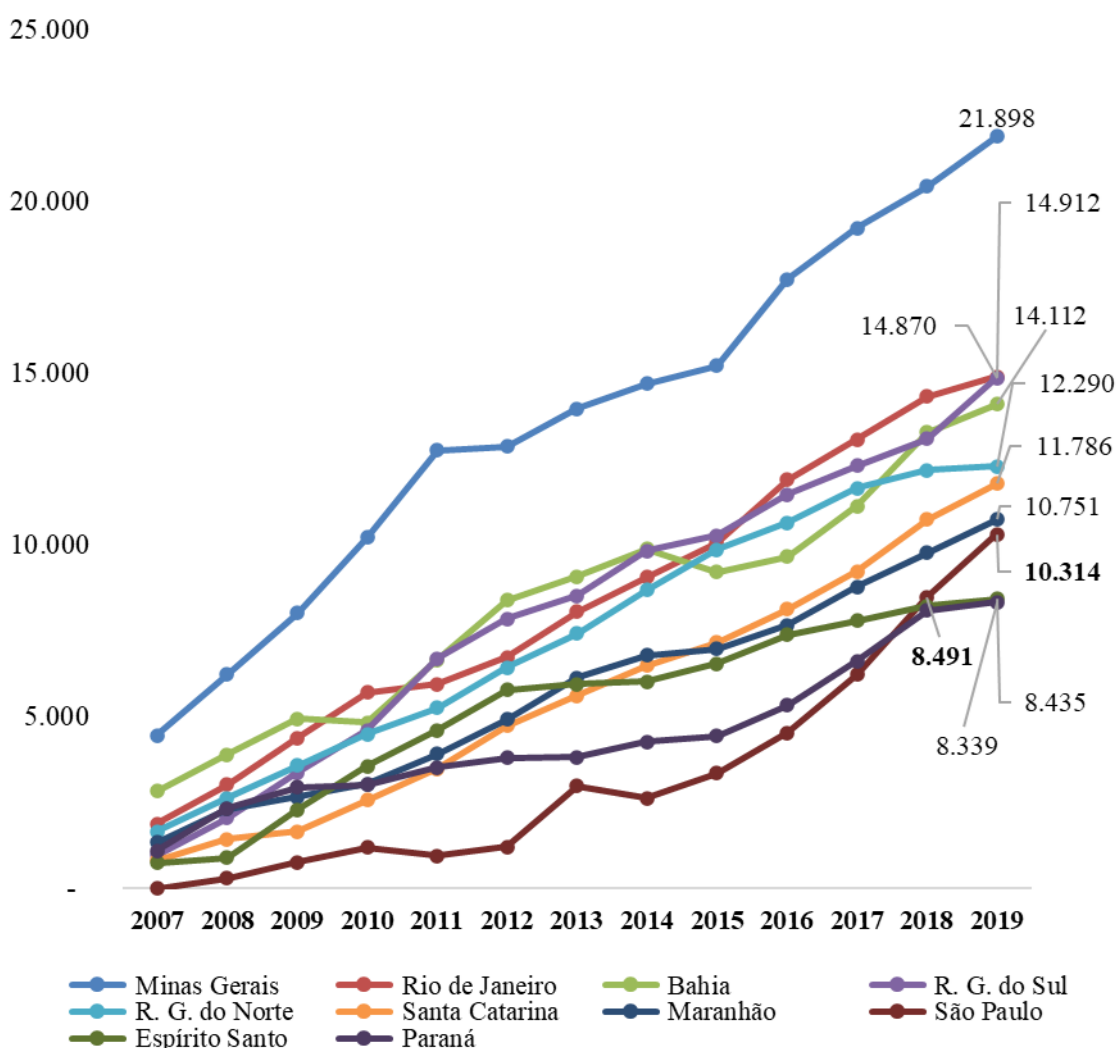
Em 2007, ano anterior à criação dos Institutos Federais, havia 4.450 matrículas de ensino médio técnico integrado nas unidades das instituições federais profissionais de Minas Gerais. No Rio de Janeiro constavam 1.887 e no Espírito Santo: 751. Somente no então Cefet-SP não existiam matrículas nesse tipo de curso. Ainda no Gráfico 22, é possível verificar que o estado de São Paulo mostrou crescimento inferior aos demais estados, durante quase todo o período, sendo que apenas, no ano de 2018, atingiu 8.491 matrículas, ultrapassando o estado do Espírito Santo com 8.217. Os estados de Minas Gerais e do Rio de Janeiro lideraram o número de matrículas no período e apresentavam, respectivamente, 21.898 e 14.912 matriculados, em

2019⁹⁶.

No Gráfico 23, é possível observar a evolução dos 10 estados brasileiros que tinham o maior número de matrículas em nível médio técnico integrado da rede federal, em 2019, na seguinte ordem decrescente: Minas Gerais, Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul, Bahia, Rio Grande do Norte, Santa Catarina, Maranhão, São Paulo, Espírito Santo e Paraná, o que engloba três representantes da região Nordeste e todos os estados das regiões Sudeste e Sul. Os nove estados citados apresentaram crescimento superior a São Paulo, ao longo do período 2007-2017, sendo que São Paulo passou a ocupar a oitava posição apenas em 2018, com 8.491 matrículas. Em 2019, tinha 10.314 matriculados.

⁹⁶ Em 2019, o estado de Minas Gerais possuía seis instituições com 73 *campi* pertencentes às seguintes instituições: Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (nove), Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais (18), Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Norte de Minas Gerais (13), Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sudeste de Minas Gerais (10), Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul Minas Gerais (nove), Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro (nove), a Escola Técnica de Saúde da Universidade Federal de Uberlândia, o Centro de Ensino e Desenvolvimento Agrário da Universidade Federal de Viçosa, o Centro de Formação Especial em Saúde da Universidade Federal do Triângulo Mineiro, o Colégio e o Teatro Técnico da Universidade Federal de Minas Gerais; o Rio de Janeiro com três instituições e 50 unidades: Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca (oito); Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (15), Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense (12), o Colégio Pedro II (14) e o colégio técnico da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro; o Espírito Santo com o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo com 22 *campi*; e São Paulo com o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo com 36 *campi* (PLATAFORMA NILO PEÇANHA, 2020).

Gráfico 23 – Evolução do número de matrículas de ensino médio técnico integrado das instituições federais profissionais, em 10 estados brasileiros, no período 2007-2019.



Fonte: Inep (2008; 2009a, 2010a, 2011a, 2012a, 2013a, 2014a, 2015a, 2016a, 2017a, 2018a, 2019a, 2020a). Elaboração própria.

Esses dados confirmam o poder dos atores locais na ressignificação de certa política proposta por outra esfera, conforme discutido por Barroso, como microrregulação local (2006; 2013), o que é visível na implantação mais lenta e com quantidade menor de matrículas em cursos de nível médio pela instituição paulista. Ou seja, mesmo sendo parte da rede federal profissional, adotou a política em ritmo distinto se comparada aos demais estados estudados. Isso porque a microrregulação local envolve um complexo “jogo de estratégias, negociações e ações de vários atores, pelo qual as normas, injunções e constrangimentos da regulação nacional são (re) ajustadas localmente” (BARROSO, 2006, p. 56).

É importante assinalar ainda que o estado de São Paulo apresentou trajetória mais aproximada do Paraná na ampliação mais retardatária das matrículas em cursos de nível médio

técnico integrado, como observado no Gráfico 23. Essa condição pode estar relacionada à resistência de atores desses estados na aceitação ao modelo de instituição, proposto pelo governo federal do Partido dos Trabalhadores (PT), no período 2008-2014, então partido político de oposição dos governos estaduais paulista e paranaense. Dessa forma, tiveram participação hegemônica do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB) e, portanto, com certo domínio nesses territórios.

O gestor nacional Teodoro (2020) descreveu as relações desses dois partidos políticos nos projetos de expansão da educação profissional federal, nos estados de São Paulo e do Paraná. Isso porque, nesse último estado, as disputas do governo executivo terminaram na esfera judiciária, com a abertura de processo de investigação nomeado por Operação Sinapses, em 2013, pelo então juiz federal Sérgio Moro.

A investigação foi iniciada por possíveis desvios de recursos na operacionalização da educação a distância no Instituto Federal do Paraná (IFPR), criado a partir da transformação da antes Escola Técnica vinculada à Universidade Federal do Paraná (UFPR), cuja expansão de seus 26 novos *campi* contou com papel de destaque do deputado federal pelo PT, Irineu Colombo (GESTOR NACIONAL TEODORO, 2020). Posteriormente, enquanto reitor da instituição, foi conduzido coercitivamente para esclarecimentos na Operação Sinapses e afastado do cargo. Após cinco anos das investigações, dois servidores foram condenados, todavia, o reitor foi absolvido (*idem*).

Particularmente, no caso paulista, são relatadas disputas históricas entre o Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB), por sua hegemonia em administrações do governo estadual paulista, desde o ano de 1995, e o Partido dos Trabalhadores (PT), legenda partidária dos presidentes Luiz Inácio Lula da Silva e Dilma Rousseff. Tais rivalidades foram citadas em relatos sobre a implantação dessa política na perspectiva de ampliar a própria rede federal no estado de São Paulo, devido à menor expressividade de instituições federais paulistas, historicamente (SERVIDOR TÉCNICO-ADMINISTRATIVO TOMÁS, 2020; GESTORES NACIONAIS OTÁVIO; TEODORO, 2020).

Em São Paulo, as discordâncias concentraram-se nas concepções de curso; de um lado, a proposta federal de verticalização da educação baseada no ensino médio técnico integrado; do outro lado, o interesse na continuidade de cursos subsequentes mais voltados para o atendimento do mercado e das demandas das indústrias, formato semelhante ao oferecido pelo Centro Paula Souza (estadual) (GESTOR NACIONAL TEODORO, 2020).

Outras discussões locais também influenciaram as disputas referentes aos modelos de cursos e mesmo de uma possível transformação da instituição paulista em universidade

tecnológica⁹⁷. Em um primeiro momento, a questão constava no Relatório de Gestão do Cefet-SP do ano de 2004:

O Cefet-SP, enquanto se consolida no ensino superior, já caminha rumo à sua transformação em Universidade Tecnológica, e sua gestão administrativa encontra-se preparada para enfrentar esse desafio, proporcionando todo o apoio necessário às atividades de Ensino, Pesquisa e Extensão. Para tanto, será necessário dar continuidade à modernização da máquina administrativa, tanto no âmbito do Cefet-SP quanto do Governo, nosso mantenedor e principal parceiro na missão de oferecer educação profissional e tecnológica de qualidade à sociedade brasileira (CEFET-SP, 2005, p. 41).

O mesmo interesse continuou presente nos Relatórios de Gestão da instituição dos anos de 2005 a 2007. Os relatórios de 2006 e 2007 apontaram, inclusive, prazo para tal mudança: “até 2013, transformar-se em Universidade Tecnológica, integrando o Ensino, a Pesquisa e a Extensão, atuando na disseminação da ciência e das tecnologias nos vários níveis de ensino” (CEFET-SP, 2007, 2008, respectivamente, p. 2 e p. 3).

Segundo D’Angelo (2007), nesse período, o Cefet-SP ainda não possuía todas as condições para se transformar em universidade, porque faltava a oferta de cursos de pós-graduação. Conforme já discutido no capítulo 2, em muitos Cefets existia bastante interesse dos professores para a transformação em universidade tecnológica, como de fato ocorrera com o Cefet-Paraná, em 2005. O Cefet-São Paulo apresentou um projeto nessa perspectiva ao MEC em meados de 2006 (GESTOR NACIONAL ULISSES, 2020). Todavia, o governo federal não aceitou mais a tramitação de projetos dessa natureza, pois uma das propostas principais, do então governo de Luiz Inácio Lula da Silva, era a expansão de educação profissional federal (GESTOR NACIONAL ANTÔNIO, 2020).

Nesse ínterim, a própria gestão do Cefet-SP mobilizou conversas, reuniões e até assembleias entre professores, servidores técnico-administrativos e alunos, para discutirem a possibilidade de transformação em Instituto Federal, segundo D’Angelo (2007), que indicou a tendência de adequação do projeto de universidade tecnológica para a conversão em IF, atendendo à chamada do Decreto Federal nº 6.095/2007.

Particularmente, alguns gestores do Cefet-SP, tiveram participação direta na construção da própria proposta de Instituto Federal (GESTORES NACIONAIS BENÍCIO; OTÁVIO; ULISSES, 2020). Em fevereiro de 2007, o Ministério da Educação apresentou um projeto de transformação para o Cefet-SP em Instituto Federal de Educação Tecnológica de São Paulo⁹⁸

⁹⁷ O detalhamento sobre esse modelo encontra-se no capítulo 2 desta tese.

⁹⁸ O projeto encontra-se no Anexo A.

aos dirigentes da instituição, como a primeira iniciativa nacional, ainda em caráter experimental (GESTOR NACIONAL ULISSES, 2020).

Esse projeto também foi divulgado em reunião do Conselho Nacional de Dirigentes dos Centros Federais de Educação Tecnológica (ConCefet), para os diretores de todos os Cefets (GESTORES NACIONAIS OTÁVIO; ULISSES, 2020). Segundo esses gestores, essa situação provocou certo incômodo entre os muitos dirigentes que já pleiteavam mudanças institucionais. Então, a partir dessa reunião, os diretores dos Cefets pactuaram a construção de uma proposta de transformação para todas as instituições e não apenas para São Paulo, conforme discutido no capítulo 2.

Finalmente, no Relatório de Gestão do Cefet-SP (2008), há indicação da desistência pelo modelo de universidade tecnológica e adesão ao modelo de Instituto Federal:

O objetivo de transformação em Universidade Tecnológica foi redirecionado para transformar a Instituição em **Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia**. Este objetivo foi alcançado com a aprovação da Lei nº 11.892, publicada no Diário Oficial de 30 de dezembro de 2008. Com a transformação em Instituto, a Instituição amplia suas atribuições e, a partir de 2009 terá nova estrutura (CEFET-SP, 2009, p. 25, grifo do autor).

Nessa conjuntura, alguns anos antes (2005-2007), o governo Lula também havia lançado o Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Tecnológica I⁹⁹, inicialmente, com enfoque na criação de 42 unidades em estados que ainda não possuíam instituições profissionais federais (BRASIL, 2005c). De acordo com esse plano, conhecido como Plano de Expansão - Fase I, algumas unidades descentralizadas (Uneds) receberiam quadro de pessoal, por exemplo, as Uneds paulistas em Sertãozinho e Guarulhos.

Em 2005, o Cefet-SP compreendia a unidade sede, em São Paulo, e mais duas unidades descentralizadas: Cubatão e Sertãozinho, criadas nessa ordem (CEFET-SP, 2006). São Paulo foi a primeira unidade, desde 1909, como Escola de Aprendizes e Artífices, que passou por várias transformações de estrutura institucional, como já assinalado: Cubatão foi criada em 1987; Sertãozinho, em 1996, mas essa unidade não era dotada de quadro de professores e técnico-administrativos concursados (IFSP, 2009).

Sertãozinho funcionava como resultado de uma parceria entre o Ministério da Educação, a prefeitura da cidade e a Fundação para o Desenvolvimento Educacional e Cultural da Alta Mogiana (Fundam), até meados de 2006, quando a unidade foi realmente federalizada com a

⁹⁹ No capítulo 2, foram discutidos os três planos de expansão das instituições federais profissionais nos governos de Luiz Inácio Lula da Silva e de Dilma Rousseff; para mais informações, consultar as seções: 2.1. Histórico e modelos das instituições federais profissionais e 2.2. O contexto político para a criação dos Institutos Federais.

realização de concursos e efetivação de profissionais (CEFET-SP, 2006; GESTOR NACIONAL ULISSES, 2020).

Uma unidade de educação profissional de Guarulhos foi incorporada ao Cefet-SP em 2006, a partir do Plano de Expansão - Fase I mencionado. Nessa cidade algumas iniciativas para a oferta de educação profissional tinham sido estabelecidas pelo Ministério da Educação, porém descontinuadas. A primeira delas constituída, na década de 1990, como resultado de convênio do Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Técnico (Protec)¹⁰⁰ para cooperação entre a então Escola Técnica Federal de São Paulo (ETFSP) e a Prefeitura do Município de Guarulhos; contudo, a parceria não seguiu adiante devido a problemas na construção de infraestrutura para a unidade (IFSP, 2009). Novo convênio foi estabelecido, no início dos anos 2000, no contexto do Programa de Expansão Federal da Educação Profissional (Proep)¹⁰¹, juntamente com a Agência de Desenvolvimento de Guarulhos (Agende), organização da sociedade civil com o fim de fomentar o desenvolvimento da região, por meio da cooperação de entidades públicas, privadas e da sociedade civil (IFSP, 2009).

Assim, entre os anos 2002-2006, funcionou o nomeado Centro Profissionalizante de Guarulhos, com recursos humanos e financeiros administrados pela Agende (IFSP, 2009). Desde 2004, a Prefeitura do município de Guarulhos iniciou discussões junto ao Cefet-SP e ao Ministério da Educação para a federalização da escola; isso tendo em vista, entre outras coisas, a limitação de recursos municipais, o que foi concretizado em 2006 (IFSP, 2009).

Essas iniciativas são descritas porque exemplificam as fragilidades dos antes Protec e Proep, enquanto políticas baseadas em parcerias público-privadas que podem ser dissolvidas, com certa facilidade. No caso da rede federal profissional, foram observados avanços somente a partir da realização de concursos, o que permitiu a constituição de corpo docente e o custeio geral das instituições existentes (e novas) pela própria União.

Nessa conjuntura, a partir das unidades de Guarulhos e da federalização de Sertãozinho, o Cefet-SP foi incluído nessa primeira fase de ampliação de instituições federais profissionais. Segundo o gestor do IFSP Orestes (2020) e o gestor nacional Ulisses (2020), esse movimento se deu em função de iniciativa direta do ministro Fernando Haddad que propôs a federalização de antigas unidades do Proep, no estado de São Paulo, uma vez que esse estado não constava como prioridade do Plano de Expansão Federal I.

¹⁰⁰ O Protec foi iniciado em 1986 no governo de José Sarney, com o objetivo de estabelecer convênios para implantar escolas técnicas e agrotécnicas no país (QUEIROZ; SOUZA, 2017). Segundo os autores, o programa teve poucos avanços e enfrentou dificuldades, devido à restrição de despesas e à limitação de contratação de servidores (docentes e técnico-administrativos).

¹⁰¹ Para mais informações, consultar o capítulo 2 desta tese.

Posteriormente, foram federalizadas outras unidades paulistas do Proep, algumas delas com obras abandonadas, que então foram transformadas em unidades ainda no período do Cefet-SP, nas seguintes cidades: Bragança Paulista, Caraguatatuba, Salto, São João da Boa Vista e São Roque, durante os anos 2007-2008 (IFSP, 2009, 2014). Em agosto de 2008, foi iniciada a unidade de São Carlos por meio de parceria entre o Cefet-SP, a Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) e a Prefeitura de São Carlos (CEFET-SP, 2009).

Esse detalhamento histórico do processo de expansão da instituição paulista tem o objetivo de explicitar as relações e influências transversais de atores locais e nacionais no processo de escolha e estabelecimento de uma determinada política, devido à complexidade crescente dos sistemas educacionais, sendo que “a delegação de poderes não pode ser vista de maneira linear, sem ter em conta a interdependência entre os diversos atores e as redes em que se situam” (BARROSO, 2018, p. 1078).

Vários entrevistados destacaram ainda a atuação e a pressão de políticos de alguns partidos em âmbito local e nacional, para a criação de novas unidades de escolas e centros federais de educação profissional (GESTORES NACIONAIS ANTONIO; BENÍCIO; LUIZA; OTÁVIO; TEODORO; ULISSES, 2020; GESTORES/IFSP ORESTES, 2020; SERVIDOR TÉCNICO-ADMINISTRATIVO TOMÁS, 2020).

O gestor nacional Ulisses (2020) relatou disputas de cunho partidário no estado de São Paulo, sendo que alguns prefeitos do interior paulista atrasaram ou recusaram a adesão ao projeto de IF, em um primeiro momento. Conforme o IFSP foi crescendo e ganhando visibilidade, mais prefeitos demonstraram interesse em construir uma unidade e até se empenharam na implantação.

Em fase avançada do projeto, alguns prefeitos passaram a divulgar a criação de unidade de IF em campanhas eleitorais de algumas regiões, incluindo políticos de diversas legendas partidárias, até mesmo do PSDB, que “faturaram, politicamente, a inauguração de unidades nos estados de São Paulo e do Paraná” (GESTOR NACIONAL TEODORO, 2020), a partir de uma política nacional proposta pelo PT.

Essas nuances são expostas para elucidar a não linearidade da implantação de uma política pública nacional, como tratado por Barroso (2006, 2013), principalmente em um país vasto como o Brasil, com culturas locais diversas e distintas, considerando ainda o surgimento e a mudança de interesses no processo de implantação da política dos IFs.

Os gestores nacionais Otávio, Benício, Samuel e Vicente (2020) destacaram avanços relacionados à diminuição desse tipo de interferência política partidária, tendo em vista o

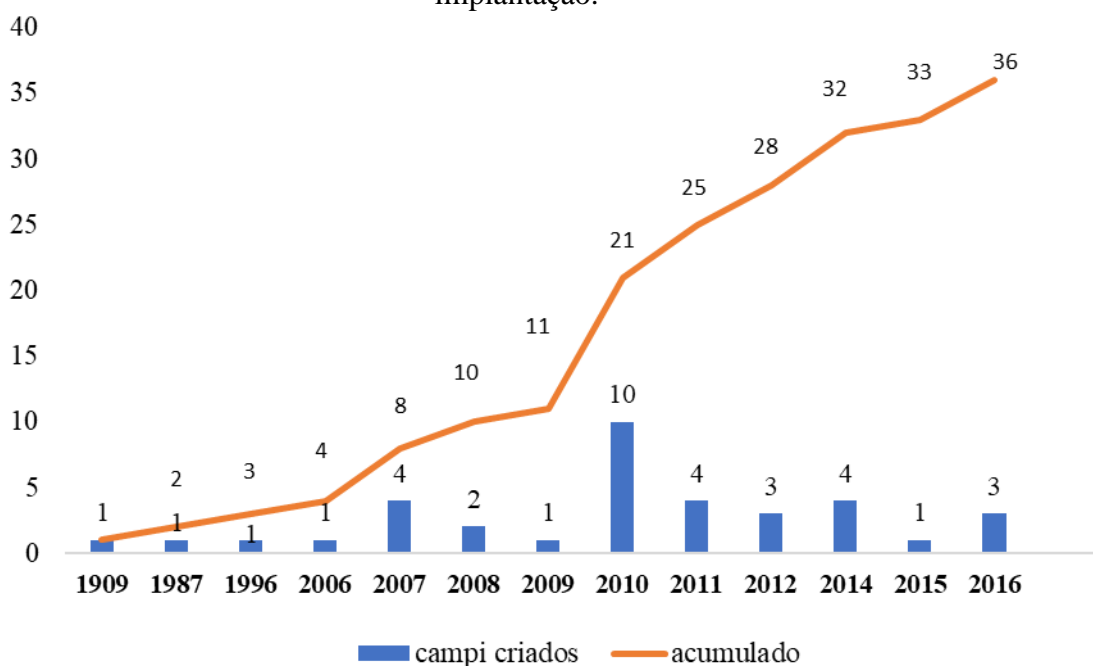
crescimento de critérios técnicos para a expansão da rede federal profissional, ainda mais nos Planos: Fases II e III.

O gestor nacional Otávio (2019) salientou a demanda histórica por instituições públicas federais no estado de São Paulo, incluindo universidades paulistas, ampliadas também nos governos do Partido dos Trabalhadores (PT), a saber: a Universidade Federal de São Paulo (Unifesp) e Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), além da criação da Universidade Federal do ABC (UFABC).

É nesse cenário de expansão, em 2008, que as dez unidades citadas do Cefet-SP são transformadas em *campi* do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP), quando o processo de construção de novas unidades é intensificado (BRASIL, 2008e).

No Gráfico 24, é possível observar a evolução do número de *campi* do IFSP, considerando as instituições federais profissionais paulistas anteriores, por ano de criação. É importante indicar que, já no Plano de Expansão Federal - Fase II, em 2007, foram incluídas várias cidades paulistas no planejamento de novas unidades, que começaram a ser inauguradas sobretudo no período de 2010 a 2011, com o início de 14 novos *campi* (IFSP, 2010, 2011, 2012).

Gráfico 24 - *Campi* das instituições federais profissionais paulistas, por ano de implantação.



Fonte: IFSP (2009; 2014; 2019). Elaboração própria.

A partir de 2013, foram inaugurados *campi* da Fase III da expansão federal ou ainda algumas unidades autorizadas por portarias ministeriais posteriores. No Quadro 7, é possível verificar o ano de inauguração de cada um dos *campi* do IFSP.

Quadro 7- Novos *campi* do Cefet-SP e do IFSP por ano de início das atividades, 2006-2016.

Ano	Cidade
2006	Guarulhos
2007	Bragança Paulista
	Caraguatatuba
	Salto
	São João da Boa Vista
2008	São Carlos
	São Roque
2009	Campos do Jordão
2010	Araraquara
	Barretos
	Birigui
	Boituva
	Capivari
	Catanduva
	Itapetininga
	Matão
	Piracicaba
	Suzano
2011	Avaré
	Hortolândia
	Presidente Epitácio
	Votuporanga
2012	Campinas
	Registro
	São José dos Campos
2014	Ilha Solteira
	Jacareí
	Jundiaí
	Sorocaba
2015	Tupã
2016	Itaquaquecetuba
	São Paulo- Pirituba
	São Paulo- São Miguel Paulista

Fonte: IFSP (2009; 2014; 2019).

Desses *campi*, vale destacar que Boituva e Campos do Jordão foram os últimos criados a partir de unidade do Proep. Esses prédios de antes do Proep foram descritos como unidades construídas em terrenos irregulares ou com localização inadequada (SERVIDOR TÉCNICO-ADMINISTRATIVO TOMÁS, 2020; GESTOR/IFSP ORESTES, 2020; GESTOR NACIONAL ULISSES, 2020). Quando essas unidades foram incorporadas ao Cefet-SP/IFSP, muitas delas tinham construções inacabadas; e, por isso, exigiram licitações e obras diversas antes do início efetivo; inclusive, vários *campi* iniciaram as atividades em outros prédios, emprestados pelas prefeituras.

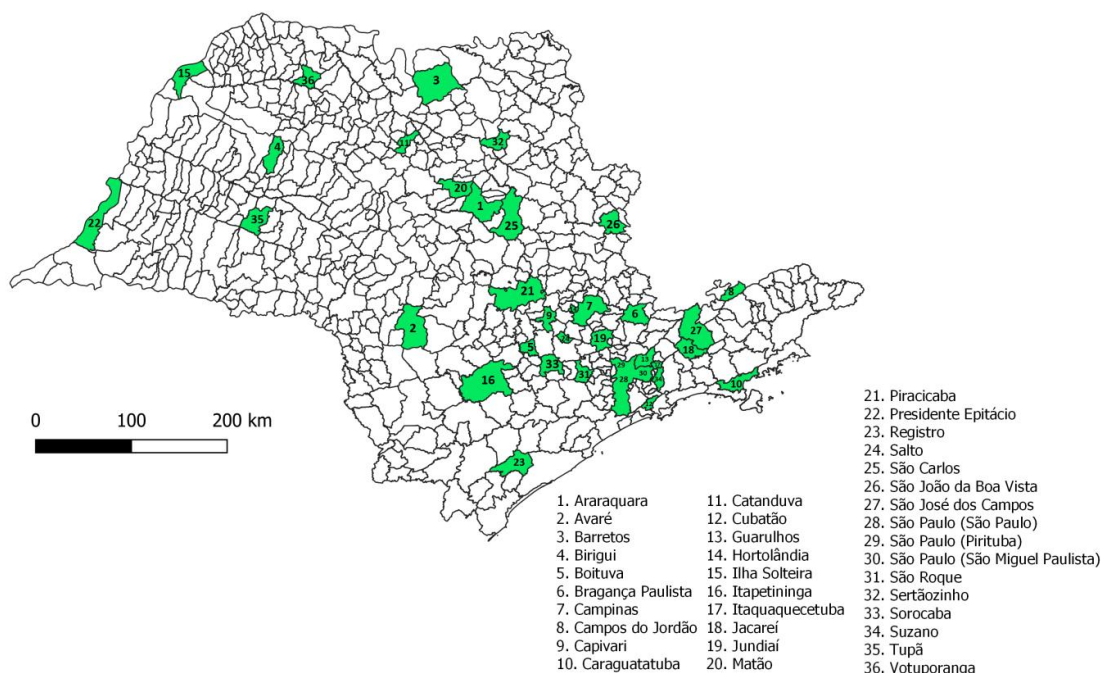
É importante assinalar que alguns *campi* foram criados como *campi* avançados¹⁰² (Boituva, Capivari, Matão e Sorocaba) e, posteriormente, foram elevados a *campi* plenos; entretanto, alguns deles permaneceram como avançados (Ilha Solteira, Jundiá, Tupã e São Paulo - São Miguel Paulista), especialmente aqueles estabelecidos no fim do período de expansão, quando não mais foram liberadas novas vagas para a realização de concursos por parte do Ministério da Educação (IFSP, 2009, 2014).

Nesse período, o IFSP alcançou o total de 36 *campi* em funcionamento¹⁰³; em regiões diferentes do estado de São Paulo, como é ilustrado na Figura 5.

¹⁰² *Campi* avançados são vinculados administrativamente a um *campus* ou à reitoria e ofertam, prioritariamente, cursos técnicos e cursos de Formação Inicial e Continuada (FIC) (BRASIL, 2013). Os *campi* plenos são voltados “ao exercício das atividades permanentes de ensino, pesquisa aplicada, inovação e extensão e ao atendimento das demandas específicas nesse âmbito, em sua área de abrangência territorial” (idem, Art. 3º, inciso I).

¹⁰³ Em 2017, foi autorizada a criação do *campus* São José do Rio Preto, que esteve em obras até o ano de 2020, devido à pandemia de Covid-19 ainda não havia iniciado a oferta de cursos até o primeiro semestre de 2021 (IFSP, 2021b).

Figura 5 - Distribuição dos *campi* do Instituto Federal de São Paulo (IFSP) no estado de São Paulo, 2019.



Fonte: IBGE (2019) e IFSP (2019).

Mapa do estado de São Paulo construído com o *software* livre QGIS. Elaboração própria.

A maioria das unidades paulistas foi construída na Fase II do Plano de Expansão da Rede Federal e Tecnológica, entre 2007-2012, como já citado. De acordo com o Relatório de Gestão do IFSP 2009, a expansão ocorreu a partir de: a) reuniões com as prefeituras para definição dos terrenos e envolveu processos de doação, escrituração e registro; b) estudo de demandas de cursos para os novos *campi*; e c) realização dos projetos das obras e dos processos licitatórios (IFSP, 2010).

A gestão do Cefet-SP/IFSP optou por realizar, simultaneamente, a construção de várias unidades, na perspectiva de agilizar o processo de implantação, pois algumas prefeituras demoravam mais com os processos; enquanto isso, a instituição foi se dedicando à finalização de outras etapas de constituição dos *campi* com obras mais avançadas, tais como a licitação de mobiliários e materiais diversos, além da realização dos concursos (GESTOR NACIONAL ULISSES, 2020). Dessa forma, no período de dois anos, aproximadamente, cada novo *campus* começava a funcionar com aulas.

A expansão em São Paulo foi impulsionada também como forma de superação do histórico de escassez de recursos dos governos de Fernando Henrique Cardoso, o que pode ser elucidado pela fala do gestor nacional Ulisses (2020): “a gente tinha um trauma porque ficaram

vários anos sem nenhuma expansão, nenhum investimento, então, quando falaram vai ter escola, a gente corria para botar o prédio para funcionar”.

No Plano de Desenvolvimento Institucional do IFSP 2014-2018, havia a projeção de construção de novos *campi* nas seguintes cidades: Itapeverica da Serra, Francisco Morato, Bauru, Marília, Itapeva e Carapicuíba e alguns *campi* avançados: Cidade Tiradentes, Lapa, Mauá, Osasco, Paraguaçu Paulista, Parelheiros, Ribeirão Preto e Santo André, mas que não foram implantados (IFSP, 2014).

Outros *campi* avançados foram iniciados entre 2014 e 2015: Araras, Fernandópolis, Limeira, Mococa, Pirassununga, Presidente Prudente, Rio Claro e Ubatuba, todos com cursos de Formação Inicial e Continuada (FICs), em parcerias com os municípios, mas não contavam com quadro docente permanente e tiveram atividades suspensas até o ano de 2016 (IFSP, 2014, 2018a).

A construção rápida de muitos *campi* dos Institutos Federais, simultaneamente, foi citada como estratégia do governo federal, sendo que muitos deles começaram a funcionar com estruturas provisórias e com bastante limites (materiais e profissionais), em um primeiro momento; inclusive, essa opção ocasionou também o fechamento de algumas unidades posteriormente, como aconteceu no caso do IFSP (GESTOR NACIONAL ANTÔNIO, 2020).

Então, foi a opção correta, abrindo mesmo com unidades temporárias, a partir de acordo com as prefeituras. E depois a gente foi ajustando. As unidades estão quase todas funcionando. Todas criadas com a maior precariedade do mundo, mas hoje com unidades próprias consolidadas e estruturadas. [...] Então, acho que essa opção era importante, de novo, porque o pano de fundo era a inclusão social (GESTOR NACIONAL ANTÔNIO, 2020).

Em 2019, o IFSP era a instituição federal paulista com o maior número de *campi* (36), de professores (3.004) e de técnico-administrativos (1.880), conforme sintetizado na Tabela 23 (INEP, 2019; PLATAFORMA NILO PEÇANHA, 2020; CAPES, 2020). Essa instituição também tinha número superior de alunos de graduação (21.676), enquanto as demais instituições federais tinham mais estudantes de pós-graduação (mestrado e doutorado). O IFSP possuía apenas alunos em cursos de mestrado (213).

Tabela 23 - Número de *campi*, servidores e matrículas em nível de graduação e pós-graduação das instituições de educação superior federais paulistas, 2019.

Número de campi, servidores e matrículas	Instituto Federal de São Paulo	Universidade Federal de São Carlos	Universidade Federal de São Paulo	Universidade Federal do ABC	Instituto Tecnológico de Aeronáutica
<i>Campi</i>	36	4	6	2	1
Professores	3.004	1.410	1.763	832	247
Técnico-administrativos	1.880	994	1.723	756	327
Graduação	21.676	13.036	11.729	13.033	612
Pós-graduação (mestrado e doutorado)	213	3.602	3.873	1.527	768

Fonte: Inep (2020), Plataforma Nilo Peçanha (2020) e Capes (2020). Elaboração própria.

Na Tabela 24, é possível verificar outros tipos de cursos e respectivas matrículas do IFSP, em 2019, com destaque para a oferta de cursos técnicos com 22.289 matriculados e de qualificação profissional inicial e continuada (17.005).

Tabela 24 - Número de matrículas de cursos técnicos, de especialização e de qualificação profissional no Instituto Federal de São Paulo, 2019.

Tipo de curso	Matrículas
Técnico	22.259
Especialização (<i>lato sensu</i>)	1.507
Qualificação profissional (Formação Inicial e Continuada - FIC)	17.005

Fonte: Plataforma Nilo Peçanha (2020).
Elaboração própria

O crescimento significativo do IFSP pode ser observado ainda em comparação aos dados do Cefet-SP, em 2003, antes dos processos de expansão, quando a instituição contava somente com três unidades (Cubatão, São Paulo e Sertãozinho) e com 353 docentes, 154 técnico-administrativos e 4.912 matrículas (cursos técnicos e de graduação) (CEFET-SP, 2004).

Em síntese, a análise desta seção foi organizada a partir de duas categorias analíticas centrais e seis subcategorias descritas, respectivamente: a) herança do período FHC: escassez de recursos públicos; proibição do ensino médio integrado e o Programa de Expansão Federal da Educação Profissional (Proep); b) expansão do Cefet-SP/IFSP: primeiro projeto institucional para São Paulo; particularidades da rede federal no estado; demora na retomada do ensino médio integrado no Cefet-SP; e disputas entre os partidos políticos PSDB e PT.

A finalidade principal foi destacar a atuação dos atores locais desde o processo da expansão do Cefet-SP até do IFSP; também para contextualizar sua representatividade em São Paulo e o seu expressivo crescimento no interior do estado, no período 2009-2019. Finalmente, porque elementos e prioridades dessa fase de ampliação da instituição influenciaram o atraso

da implantação dos cursos de licenciatura nos novos *campi*, o que será discutido na próxima seção.

4.2. Sobre o processo de criação das licenciaturas no interior paulista

Nos anos 2000, na unidade São Paulo do Cefet-SP, foram criados os primeiros cursos de licenciatura: Física em 2001 e Geografia em 2007. Nessa primeira fase, houve atuação dos professores oriundos dos cursos técnicos de ensino médio técnico integrado, que haviam sido proibidos de funcionar com o Decreto nº 2.208/1997. Nesse cenário, a criação de cursos destinados à formação de professores teve o objetivo de aproveitar a força de trabalho desses profissionais das áreas de formação geral, uma vez que a instituição começou a se dedicar, sobretudo a cursos técnicos concomitantes, técnicos subsequentes e cursos superiores de tecnologia (LIMA, 2015).

Nos novos *campi* criados no interior paulista, o modelo de expansão adotado pela gestão do então Cefet-SP priorizou, em um primeiro momento, a oferta de cursos técnicos concomitantes e subsequentes (GESTORAS/IFSP CECÍLIA; OLÍVIA; BETINA, 2020; PROFESSOR MATIAS, 2020).

Na primeira fase de expansão no Cefet-SP, os diretores dos novos *campi* eram indicados pelo diretor geral da instituição, que depois se transformou em reitor, o qual levou o modelo e o currículo da unidade São Paulo para o interior (GESTORA/IFSP BETINA, 2020). Nessa etapa, “a licenciatura e nada era a mesma coisa, não havia uma insistência nem para o integrado. Então, a impressão é que continuou fazendo o trabalho com a mentalidade de Cefet” (idem).

O professor Matias (2020) destacou a influência do modelo paulista de Cefet nas novas unidades do interior de São Paulo como o maior conflito institucional. Os diretores das unidades novas eram profissionais da área técnica, sendo que a missão da instituição técnica permaneceu, em parte, por “ser herdeira do Cefet, a partir da estrutura dos três *campi* principais: Sertãozinho, Cubatão e São Paulo, que era o que existia antes, que tinha uma missão de formação técnica” (idem).

As gestoras Cecília e Olivia do IFSP (2020) fizeram afirmações na mesma direção, incluindo que, até mesmo as áreas de oferta dos cursos no interior, seguiram a tendência da capital, que era a unidade principal do Cefet-SP.

Quando começou a expansão do IFSP tinha um grupo a frente disso que era o pessoal da indústria. Então, eu costumava brincar que em todos os *campi* do IF havia toda aquela discussão de audiência pública, de consulta a comunidade

para ver o curso que seria ofertado, mas acabava sempre abrindo [cursos técnicos de] Automação e Informática. Porque era um grupo grande que você tinha em São Paulo e quando começou a expansão, começou a mandar as pessoas que estavam lá, para assumir a direção dos *campi* novos (GESTORA/IFSP CECÍLIA, 2020).

Se você pegar por unidade do IFSP, no início, era curso de Mecânica e Informática no estado inteiro. Não é possível que o estado inteiro demande Informática e Mecânica. E você vai ver como foi: os diretores eram indicados, logo no início, eram pessoas que saíram do *campus* São Paulo que tinha muito forte a área de Mecânica e Informática também (GESTORA/IFSP OLÍVIA, 2020).

Esses depoimentos apontam para a força dos atores do Cefet-SP no direcionamento da política federal, que seguiu a formação de origem dos professores já presentes na instituição. Os primeiros concursos priorizaram essas áreas, mas, em outros estados brasileiros, a implantação da política efetivou-se com a abertura de cursos de licenciatura, a partir de 2009, logo após a criação dos Institutos Federais (GESTORA/IFSP BETINA, 2020).

A partir dessas informações, foram levantados dados quantitativos sobre a criação de licenciaturas nos IFs, nacionalmente, com a finalidade de entender melhor o processo paulista. De acordo com o Censo da Educação Superior 2019, na região Sudeste havia 128 licenciaturas na modalidade presencial, das quais 121 indicavam data de início dos cursos¹⁰⁴, nos nove Institutos Federais dessa região¹⁰⁵ e nos Cefets Minas Gerais e Rio de Janeiro¹⁰⁶ (INEP, 2020).

No Gráfico 25, encontra-se a quantidade de licenciaturas das instituições federais profissionais de cada uma das unidades federativas do Sudeste, segundo ano de criação. Nos estados de Minas Gerais, do Rio de Janeiro e do Espírito Santo, verifica-se a concentração da criação dos cursos no período 2009-2011. A expansão em São Paulo ocorreu com distribuição

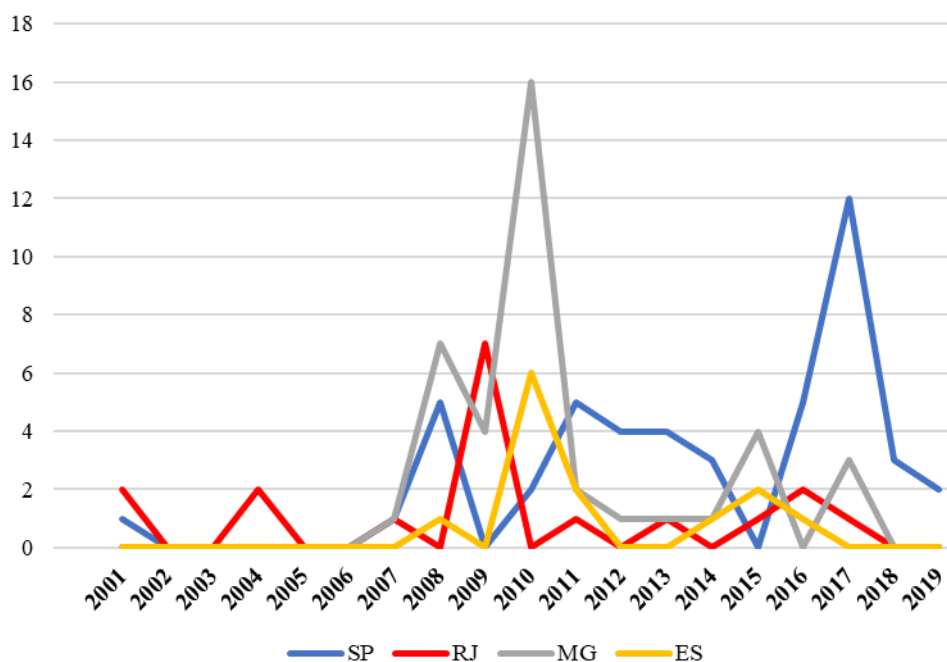
¹⁰⁴ Para tanto, foram utilizados dados do censo citado e dos próprios projetos pedagógicos dos cursos do IFSP (IFSP, 2017, 2017a, 2017b, 2018b, 2018c, 2018d). Tais informações do IFSP foram consideradas quando não constavam na base de dados do Inep, mas inseridas nessa análise por ser objeto desta tese.

¹⁰⁵ A região Sudeste engloba os seguintes IFs: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense (IFF), Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ), Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo (Ifes), Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro (IFTM), Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais (IFMG), Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Norte de Minas Gerais (IFNMG), Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sudeste do Minas Gerais (IF Sudeste MG), Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas Gerais (IFSULDEMINAS) e Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP) (CONIF, 2019).

¹⁰⁶ Optou-se pela inclusão dos dados dos Cefets na análise para explicitar também o crescimento desse tipo de curso no modelo Instituto Federal, após o ano de 2008, uma vez que os primeiros cursos foram autorizados e iniciados ainda nos Cefets. Especificamente o Cefet-RJ ofertava 2 cursos de licenciatura em Nova Friburgo e Petrópolis, e o Cefet Minas Gerais oferecia o curso Programa Especial de Formação docente em Belo Horizonte (INEP, 2020).

distinta, com a implantação de alguns cursos no *campus* da capital São Paulo, no ano de 2008, sendo que a expansão no interior paulista só se consolidou no período 2016-2018.

Gráfico 25 - Número de cursos de licenciatura criados nos Cefets e nos Institutos Federais, modalidade presencial, nos estados da região Sudeste por ano, 2001-2019.



Fonte: Inep (2020). IFSP (2017, 2017a, 2017b, 2018b, 2018c, 2018d).
Elaboração própria.

A mesma tendência de crescimento tardia dos cursos de licenciatura é observada ao se comparar São Paulo com as demais regiões brasileiras, conforme apresentado no Gráfico 25. Em 2019, havia 519 licenciaturas ofertadas nos Institutos Federais e Cefets, na modalidade presencial, dos quais 475 contavam com data de início e, por isso, foram consideradas no Gráfico 26 (INEP, 2020). As regiões Nordeste¹⁰⁷, Norte¹⁰⁸ e Sul¹⁰⁹ apresentaram crescimento

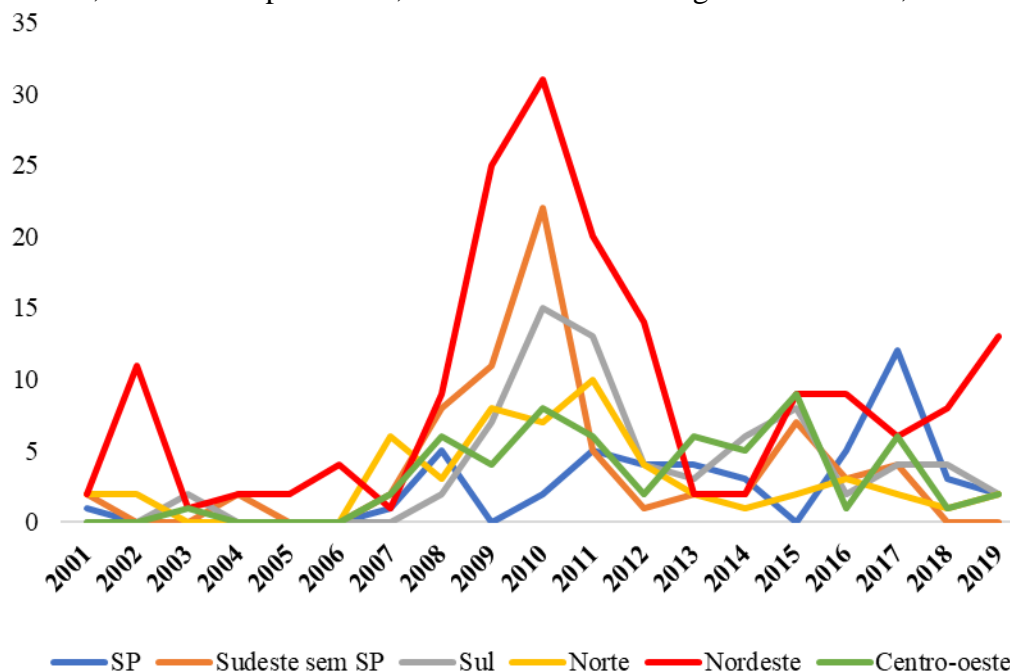
¹⁰⁷ A região Nordeste tem 11 instituições: Instituto Federal de Alagoas (Ifal), Instituto Federal da Bahia (IFBA), Instituto Federal Baiano (IF Baiano), Instituto Federal do Ceará (IFCE), Instituto Federal do Maranhão (IFMA), Instituto Federal da Paraíba (IFPB), Instituto Federal de Pernambuco (IFPE), Instituto Federal do Sertão Pernambucano (IF Sertão-PE), Instituto Federal do Piauí (IFPI), Instituto Federal do Rio Grande do Norte (IFRN) e Instituto Federal de Sergipe (IFS) (CONIF, 2019).

¹⁰⁸ Na região Norte havia sete instituições: Instituto Federal do Acre (Ifac), Instituto Federal do Amapá (Ifap), Instituto Federal do Amazonas (Ifam), Instituto Federal do Pará (IFPA), Instituto Federal de Rondônia (Ifro), Instituto Federal de Roraima (IFRR) e Instituto Federal do Tocantins (IFTO) (CONIF, 2019).

¹⁰⁹ A região Sul tinha sete instituições: Instituto Federal do Rio Grande do Sul (IFRS), Instituto Federal do Paraná (IFPR), Instituto Federal Farroupilha (IF Farroupilha), Instituto Federal Sul-rio-grandense (IFSul), Instituto Federal Catarinense (IFC), Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC) e Instituto Federal do Rio Grande do Sul (IFRS) (CONIF, 2019).

sobretudo no período 2008-2012. A região Centro-Oeste¹¹⁰ teve distribuição dos cursos ao longo do período, com destaque para a ampliação nos anos: 2010, 2013, 2015 e 2017.

Gráfico 26 – Quantidade de cursos de licenciatura criados por ano nos Cefets e nos Institutos Federais, modalidade presencial, em São Paulo e nas regiões brasileiras, 2001-2019.



Fonte: Inep (2020), IFSP (2017, 2017a, 2017b, 2018b, 2018c, 2018d).
Elaboração própria.

Do total de 519 cursos ofertados nos IFs, observou-se que as instituições da região Nordeste foram as que mais criaram cursos de licenciatura, com um total de 182 cursos oferecidos em 2019, enquanto as demais regiões ofereciam as seguintes quantidades: Centro-oeste (61), Norte (60), Sudeste (128) e Sul (88) (INEP, 2020).

Os dados quantitativos indicam que a política nacional das licenciaturas dos Institutos Federais teve maior adesão, mais rapidamente, na maioria dos outros estados das regiões brasileiras. Os dados qualitativos da pesquisa apontaram que a resistência dos profissionais da instituição interferiu para a demora na abertura desse tipo de curso no estado de São Paulo, porque diferente dos modelos que vinham sendo ministrados (cursos superiores de tecnologia e técnicos concomitantes e subsequentes).

¹¹⁰ A região Centro-oeste contava com cinco instituições: Instituto Federal de Brasília (IFB), Instituto Federal de Goiás (IFG), Instituto Federal Goiano, Instituto Federal de Mato Grosso do Sul (IFMS) e Instituto Federal de Mato Grosso (IFMT) (CONIF, 2019).

Alguns entrevistados justificaram essa trajetória distinta paulista, tanto para a ampliação de licenciaturas quanto para a retomada dos cursos de nível médio integrado, como discutido na seção anterior. Isso teria ocorrido também devido a alguns aspectos: a ênfase na valorização do conhecimento técnico, o que explicaria o foco na reprodução de modelos educacionais já existentes e as características históricas do estado de SP que remetem ao conservadorismo e a certa visão de superioridade de um grupo social, o que reverberaria no desenvolvimento das instituições (PROFESSORES LEVI; MATIAS; DULCE, 2020; PLÍNIO, 2019; GESTOR/IFSP ORESTES, 2020; GESTOR NACIONAL BENÍCIO, 2020).

Os professores Levi (2020), Plínio (2019), Otto (2020) e Dulce (2020) trataram sobre as percepções dos profissionais e da própria comunidade local do Instituto Federal no interior paulista; também descreveram experiências em outras cidades e estados brasileiros, indicando compreensão distinta da população dessas localidades em relação à valorização de uma instituição pública federal, por exemplo.

O professor Otto (2020) relatou com surpresa o fato de parte da população local questionar a existência de uma instituição federal em uma cidade pequena: “esse tempo que vivo e trabalho aqui. É muito difícil mudar a mentalidade do povo. A gente já escutou muito que o IF não é para o povo daqui” (idem).

Em relação, digamos assim, ao impacto do *campus* Jatobá para a população, eu acho uma coisa estranha. Essa questão de valorar o espaço público, enfim, aqui uma instituição de ensino superior e federal. Eles não entendem bem como funciona e o que é. Então, eles têm um desconhecimento geral sobre o que é o Instituto. Eles não sabem se os cursos são pagos e quais são os cursos oferecidos (PROFESSOR LEVI, 2020).

Em São Paulo, há uma visão de mundo muito conservadora e isso me assustou, porque quem não é paulista e vem para o estado de São Paulo com uma visão de que é um estado onde as pessoas têm uma visão crítica, uma compreensão da realidade inovadora, desenvolvida e aberta. Mas eu me frustrei, me decepcionei muito. E eu penso que o *campus* Jatobá é muito tradicional por causa dos professores. A cidade do *campus* Jatobá é bastante conservadora, com sérios problemas e extrema desigualdade social. E os professores que trabalham no *campus* são, geralmente, professores que vieram do interior. Quem vem da cidade de São Paulo ou das regiões metropolitanas, não dá conta de ficar, porque é uma visão de mundo tão reducionista, tão centrista, tão equivocada e quem vem dos grandes centros urbanos, como eu, de São Paulo e Rio de Janeiro, não dá conta de ficar, acabam pedindo redistribuição que é o que eu vou fazer (PROFESSOR PLÍNIO, 2019).

O professor Matias (2020) abordou, especificamente, a visão dos profissionais das áreas técnicas sobre o papel do IF, indicando uma noção mais tecnicista e com foco na inserção imediata ao mercado de trabalho, como também certo desconhecimento da própria proposta de

formação integral e de democratização do Instituto Federal. Tais posicionamentos provocam conflitos com os profissionais das chamadas áreas de conhecimentos gerais do IFSP. A percepção distinta desses dois grupos, no interior da instituição, pode ser elucidada com o seguinte depoimento:

O papel do IF, a potência dele é espetacular nesse processo, mais o pessoal da área técnica, tanto os técnico-administrativos quanto os docentes da área técnica, eles não veem isso com bons olhos, eles não perceberam essa potência do IF e, às vezes, eles nem reconhecem o Instituto como uma escola pública. Isso é interessante. Enquanto a gente reconhece no IF uma escola pública, com potencial, vamos dizer assim, de concretizar de alguma forma a democratização do ensino. Muitos docentes falam: “olha, se a gente continuar assim, a gente vai transformar isso aqui numa escola pública”, no sentido pejorativo e são de onde? Da área técnica, são sempre da área técnica, os professores que veem o IF como uma ilha mesmo no meio do sistema de formação (PROFESSOR MATIAS, 2020).

Vários entrevistados do IFSP abordaram essas disputas de concepções entre esses grupos; na verdade, a temática é recorrente nas entrevistas e indica que esses conflitos retardaram a implantação dos cursos de licenciatura, principalmente, por um peso maior do grupo de profissionais da área técnica no início da expansão. Tal situação começou a se modificar a partir de 2013, conforme será discutido na próxima seção.

A professora Telma (2020) refere-se à questão das rivalidades dos grupos, na mesma perspectiva do professor Matias (2020), ao descrever que alguns profissionais “entendem o Instituto como uma empresa, embora a missão seja toda voltada para a questão democrática” (idem). Nesse cenário, a maioria dos profissionais, com formação na área de Ciências Humanas, adota postura de resistência e de críticas em relação aos pensamentos conservadores citados, o que provoca muitas tensões.

Ao tratar sobre o cenário de expansão das instituições federais no interior paulista, o gestor Orestes do IFSP (2020) ressalta algumas características conservadoras que ainda prevaleceriam, de alguma forma, relacionada à própria cultura do estado paulista. Desse modo, tal contexto e essa cultura teriam influenciado e provocado resistências diversas no estabelecimento de novas unidades e novos cursos do IFSP; também porque a proposta da política federal fundamentava-se em bases conceituais divergentes, a saber: um modelo de educação integral, emancipatória e com foco na democratização do acesso de estudantes de diferentes classes sociais, segundo o gestor.

A cultura elitista e conservadora paulista pode ser exemplificada com o resgate histórico da criação da primeira universidade paulista: a Universidade de São Paulo (USP), em 1934. Primeiramente, pelos significados de sua constituição na perspectiva de retomada da hegemonia

paulista, após a crise das oligarquias paulistas no início do século XX e derrota na Revolução Constitucionalista de 1932; depois, por sua influência para a formação das elites do país a partir de então (CARDOSO, 1982; MENDONÇA, 2000).

A proposta da USP foi delineada como parte de um projeto denominado: Comunhão Paulista, construído pelo nomeado Grupo do Estado, que era composto por intelectuais, políticos e jornalistas em torno do Jornal O Estado de São Paulo (CARDOSO, 1982). O jornal teve seus principais nomes envolvidos na construção do projeto, a saber: Júlio de Mesquita Filho, Francisco Mesquita, Armando de Salles Oliveira, então membros da direção do jornal; além do mais, houve outros jornalistas: Nestor Rangel Pestana, Plínio Barreto e Amadeu Amaral, e de intelectuais como Fernando de Azevedo¹¹¹ (idem).

Tal grupo articulou-se em torno de ideias para a reconquista da liderança paulista na política do país, por meio da produção científica e do desenvolvimento de altos estudos para a formação de intelectuais futuramente destinados aos cargos de comando (CARDOSO, 1982). Assim, a universidade passaria a ter papel central na preparação das elites, com “base na autoridade do saber [e que] iria orientar a nação (colocando-se, de certa forma, acima do Estado)” (MENDONÇA, 2000, p. 140).

Cardoso (1982) cita documento¹¹² assinado por Júlio de Mesquita Filho, que destacou o papel de superioridade paulista nessa realização: “o Estado de São Paulo como Estado-Chave, de onde deve partir o movimento pela regeneração política da sociedade brasileira” (idem, p. 38-39). O então projeto era baseado em uma concepção liberal de sociedade, com a proposição da condução das massas por uma elite política e intelectual.

A missão comunitária paulista é concebida como uma missão superior, responsável pela formação da nacionalidade. Trata-se de uma concepção de sociedade onde as funções superiores e inferiores são definidas por um mecanismo de seleção dos elementos mais aptos (CARDOSO, 1982, p. 39).

Nessa lógica, é apresentada uma visão de sociedade estratificada em três níveis: elite, classes médias e massa, que representariam as classes formadas, de modo respectivo, pelas universidades, pelo ensino secundário e ensino primário, com funções bastante delimitadas como é possível notar:

A função da educação primária seria a de ‘elemento de contato entre a massa popular e as elites pensantes’. A função do ensino secundário seria a de criar

¹¹¹ É importante assinalar que alguns intelectuais, como Fernando de Azevedo, tinham certa autonomia na participação desse grupo, o que incluía divergências e conflitos sobre os projetos de educação e universidade (CARDOSO, 1982).

¹¹² MESQUITA FILHO, J. A Comunhão Paulista. **Revista do Brasil**, nº 84, dez. 1922, p. 374-376.

a ‘mentalidade média nacional’ e constituir ‘reserva permanente de elementos para a constituição das indispensáveis elites intelectuais’. A função das universidades seria a de formar as elites indispensáveis à obra de regeneração política da sociedade brasileira e à superação da ‘crise nacional’ com a destruição do poder das oligarquias (CARDOSO, 1982, p. 36-37).

Essas ideias são resgatadas porque poderiam esclarecer o tipo de conservadorismo descrito pelos entrevistados, na medida em que relatam que o conhecimento mais intelectualizado ainda estaria reservado para um grupo social mais elitizado. Essa situação estava presente no discurso de alguns profissionais, inclusive, ao citarem depoimentos de parcelas da população das cidades do interior paulista. Tal quadro pode explicar a defesa e a continuidade da oferta de cursos técnicos destinados à inserção mais rápida da maioria dos estudantes no mercado de trabalho.

Essas ideias auxiliam a compreensão da resistência de muitos profissionais em relação à oferta de cursos de nível médio integrado, com ênfase em uma formação mais ampla, que habilite tanto para o mercado de trabalho quanto para a continuidade dos estudos em nível superior, como discutido no capítulo 2.

Segundo alguns entrevistados, a expressão do conservadorismo também é exemplificada com a hegemonia de governos do partido PSDB no estado e pela reprodução de uma visão de educação técnica destinada à entrada mais imediata no mercado de trabalho, em parte, inspirados pelos modelos do Centro Paula Souza e do Senai (PROFESSORES LEVI; MATIAS, 2020; PLÍNIO, 2019; GESTOR/IFSP ORESTES, 2020). Esses docentes assinalaram que há entendimentos distintos dos significados e do papel das instituições públicas, em geral.

A reprodução do modelo de educação técnica é destacada da seguinte maneira pelo gestor Orestes do IFSP (2020): “é muito comum a gente reproduzir as marcas que nós temos da nossa formação e da nossa experiência profissional, que é: eu trabalhei na Etec [Escola Técnica Estadual]¹¹³ que era assim e aqui é ensino técnico, então, vou reproduzir”, ainda que “o que está nos documentos federais oficiais, seja totalmente diferente da rede estadual”.

Os conflitos e a existência de grupos com concepções de educação diversas ocorrem também em meio às disputas por espaço na instituição (PROFESSORES ATÍLIO; LEVI, 2020; PLÍNIO, 2019; SERVIDORES-TÉCNICO-ADMINISTRATIVOS TOMÁS; ISADORA, 2020; GESTOR/IFSP ORESTES, 2020).

¹¹³ As Etecs são instituições administradas pelo Centro Paula Souza, autarquia do governo do estado de São Paulo vinculada à Secretaria de Desenvolvimento Econômico, que coordena a oferta de educação profissional estadual (CENTRO PAULA SOUZA, 2020). Em, 2019, havia 216 Etecs distribuídas pelo estado paulista (INEP, 2020b).

Nessa perspectiva, foram selecionados alguns depoimentos para ilustrar a divisão dos grupos: “a gente fica dentro dos feudos e perde essa riqueza que foi o pensamento do IF, sendo que um deveria enriquecer o outro. Como se dividem em grupos, então, eles não estabelecem muita relação” (SERVIDORA TÉCNICO-ADMINISTRATIVA ISADORA, 2020). O professor Levi (2020) indica que “é tudo seccionado: o pessoal do núcleo comum e da área técnica. E a forma de se pensar essas divergências reflete na estrutura da instituição como nos alunos”.

O depoimento do professor Atílio (2020) sintetiza as discussões sobre a divisão desses grupos, ao abordar que o MEC foi muito otimista na proposição dos Institutos Federais e na capacidade de diálogo de profissionais com titulações e concepções de mundo tão diferentes. Segundo o professor, há tentativas de diálogo, entretanto, é comum os professores da área técnica verbalizarem: “já vem o pedagôgo, eles não entendem nada de mercado e aqui é para o mercado de trabalho, colocar o aluno para trabalhar”, situações que revelam um “abismo entre os professores que são da base comum/da educação dos professores da área técnica” (idem).

As dificuldades que permeiam essas interações são abordadas por alguns entrevistados na medida em que ressaltavam a ausência de formação em Pedagogia ou em licenciatura de muitos profissionais das áreas técnicas; e conseqüentemente, o desconhecimento das contribuições da área da educação para a formação dos estudantes (PROFESSORES HEITOR; MATIAS; LEVI, 2020; PLÍNIO, 2019; GESTORA/IFSP BETINA, 2020).

Conforme a gestora Betina do IFSP (2020), isso ocorre também porque muitos professores da instituição possuem uma experiência profissional advinda do mercado de trabalho, primeiramente. Nessa lógica, reproduzem algumas práticas competitivas desse ambiente no IFSP, pois lhes faltam conhecimentos sobre o próprio processo de ensino-aprendizagem.

Na mesma perspectiva, os professores Matias (2020) e Levi (2020) abordaram que alguns docentes pensam o IF como uma empresa, com menosprezo aos conhecimentos pedagógicos, de maneira que valorizam o conteúdo em si, de forma técnica. Alguns trechos das entrevistas ilustram o exposto:

A questão da transposição, da didática é um pormenor, é a vontade do aluno, sempre o aluno, a culpa é do aluno. Então, é um conflito quando você fala: vou formar licenciados, quer dizer eu vou ensinar os professores não só conteúdos, mas também como trabalhar com ciclos e métodos. Eles não conseguem entender método [...] métodos para eles, muitas vezes, são formas só instrumentais, isso ainda é um conflito muito grande no Instituto Federal (PROFESSOR MATIAS, 2020).

Muitos professores, porque a maioria é da área técnica, fazem comparações da nossa instituição com instituições privadas. Então, pensam o Instituto Federal como uma empresa. Não é uma empresa. Nossa função e nossos fins são completamente outros, totalmente, são justo o contrário (PROFESSOR LEVI, 2020).

Esses depoimentos revelam as diferentes concepções da prática docente presentes no IF. Em matéria de prática educativa, Contreras (2002) pode contribuir para a discussão sobre os fundamentos da atuação do professor, segundo três visões distintas, a saber: da racionalidade técnica, de uma percepção reflexiva e do entendimento do professor como intelectual crítico. Na sequência, essas percepções serão detalhadas, pois podem avançar o debate, na medida em que apresentam elementos para a compreensão da docência.

No modelo da racionalidade técnica, a prática profissional docente significa a utilização de saberes técnicos existentes (CONTRERAS, 2002). A resolução de possíveis problemas na profissão advém de conhecimentos especializados e da aplicação deles. Para essa concepção, há uma divisão entre a produção do conhecimento e o seu emprego propriamente dito, assim como uma valorização do primeiro aspecto. Segundo o autor, o pensamento positivista respalda esse formato da racionalidade técnica, simplificando o conhecimento prático em conhecimento técnico.

De acordo com essa visão, os professores não atuam diretamente na construção das técnicas, mas trabalham em sua operacionalização (CONTRERAS, 2002). Dessa forma, aos docentes é atribuído um papel dependente em relação ao conhecimento e aos objetivos da educação.

Diniz-Pereira (1999) discute o modelo da racionalidade técnica que se revela ineficaz ao trabalho escolar ainda por se pautar no predomínio da formação teórica e, assim, estabelecer uma distância entre teoria e prática, remetendo a um valor preponderante do domínio de conhecimentos específicos a serem ensinados na escola.

Os depoimentos coletados, durante a pesquisa, apontam influência dessa concepção de racionalidade técnica no interior da instituição, como já exemplificado no presente texto. Esse debate é incluído justamente para evidenciar inspirações e limites dessa visão.

Contreras (2002) tece críticas a esse modelo, primeiramente, por pressupor que há respostas prontas às problemáticas escolares, como se já estivessem desenvolvidas e previstas, com possibilidade de resolução apenas por meio do uso de metodologias e procedimentos existentes; depois, pela simplificação desses problemas, ao não discorrer sobre a quantidade de variáveis implicadas em uma situação escolar.

Conforme o autor, a consideração dessas variáveis envolveria outras habilidades correlacionadas à reflexão. Nesse sentido, discute o modelo da racionalidade prática, ao destacar a ideia de profissional reflexivo. Apesar disso, o termo reflexão foi amplamente disseminado e não revelou mudanças efetivas nas práticas escolares (CONTRERAS, 2002). A própria definição desse termo não estaria explícita na área da Educação, devido à multiplicidade de compreensões e significados atribuídos.

As contribuições dessa perspectiva estariam na possibilidade de professores reflexivos realizarem interpretações de situações complexas, durante o exercício da atividade educativa, na medida em que o próprio enfrentamento de circunstâncias inesperadas vai colaborando para a constituição de um conhecimento profissional específico; o que também favorece a construção e o aprimoramento de novas práticas.

O modelo da racionalidade prática pode ser considerado um avanço em relação ao padrão da racionalidade técnica, pois extrapola o conceito de prática apenas como o emprego de conhecimentos técnicos, ampliando para local de criação, reflexão e aprendizado de novos conhecimentos, inclusive, com os estudantes (DINIZ-PEREIRA, 1999).

Essa segunda noção se faz presente nos depoimentos, uma vez que alguns professores sublinharam o aprimoramento de suas aulas a partir do desenvolvimento da experiência prática ou mesmo com as experiências profissionais advindas do mercado de trabalho (GESTORES NACIONAIS BENÍCIO; ULISSES, 2020).

O gestor nacional Ulisses (2020) destacou que o conhecimento advindo da prática é visto como de segunda categoria, por um grupo de profissionais, mas afirma o valor da experiência e sugere que o professor da educação profissional, mesmo não sendo licenciado, sabe dar aula “e nem por isso ele deixa de ser um excelente professor” (idem).

O gestor nacional Benício (2020) ressaltou a importância dessa experiência prática, ao longo do tempo:

Agora vai entrar numa sala de 40 alunos de 15, 16 e 17 anos. Entra lá para ver e tenta fazer a licenciatura que a universidade ensina fazer. Você aprende a ser professor depois de vinte anos dando aula. Aí você começa a aprender a ser professor (GESTOR NACIONAL BENÍCIO, 2020).

Com a expansão dos Institutos Federais, houve uma mudança considerável sobre essa valorização do conhecimento prático no interior da instituição (GESTOR NACIONAL BENÍCIO, 2020). Segundo o gestor, na década de 90, a contratação de docentes para as instituições profissionais ocorria de forma bastante esporádica, ou seja, a cada cinco ou dez anos, vinha um professor novo, após a aposentadoria de alguém do corpo docente.

Nessa conjuntura, “o professor que vinha era absorvido pelos professores que já estavam. Embora ele viesse com qualificação e tudo, mas ele entrava naquele esquema de aula técnica, aula prática” (GESTOR NACIONAL BENÍCIO, 2020). Com o aumento da rede, a partir de 2008, ocorreu a contratação rápida de muitos professores, o que gerou, nas palavras do gestor Benício (2020), “um *campus* novo em um *campus* velho”, já que os recém-contratados começaram a compor a maior parte do quadro docente, mas com um perfil muito mais acadêmico, essa situação também foi apontada pelo gestor nacional Samuel (2020).

Os dados relativos à contratação de professores comprovam o exposto. De acordo com informações das Sinopses Estatísticas do Censo da Educação Básica do ano de 2007, havia 8.091 docentes nas instituições federais profissionais, com atuação na educação profissional (INEP, 2008). Somente a Lei nº 11.740/2008 criou 12.300 cargos de professor, além de 9.430 cargos técnico-administrativos, distribuídos nessas instituições em várias unidades federativas detalhadas na própria lei, durante o segundo governo de Luiz Inácio Lula da Silva (BRASIL, 2008b).

Pela mesma Lei foram criadas vagas para as universidades federais, com 13.276 cargos de professor da carreira do magistério superior e 10.654 técnico-administrativos, dados apresentados como base de comparação do expressivo crescimento da rede federal profissional.

No primeiro governo de Dilma Rousseff foram criados mais 24.306 cargos efetivos de docentes, já no contexto dos Institutos Federais e a partir do estabelecimento do Plano de Carreira e Cargos de Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico, por meio da Lei nº 12.677/2012 (BRASIL, 2012).

Ainda houve a autorização de outros códigos de vagas para concursos, antes mesmo de 2008 e após 2012, conforme alguns depoimentos. As instituições federais profissionais começaram de fato a configurar uma rede, somente a partir de 2008, pois antes atuavam mais como instituições isoladas e com representatividade muito menor e diversa das universidades federais (GESTORES NACIONAIS BENÍCIO; ANTÔNIO; LUIZA; ULISSES, 2020).

Após a exposição desses números, é possível retomar a menção do gestor nacional Benício (2020) sobre o crescimento e a mudança do quadro de docentes, particularmente, ao tratar sobre a valorização do conhecimento prático e da diminuição desse perfil docente, como sintetizado com a seguinte caracterização:

E os novos professores vêm com qual prática de ensino técnico? Nenhuma. Por quê? Eles foram bolsistas de iniciação científica. Eles foram graduados. Fizeram mestrado, doutorado e pós-doutorado. Nunca trabalharam. Então, vamos supor um agrônomo, nunca produziu um pé de alface. Aí como que ele vai chegar em uma escola agrícola e vai ensinar o aluno a plantar e colher?

Ele pode ensinar muito teoria, a prática nada. Então, tem uma mudança muito radical aí no formato, no modelo de práticas agrícolas. Eu estou falando das agrícolas, mas tem as outras também. A eletrotécnica era assim, a eletromecânica. O professor sabe tudo em resistência de materiais, mas não sabe soldar, para ensinar o aluno a soldar (GESTOR NACIONAL BENÍCIO, 2020).

Ainda sobre o modelo com enfoque nas reflexões direcionadas à experiência, Contreras (2002) apresenta críticas, por expressar apenas a atividade prática docente mais próxima e de maneira individual, faltando o entendimento de elementos necessários que fundamentam a reflexão; para tanto, seria necessário ultrapassar apenas a observação da experiência prática. Tal reflexão deveria se respaldar em bases teóricas para a compreensão de valores e fins educacionais, estabelecendo uma relação mais direta entre os fazeres educativos, bem como um conteúdo analítico sobre os contextos político, social e institucional.

A análise desses contextos é tratada em vários depoimentos, ao passo que muitos entrevistados apontam a reprodução de práticas com foco nas experiências pessoais e profissionais do mercado de trabalho, com muitos limites na seara de conhecimentos do campo da Educação, que dificultam uma visão mais ampla da ação educativa nos Institutos Federais.

Nessa lógica, Contreras (2002) aponta para a necessidade do domínio de um conteúdo teórico que desvele ideologias e limitações da prática institucional, sendo indispensável o desenvolvimento de uma consciência crítica que possibilite uma avaliação dessas práticas, e, especialmente, se os seus fins são (ou podem ser) de dominação ou de emancipação.

Assim, uma terceira concepção é delineada, na perspectiva de atuação do professor, a exemplo de um intelectual crítico, como possibilidade de superação dos limites da atividade prática reflexiva, por meio de uma teoria que propicie fundamentos analíticos para os significados sociais e políticos da educação (CONTRERAS, 2002). Desse modo, o referencial teórico é elemento fundamental para propiciar condições ao exercício dessa análise crítica, permitindo o planejamento de ações educativas intencionais e congruentes com os fins educacionais.

Nessa concepção, o trabalho docente é percebido como uma tarefa intelectual, em contraposição a um papel meramente técnico ou apenas reflexivo, cabendo ao professor uma conduta crítica e reflexiva sobre os processos educativos. Sendo que toda instituição de ensino teria o propósito de formar sujeitos críticos, assumindo, assim, um papel importante na construção da própria democracia.

Em resumo, essa visão diferencia-se pela reflexão crítica com fundamentos teóricos, especialmente, porque tem base na emancipação, na análise rigorosa da ação educativa que pode contribuir para o questionamento de ideologias presentes no contexto escolar.

Essa última concepção também pode ser inferida nos depoimentos de alguns professores que desempenham esse papel de crítica, de forma mais direta, a partir da ampliação da contratação de docentes licenciados, o que acirrou tensões no interior do IFSP, assunto que será continuado ainda neste capítulo 4.

A discussão dessas três noções: racionalidade técnica, prática e de professor como intelectual crítico colaboram com a compreensão dos dados desta pesquisa. Contudo, a análise não pretende indicar que os profissionais estejam divididos dessa forma exatamente; alguns depoimentos foram classificados na perspectiva de indicar elementos marcantes de cada uma delas. Em alguns momentos, é possível perceber a combinação de mais de uma dessas visões, que são somadas a outras problemáticas e questões históricas abordadas ao longo desta tese.

O professor Levi (2020) apresentou uma análise, nesse sentido, ressaltando essa diversidade de concepções devido à ausência de uma formação inicial em licenciatura de alguns professores, pois não fizeram graduação com o objetivo primordial da docência, sendo que a atividade docente surge com uma oportunidade, dentre outras coisas, de um emprego público estável e com plano de carreira.

De acordo com o professor, para os profissionais licenciados a perspectiva é outra, mesmo com as críticas e lacunas que esses cursos possam ter no Brasil, mas são eles que fundamentam concepções e direcionam o profissional da Educação. Nesse sentido, é destacado um trecho da entrevista, que condensa as ideias abordadas e sintetiza essa análise:

Na minha licenciatura eu tive poucas disciplinas da área de Educação, e não digo que essas disciplinas foram as decisivas para a minha formação, para eu atuar como professor. Mas a partir dessa formação eu tive uma perspectiva adequada do que é Educação, por mais que talvez falte, às vezes, conhecimento teórico sobre aquela área. Eu sei onde devo buscar. Eu sei como pesquisar, porque eu tive essa formação inicial, mas os professores que não tiveram essa formação sempre percebem ou pensam a Educação, na perspectiva do senso comum. Eu lembro de várias reuniões que nós tivemos, quando tinha que discutir qualquer aspecto da Educação, um ou outro professor da área técnica levanta a mão e diz: ‘mas os meus filhos são diferentes, os meus netos’. Entendeu, qual é a percepção? A perspectiva que você tem que enfrentar. Então, ele vai discutir o adolescente, mas vai lembrar dos netos dele, dos filhos dele. Então, para ele, educação tem a ver com isso. Hoje em dia, o Instituto sofre muito com isso, com o fato da maioria dos profissionais docentes, não ter uma formação adequada para atuar. Você pode pensar na formação continuada e aqui outra ressalva: não só os professores da área técnica, inclusive, no meu caso. Eu imagino que eu tenho que me aperfeiçoar muito, mas eu acho que a dificuldade maior é [dos profissionais]

da área técnica, por conta dessa formação inicial que não existiu (PROFESSOR LEVI, 2020).

Em síntese, nesta seção, foram examinados os dados da pesquisa que distinguem a morosidade da implantação da política de licenciatura no IFSP em relação aos demais estados da região Sudeste e até mesmo de outras regiões brasileiras. Esta análise foi delimitada pela categoria analítica: herança da cultura técnica e, respectivamente, pelas seguintes subcategorias: a) influência dos profissionais do Cefet-SP na expansão do IFSP; b) disputas entre os profissionais das áreas técnicas e propedêuticas; c) cultura conservadora do estado paulista; e d) morosidade para a criação das licenciaturas.

O Instituto Federal de São Paulo (IFSP) revelou-se um caso particular de maior resistência à política nacional na implantação de cursos de licenciatura da rede federal profissional, também na política de retomada dos cursos de nível médio técnico integrado. Somente com o progresso desta pesquisa constatou-se que ambas as políticas citadas foram adotadas, anteriormente, em vários Institutos Federais, localizados em outras unidades federativas. Portanto, o IFSP pode ser indicado como um exemplo de força dos atores locais durante o processo de ampliação dos IFs, sobretudo pela adoção tardia das recomendações da política, de âmbito nacional, especialmente para a abertura de cursos de licenciatura.

Além disso, mecanismos de controle estabelecidos pelo governo federal e pela Setec/MEC, foram centrais para que o IFSP também adotasse certas medidas posteriormente, conforme será apresentado no decorrer deste capítulo.

Na próxima seção, serão abordados outros aspectos relacionados à expansão de *campi* e do quadro docente do IFSP, que trouxeram modificações à instituição.

4.3. Razões para o crescimento dos cursos de licenciatura

Nesta seção, serão debatidas as principais motivações que impulsionaram a criação das licenciaturas em três *campi* do interior paulista do IFSP. Algumas medidas nacionais e locais contribuíram para a expansão dos cursos, sobretudo após o ano de 2013.

Inicialmente, alguns diretores de *campi* tinham um entendimento de que o IFSP deveria ofertar 20% das vagas da instituição em licenciaturas, em geral, e não, necessariamente, que esse percentual fosse atendido em cada um dos *campi* (GESTORAS/IFSP BETINA; OLÍVIA, 2020). Esse cenário de resistência em relação a esse tipo de curso é relatado pelas gestoras, ainda por volta do ano de 2013. A gestora Betina do IFSP (2020) destacou que, em alguns

campi do IFSP, os profissionais argumentavam que não havia demanda para a formação de professores, por isso, outro *campus* deveria abrir mais cursos de licenciatura, para o alcance do percentual de vagas reservadas pela Lei nº 11.892/2008.

Assim, na cidade Petúnia era emblemático, eles se recusavam, diziam assim: mas já tem universidade, então, não precisa ter licenciatura aqui. Só que a engenharia tinha na universidade também, mas eles queriam abrir, entende? O argumento não se sustentava e tinha uma rejeição grande (GESTORA/IFSP BETINA, 2020).

Na perspectiva de atendimento do percentual de 20% de vagas, alguns *campi* abriram, como alternativa, cursos de especialização destinados à formação de professores, em um contexto de resistência às licenciaturas plenas propriamente (PROFESSORA TELMA, 2020; GESTORES/IFSP ORESTES; OLÍVIA, 2020). Alguns *campi* já tinham feito a contratação dos docentes e não possuíam mais vagas para a admissão de novos professores licenciados, para a implantação de uma nova licenciatura (GESTOR/IFSP ORESTES, 2020).

Segundo a gestora Betina do IFSP (2020), isso ocorreu também pela opção de expansão inicial do IFSP com foco nos cursos técnicos subsequentes e concomitantes e, por consequência, a realização de concursos para professores, em especial, para esses tipos de cursos. A gestora relatou que a construção de um novo Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) (2014-2018), em 2013, foi chave para alterações substanciais na instituição.

Nessa nova lógica, uma das medidas foi a utilização dos códigos de vagas¹¹⁴, ainda existentes, para a realização de concursos de profissionais licenciados para as áreas nomeadas gerais e propedêuticas, com foco na expansão de cursos de nível médio integrado e de licenciaturas (GESTORA/IFSP BETINA, 2020).

Alguns entrevistados indicaram que a expansão dos cursos de licenciatura e do nível médio integrado ocorreu concomitantemente, já que são os mesmos professores que, em geral, atuam em ambos os cursos (PROFESSORES ATÍLIO; MATIA; DULCE; LEVI, 2020; GESTORAS/IFSP BETINA; OLÍVIA, 2020).

Nos Gráficos 22, 23, 25 e 26, já foi apresentado o crescimento desses dois tipos de cursos, justamente, a partir do ano de 2013 e sobretudo após o ano de 2016, período posterior à construção de um novo Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) (2014-2018), devido, entre outras coisas, à ampliação do número de profissionais licenciados na instituição, o que

¹¹⁴ Os cargos públicos efetivos federais são criados por lei, mediante autorização de cada Poder competente com denominação própria e código de vaga específico relacionado ao tipo de cargo; que são distribuídos às autarquias federais, fundações públicas e à União, para a contratação de pessoal via a realização de concurso de provas ou de provas e títulos (BRASIL, 1990).

possibilitou a defesa e construção dos projetos desses cursos nos *campi* do interior paulista (GESTORAS/IFSP OLÍVIA; BETINA, 2020).

No Quadro 8, é possível conferir o ano de criação dos cursos de licenciatura do IFSP. Até o ano de 2012, a instituição tinha 18 licenciaturas. No período 2013-2019 foram criados 29 cursos, dos quais 27 em *campi* no interior de São Paulo.

Quadro 8 - Cursos de licenciatura do IFSP, por *campi* e ano de criação, 2001-2019.

Ano de início	Curso	Campus
2001	Física	São Paulo
2007	Geografia	São Paulo
2008	Ciências Biológicas	São Paulo
	Matemática	
	Química	
	Matemática	Guarulhos
	Química	Sertãozinho
2010	Ciências Biológicas	São Roque
	Física	Itapetininga
2011	Matemática	Birigui
		Bragança Paulista
		Caraguatatuba
		Araraquara
	Química	Catanduva
2012	Ciências Biológicas	Barretos
	Letras	São Paulo
	Matemática	Campos do Jordão
	Programa Especial de Formação de Docentes	Itapetininga
2013	Ciências Biológicas	Avaré
	Física	Birigui
		Piracicaba
	Programa Especial de Formação de Docentes	Sertãozinho
2014	Química	Capivari
		Matão
		Suzano
2016	Física	Votuporanga
		Registro
	Matemática	São José dos Campos
		Cubatão
2017	Ciências Naturais: Habilitação em Física	São João da Boa Vista
	Ciências Naturais: Habilitação em Química	
	Física	Caraguatatuba
	Letras	Avaré
		Pirituba
		Sertãozinho
	Matemática	Hortolândia
		Itapetininga
	Pedagogia	Boituva
		Campos do Jordão
Presidente Epitácio		
Química	Barretos	
2018	Letras	Cubatão
	Matemática	Itaquaquecetuba
	Pedagogia	Jacareí
2019	Letras	Salto
	Matemática	

Fonte: INEP (2020), IFSP (2017, 2017a, 2017b, 2018b, 2018c, 2018d). Elaboração própria.

A gestora Olívia do IFSP (2020) mencionou um documento da reitoria do IFSP, com indicação para que cada *campus* da instituição ofertasse 20% de suas vagas em licenciaturas ou em cursos de formação de professores, o que colaborou para a abertura desse tipo de curso, segundo a entrevistada.

O documento em questão é o Comunicado nº 17/2013 da reitoria direcionado aos diretores dos *campi* e às comissões para a elaboração do Plano de Desenvolvimento Institucional (2014-2018) (IFSP, 2013). Esse comunicado frisou que a oferta de vagas, de cada *campus*, deveria seguir os percentuais indicados na Lei nº 11.892/2008, sendo 20% delas em cursos de licenciatura ou 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; além disso, 50% das vagas para a educação técnica de nível médio, prioritariamente, em cursos integrados; finalmente, indicou 10% de vagas destinadas ao Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica, na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja).

O documento apresentou, ainda, maior detalhamento sobre as motivações para o investimento em cursos técnicos integrados:

Esse foi um dos pontos de campanha da atual gestão do IFSP: abrir e/ou manter os cursos integrados em todos os *campi*, visto que são cursos com baixa evasão, bem como uma necessidade da sociedade brasileira de investir na criação e/ou manutenção de cursos de nível médio, públicos e de qualidade, que garantam aos frequentadores formação pessoal, profissional, humana e cidadã (IFSP, 2013).

Assim, verificaram-se novas prioridades na escolha dos cursos a serem ofertados. A implantação de licenciaturas no IFSP foi influenciada pela mudança do perfil de gestores na reitoria, com uma nova equipe composta principalmente por profissionais advindos das áreas propedêuticas, algo inédito no caso da instituição paulista. Segundo Lima (2015), as instituições federais profissionais foram administradas, historicamente, por profissionais das áreas técnicas, conforme pode ser ilustrado:

Os professores da área propedêutica sempre tiveram um papel marginal na gestão da instituição, em praticamente todas as instituições federais profissionais. O centro de poder estava entre os engenheiros e em São Paulo isso era mais acentuado, porque era a escola técnica com o foco industrial mais marcante (PROFESSOR I, 2014) (LIMA, 2015, p. 147).

A gestão do IFSP modificou a política institucional de cursos, a partir de 2013, momento em que começou a priorizar o oferecimento de “engenharias, cursos integrados e licenciaturas, em todos os *campi*” (GESTOR NACIONAL ULISSES, 2020).

Vários entrevistados sinalizaram a mudança da gestão e a proposição do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2014-2018, como elementos que impulsionaram as discussões para a criação de licenciaturas, quando também foram realizadas audiências públicas e outros debates internos nos *campi* para a definição desses cursos (PROFESSORES LEVI; ATÍLIO; MATIAS; OTTO, 2020; GESTORAS/IFSP BETINA; CECÍLIA; OLÍVIA, 2020).

O PDI induziu a construção de projetos de licenciaturas e de cursos de ensino médio integrado, com a finalidade de atingir, respectivamente, os percentuais de 20% e 50% por cento de oferta das vagas oferecidas para esses cursos (GESTORA/IFSP BETINA, 2020).

A indução, tanto para o médio integrado como para a licenciatura se deu na substituição da gestão. É um mérito e um trabalho dessa gestão recente, que fez ver que não era opcional, era uma política. Eu acho que isso é um ponto importante. Então, não que isso tenha tornado as questões tranquilas, porque é o que eu estou te falando, no PDI era um deus nos acuda para fazer a discussão, quando você tinha uma comunidade que achava que podia simplesmente não fazer. Mas olhando a disseminação dos cursos, a expansão mesmo de alguma maneira funcionou. A gente não tem vinte por cento ainda, mas a perspectiva é (GESTORA/IFSP BETINA, 2020).

O professor Matias (2020) cita que, durante a elaboração do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2014-2018, todos os *campi* tiveram que sinalizar ao menos uma licenciatura no planejamento dos novos cursos. Nesse plano, constatou-se que foi incluído um total de 42 cursos de licenciatura, os quais foram criados posteriormente, como é possível conferir no Quadro 9.

Quadro 9 - Planejamento e abertura de novas licenciaturas nos *campi* do IFSP, segundo indicações PDI 2014-2018.

Campus	Curso	Ano da abertura
Barretos	Química	2017
Boituva	Pedagogia	2017
Campos do Jordão	Pedagogia	2017
Capivari	Química	2014
Caraguatutuba	Física	2017
Cubatão	Matemática	2016
Hortolândia	Matemática	2017
Itapetininga	Matemática	2017
Matão	Química	2014
Registro	Física	2016
Salto	Letras	2019
São João da Boa Vista	Ciências Naturais - Química	2017
	Ciências Naturais - Física	2017
São José dos Campos	Matemática	2016
Sertãozinho	Letras	2017
Suzano	Química	2014
Votuporanga	Física	2016

Fonte: IFSP (2014) e INEP (2019). Elaboração própria.

Nesse PDI, foram propostos novos cursos em algumas áreas, mas depois foram alterados. O *campus* Salto, por exemplo, começou a ofertar a licenciatura em Matemática, a partir de 2019, e não Pedagogia, como havia sido apontado inicialmente no plano. O *campus* São José dos Campos iniciou a oferta da licenciatura em Química e não o curso de Física, como tinha sido projetado; além disso, foram criados mais seis cursos que não estavam presentes no PDI: Letras (Avaré, Cubatão e Pirituba), Matemática (Itaquaquecetuba) e Pedagogia (Jacareí e Presidente Epitácio) (INEP, 2020; IFSP, 2017, 2017a, 2017b). No total, foram implantados 25 cursos novos, após o PDI 2014-2018, o que representa 59,5% da quantidade de cursos programados.

A servidora técnico-administrativa Isadora (2020) explicou que os projetos de curso do IFSP são construídos, normalmente, nos *campi* e depois submetidos para análise do Conselho de Ensino (Conen), que é um órgão colegiado consultivo e normativo de assessoramento das pró-reitorias, reitoria e do Conselho Superior (Consup) da instituição. Nessa conjuntura de crescente preocupação com o oferecimento, respectivamente, de 20% das vagas em licenciaturas e de 50% em cursos técnicos, tal conselho começou a reprovar novos cursos fora dessa recomendação, se determinado *campus* ainda não cumpria tais percentuais, situação que também colaborou para o avanço do atendimento dessas demandas, segundo a entrevistada.

Essas ações no interior da instituição foram influenciadas por decisões da própria rede federal, especialmente, do Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (Conif), para o progresso no cumprimento das metas relacionadas a esses percentuais (PROFESSOR MATIAS, 2020; GESTORES NACIONAIS BENÍCIO; LUIZA; SAMUEL, 2020). O Conif é composto pelos reitores dessas instituições, bem como conta com a participação de pró-reitores em fóruns sobre outras políticas específicas dos IFs¹¹⁵.

A gestora nacional Luiza (2020) destacou que as instituições federais profissionais passaram a compor uma rede, após a transformação em Institutos Federais, o que significou um avanço na proposição de políticas de expansão e para a organização do funcionamento do seu conjunto. Antes as instituições eram isoladas e dependiam muito das negociações individuais de cada diretor com a gestão central em Brasília (idem).

O gestor nacional Benício (2020) e o professor Matias (2020) mencionaram uma decisão do Conif, em âmbito nacional, sobre a ampliação do valor do custo aluno, especificamente para os cursos de licenciatura, na perspectiva de incentivar os diretores dos *campi* dos IFs a ampliarem esse tipo de oferta.

O Fórum de Planejamento e Administração (Forplan) do Conif define, anualmente, a metodologia para divisão dos recursos dessa rede, segundo previsão de orçamento encaminhado pela Setec/MEC, que é nomeada como: matriz orçamentária de custeio e investimento para os Institutos Federais e Cefets (COMISSÃO DE ORÇAMENTO DO FORPLAN, 2012).

Inicialmente, a metodologia do cálculo para a construção dessa matriz considerava alguns parâmetros da condição de expansão de cada unidade da rede, definidas como: a) categoria pré-expansão, que englobava, em 2012, as instituições existentes até o final de 2006 e os *campi* da expansão Fase I, com funcionamento superior a cinco anos; e b) categoria expansão, reunindo os *campi* da expansão Fase I, mas com funcionamento inferior a cinco anos, além das unidades criadas da Fase II (COMISSÃO DE ORÇAMENTO DO FORPLAN, 2012).

A matriz considera um valor, denominado como piso, a ser destinado para cada uma das reitorias (órgão executivo central da estrutura multicampi dos IFs), bem como parte exclusiva para a assistência estudantil e pesquisa aplicada. Durante o período 2013-2019, as matrizes orçamentárias, elaboradas pelo Conif, alteraram algumas classificações sobre os *campi* pré-expansão e expansão, devido ao próprio desenvolvimento dessas unidades (COMISSÃO DE

¹¹⁵ No Conif participam o reitor e os pró-reitores dos Institutos Federais, do Colégio Pedro II e os diretores gerais dos Cefets de Minas Gerais e do Rio de Janeiro (COMISSÃO DE ORÇAMENTO DO FORPLAN, 2016).

ORÇAMENTO DO FORPLAN, 2012, 2014, 2015, 2016, 2017, 2018; MEC, 2020¹¹⁶). Apesar disso, de forma geral:

A lógica da composição da Matriz considera essencialmente as matrículas dos estudantes dos cursos de nível médio, graduação, *lato sensu*, *stricto sensu*, cursos de formação inicial e continuada (FIC) e cursos de educação a distância (EAD) por *campus* de cada Instituição da Rede Federal (COMISSÃO DE ORÇAMENTO DO FORPLAN, 2012, p. 3).

Especificamente a matriz orçamentária do Conif para o ano de 2013, documento mais antigo localizado, considerou os dados de matrícula referentes aos períodos do segundo semestre de 2011 e primeiro semestre de 2012, além do Índice Nacional de Preços ao Consumidor Amplo (IPCA); também o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) das localidades, as categoria dos *campi* já descritas e o tipo de peso dos cursos.

Para esta pesquisa, importa destacar a ampliação do peso de todos os cursos de licenciatura da rede federal profissional para o percentual de 2,5, no Forplan do ano de 2017. Essa mudança foi fruto das discussões da Comissão de Orçamento do Forplan para a matriz orçamentária do ano de 2018, como forma de estimular a abertura desse tipo de curso, com retorno superior de recursos por essa opção (COMISSÃO DE ORÇAMENTO DO FORPLAN, 2017; GESTOR NACIONAL BENÍCIO, 2020). Tal percentual permanece o mesmo até a matriz orçamentária consultada para o ano de 2020 (COMISSÃO DE ORÇAMENTO DO FORPLAN, 2019).

A matriz orçamentária 2018 regulamentou os seguintes percentuais para os demais cursos oferecidos na rede federal: cursos de formação inicial e continuada e ensino fundamental I com peso 1,0; ensino fundamental II e ensino médio com peso 1,5; cursos do Proeja e licenciaturas com peso 2,5 (COMISSÃO DE ORÇAMENTO DO FORPLAN, 2017).

Os cursos técnicos, bacharelados, cursos superiores de tecnologia e de pós-graduação *lato sensu* possuem peso conforme critério de referência dos laboratórios previstos para cada curso, sendo peso 1,0 para os cursos com um laboratório; peso 1,5 para dois laboratórios; peso 2,0 para três laboratórios; peso 2,5 para quatro ou mais laboratórios (COMISSÃO DE ORÇAMENTO DO FORPLAN, 2017). Finalmente, os cursos de pós-graduação *stricto sensu* possuem peso 2,5, mais bonificação de 50%, totalizando um peso de 3,75.

¹¹⁶ Para esta pesquisa, as matrizes orçamentárias foram solicitadas ao Ministério da Educação via Lei de acesso à informação nº 12.527/2011. No relatório encaminhado pelo MEC, foi descrito que não houve mudança na metodologia do cálculo dos pesos atribuídos aos cursos oferecidos nos Institutos Federais entre os anos de 2013 a 2017 (MEC, 2020); no entanto, a metodologia da matriz 2014 não foi localizada, por isso, não disponibilizada, segundo registrado em tal relatório.

Até o ano de 2017, os cursos de licenciatura tinham pesos distintos (1,0; 1,75; 2,5), segundo definições dos próprios Institutos Federais para os seus cursos (IFSP, 2016). Nesse cenário, é importante indicar que somente os cursos de licenciatura em Física e em Computação já possuíam o peso 2,5 de recursos para a totalidade das instituições federais profissionais (idem).

Outro documento central para a evolução da política das licenciaturas foi o Termo de Acordo de Metas e Compromissos, assinado pelo Ministério da Educação e pelos reitores dos Institutos Federais¹¹⁷, em meados de 2009, com a finalidade de estruturar e organizar os Institutos Federais, conforme recomendações da Lei nº 11.892 de 29 de dezembro de 2008. Esse documento consistiu em acordo entre o MEC e os IFs para o atendimento das metas e dos programas a serem cumpridos em curto prazo, “até o ano de 2013 e projeção de manutenção ou ampliação nos anos seguintes, tomando como marco de médio prazo o ano de 2016 e de longo prazo o ano de 2022” (BRASIL, 2009b, p. 3).

Esse termo sinalizou destinação de recursos às instituições e indicou percentuais para a ampliação de sua eficiência, tais como: a) montante de recursos e distribuição entre os diferentes tipos de cursos e programas; b) valores segundo o cálculo do número de professores e alunos; c) cumprimento de percentuais mínimos de oferta de vagas; d) consideração dos percentuais de concluintes, em curto e médio prazo, entre outros. Especificamente, em relação às licenciaturas foi estabelecida “manutenção de pelo menos 20% de matrículas em cursos de licenciatura e de formação de professores conforme o disposto na Lei de nº 11.892/08, de 29 de dezembro de 2008” (BRASIL, 2009b, p. 3). Também indicou “adoção prioritária de vagas para professores das redes públicas, conforme preceitos legais e demandas da sociedade” (idem, p. 4).

Finalmente, tal termo apontou que o seu descumprimento acarretaria suspensões como o não encaminhamento de recurso da parcela orçamentária programada, além da interrupção da contratação de professores para o corpo docente, no ano subsequente à verificação da efetivação das metas.

Particularmente, no caso da implantação das licenciaturas no IFSP, é importante assinalar que o ano de 2016 é indicado, no Termo de Acordo de Metas e Compromissos, como o médio prazo para o cumprimento dos percentuais indicados, o que pode explicar a concentração da abertura de novos cursos em 2016 e 2017.

A implantação da política de licenciaturas no IFSP seguiu trajetória distinta, em termos

¹¹⁷ O modelo padrão do termo encontra-se no Anexo F.

cronológicos, em relação aos outros estados brasileiros como já tratado aqui, devido, em grande parte, à resistência dos atores locais; entretanto, durante o processo de desenvolvimento dos IFs, foram localizados alguns direcionamentos e ajustes nacionais que interferiram na forma de adesão do IFSP à política, tais como as proposições da Matriz Orçamentária do Conif, em 2017, e do Termo de Acordo de Metas e Compromissos citados.

Nessa lógica, a afirmação da gestora nacional Luiza (2020) sobre o modelo de Instituto Federal, como parte de uma rede, explica as mudanças mencionadas pelos profissionais entrevistados no IFSP, no sentido de atendimento dos percentuais estabelecidos em Lei. Esse quadro teria evoluído, sobretudo no período 2016-2018, quando as discussões e decisões na esfera do Conif foram se fortalecendo. Esse cenário modificou, inclusive, o formato anterior de negociações, com caráter mais individual, dos antes diretores dos Cefets, Escolas Técnicas e Escolas Agrotécnicas diretamente com a Setec/MEC.

Por fim, outros episódios como o *impeachment* da presidente Dilma, em 2016, e as incertezas que foram geradas sobre o financiamento dessas instituições interferiram nos debates da gestão do IFSP, mormente em relação ao cumprimento dos percentuais estabelecidos na Lei nº 11.892/2008 (PROFESSORA TELMA, 2020). Segundo a professora, algumas preocupações foram geradas em torno de como o governo Temer trataria esse não cumprimento, o que, de alguma forma, diminuiu a resistência sobre o tema e ampliou o entendimento de que um primeiro passo necessário seria atingir tais percentuais de vagas, incluindo as licenciaturas.

Em síntese, esta análise foi realizada a partir da categoria analítica nomeada por razões principais para a criação de licenciaturas e, de modo respectivo, pelas subcategorias: desdobramentos do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) (2014-2018); ampliação da contratação de profissionais licenciados; expansão dos cursos de nível médio integrado no mesmo período; cobranças para o atendimento do percentual de 20% de vagas em licenciaturas; e interesse dos profissionais por uma carreira em nível superior. Esse último aspecto será detalhado na próxima seção, devido a sua influência para a escolha dos novos cursos de licenciatura.

4.4. Escolha, implantação e características dos cursos de licenciatura

Nesta seção, serão discutidos os principais elementos para a definição das áreas dos cursos de licenciatura em *campi* do interior paulista do IFSP. Para tanto, é importante assinalar o interesse dos docentes em atuar também no nível superior, como já anunciado, e destacar a

gênese desse interesse, desde os tempos anteriores de Escola Técnica e Cefet (GESTORES NACIONAIS BENÍCIO; ULISSES; VICENTE, 2020).

Segundo o gestor nacional Benício (2020), esse interesse foi se intensificando à medida que os professores concluíam cursos de mestrado e doutorado, ainda na década de 1990, nas Escolas Técnicas e Agrotécnicas e nos Cefets. Tal desejo não surgiu no contexto de Instituto Federal, visto que já havia uma pressão interna nas instituições profissionais para a mudança da oferta, antes focada somente no nível médio técnico.

No Cefet emergiu muita qualificação [dos professores] e a instituição ganhou a atribuição [de ministrar educação superior], por pressão, sempre teve uma pressão interna. E os professores queriam dar curso superior. Então, os Cefets começaram a dar curso superior. As Escolas Agrotécnicas queriam também, porque lá dentro tinha gente qualificada. Eu saí em 1999 para fazer o doutorado e voltei em 2003. E queria o quê lá dentro do *campus*? Curso superior. Eu queria, como qualquer outro professor com doutorado, para fazer pesquisa, para essas coisas todas. Bom, aí começou todo mundo a se qualificar e o programa de qualificação ficou um negócio robusto na rede. Era o sonho de todo professor: de escola técnica virar universidade (GESTOR NACIONAL BENÍCIO, 2020).

Nessa mesma direção, o gestor nacional Antônio (2020) relatou que a própria criação dos Institutos Federais foi uma resposta a essa pressão. Durante as décadas de 1990 e de 2000, as Escolas Técnicas e Agrotécnicas já vinham pleiteando a transformação em Cefet e os Cefets, por sua vez, buscando a mudança para universidade tecnológica. Diante desse cenário, a inclusão do percentual de 50% de oferta de ensino médio técnico foi uma forma do governo garantir a continuidade do nível médio, culminando com a constituição dos IFs.

Os gestores nacionais Ulisses e Vicente (2020) mencionaram que essa questão da transformação em instituição de ensino superior reverberou até mesmo na constituição da estrutura dos novos Institutos Federais, momento em que foi definida a existência de reitores, tal como nas universidades. Essas medidas tiveram o objetivo de minimizar as celeumas e diferenças entre as universidades federais e as instituições federais profissionais, como detalhado no capítulo 2.

Em pesquisa recente, Frigotto (2018c) descreve o resultado da elevação das antigas instituições federais profissionais em Institutos Federais, como processo de ifetização, sendo assim equiparadas às universidades. Isso, por um lado, “atendeu ao viés bacharelesco e de *status* de setores da alta administração e do professorado” (p. 133); por outro lado, acomodou interesses do governo federal para a realização da expansão da rede.

No IFSP, os entrevistados ressaltaram a motivação dos profissionais como elemento determinante para a ampliação da oferta dos cursos de graduação, frente a outras demandas, como é exemplificado nos depoimentos. Segundo a gestora Cecília do IFSP (2020), verifica-se “um desejo muito grande dos docentes do IF em dar aula no ensino superior”, até mesmo por uma questão relacionada ao *status* conferido, no Brasil, a esse nível.

Na prática a gente percebe que, mais do que uma discussão sobre que curso tem demanda, é uma discussão sobre o que as pessoas querem dar aula. Existe ainda uma vaidade muito grande entre os professores de educação básica para dar aula no ensino superior. Tem muito professor de educação básica que não gosta de dar aula no ensino médio e quer ser professor universitário, mas não quer prestar concurso nas universidades. E vem para cá na expectativa de ficar só no ensino superior. Essas questões também nos ajudam a entender muita coisa do IF (PROFESSOR ATÍLIO, 2020).

Os professores Matias e Gilda (2020) e o gestor nacional Ulisses (2020) trataram sobre esse assunto, a partir da construção dos projetos pedagógicos dos cursos, pois representaram menos a demanda de certo curso para a cidade e/ou região, e muito mais a motivação dos docentes em abrir cursos de suas áreas de formação inicial, como exemplificado pela professora Gilda (2020):

Geralmente, isso em todos os IFs coincide com a formação das pessoas. Não é incomum, acho que não só aqui, como em qualquer lugar que o professor da área de Letras queira realizar uma licenciatura em Letras. Da História queira que seja História. E aí você tem um determinado grupo que estava antes, com mais segurança em pensar um curso. Eu acho que o desafio no IF, não só no IF, é realmente um estudo das demandas locais (PROFESSORA GILDA, 2020).

A gestora Olívia do IFSP (2020) pontua outras dificuldades sobre o atendimento da demanda de formação das regiões paulistas, especialmente, por causa do limite de 70 docentes por *campi* do IF¹¹⁸, o que inviabiliza a abertura de cursos em áreas muito distintas àquelas já oferecidas. No interior de São Paulo, por exemplo, foi sugerido curso da área de saúde em audiência pública, mas que não foi possível pela ausência de professores com titulação específica.

As licenciaturas foram efetivadas justamente pela existência dos docentes das áreas propedêuticas, com possibilidade de atuação no ensino médio e na formação de professores das

¹¹⁸ A distribuição dos cargos das instituições federais é definida pelo Ministério da Educação. A Portaria nº 246/2016 reorganizou os cargos da rede federal profissional e tecnológica, sendo que a maioria dos *campi*, criados após o ano de 2008, tem o limite de 70 professores e de 45 técnico-administrativos (BRASIL, 2016).

mesmas áreas: Física, Química, Matemática, Letras, entre outras; também, como já foi mostrado, pelo interesse em ser professor de ensino superior (GESTORA/IFSP OLÍVIA, 2020).

No contexto da expansão do IFSP, houve a realização de muitos concursos e a contratação de profissionais com um perfil mais acadêmico, praticamente, mestres e doutores, formados sobretudo nas universidades estaduais paulistas com “vocação academicista muito forte” (GESTOR/IFSP ORESTES, 2020). Ainda conforme o gestor, esse perfil impulsionou as licenciaturas no IFSP, devido   preferência por tal tipo de curso pelos novos professores. Sendo que, na sequência, alguns deles trabalharam para abertura de cursos de p s-gradua o: especializa o e mestrado.

A professora Gilda (2020) ressaltou que há também uma visão forte de universidade no interior do IFSP, pois muitos dos seus professores permanecem vinculados aos grupos de pesquisa das universidades nas quais fizeram seus cursos de mestrado e/ou doutorado; assim, reproduzem, no IF, os modelos vivenciados antes na universidade e que, aos poucos foram mudando a cultura do antes Cefet-SP.

Inicialmente, os primeiros cursos de licenciatura criados no IFSP foram: Física, Matemática e Química, seguindo a recomenda o principal da Lei n  11.892/2008, como já apresentado no Quadro 8. Todavia, alguns entrevistados mencionaram que esses cursos apresentaram índices elevados de evasão (PROFESSORES HEITOR; JUVENAL, 2020; GESTOR/IFSP ORESTES, 2020). Por isso, em um segundo momento, foram impulsionadas licenciaturas na área de ciências humanas, tais como: Pedagogia e Letras (PROFESSORES DULCE; GILDA; LEVI; TELMA, 2020; GESTORA/IFSP OLÍVIA, 2020).

A emergência de cursos nessas áreas foi um elemento que se sobressaiu nas entrevistas, pois são cursos de forma o de professores diferentes das áreas prioritárias presentes na legisla o dos IFs. Dessa forma, constatou-se a a o local dos professores do IFSP na adapta o de uma política nacional, contemplando o interesse de atuar na sua área de forma o em nível superior. Tal situa o revelou uma mudança na influência dos profissionais das chamadas áreas propedêuticas no interior da institui o, considerando o tradicional domínio dos grupos de profissionais formados nas áreas técnicas, como já assinalado.

Apesar disso,   importante citar certa resistência de profissionais do IFSP durante o processo de abertura dos cursos de licenciatura (PROFESSORES ATÍLIO; MATIAS; OTTO, 2020) e, ainda mais, dos cursos das áreas de Ciências Humanas (PROFESSORES LEVI; TELMA; DULCE, 2020; PLÍNIO, 2019).

Em geral, são relatadas rela oes conflituosas entre os profissionais das áreas propedêuticas e técnicas, nos cursos de nível médio integrado e durante a constru o dos

projetos de cursos de licenciatura (PROFESSORES LEVI; DULCE, 2020; PLÍNIO, 2019). Nessa conjuntura, os primeiros Núcleos Docentes Estruturantes (NDEs) das licenciaturas foram compostos justamente pelos professores com atuação no ensino médio integrado e somente depois foram completados com profissionais da área da Educação, especificamente, formados em Pedagogia e contratados para ampliar a quantidade de licenciaturas.

A partir desses conflitos, entretanto, são observados avanços de certos debates no interior da instituição, embora nem sempre eles sejam percebidos pela maioria dos entrevistados, ainda que alguns indiquem transformações institucionais advindas desses confrontos.

A presente análise considera que “as mudanças se operam por dentro pela evolução interna das contradições, no interior do sistema” (GADOTTI, 1988, p. 162). No caso do IFSP, tensões provocaram novas ações que, aos poucos, modificaram determinadas lógicas organizacionais. Nesse cenário, destacou-se a criação de conselhos, incluindo a representação dos vários segmentos da comunidade, a saber: os Conselhos de *Campus* (Concam)¹¹⁹ e de Ensino (Conen)¹²⁰, ambos em 2015 (IFSP, 2015).

Em geral, a análise dos dados qualitativos localizou mudanças mais substanciais na cultura e políticas institucionais, especialmente a partir de 2015, quando a instituição contratou mais professores titulados nas áreas gerais, devido à ampliação de concursos. O número maior de profissionais com esse tipo de formação também aumentou a presença deles em conselhos e cargos de direção.

Especificamente sobre a decisão acerca de quais cursos criar, o professor Atílio (2020) destacou a influência dos profissionais no Conselho de *Campus* (Concam), como um aspecto importante para que determinado curso fosse implantado. Assim, a atuação política e a construção de maioria na representação dos conselhos foram componentes fundamentais, para enfrentar a hegemonia de grupos ligados às áreas técnicas na gestão de muitos *campi*, situação possível com a ampliação da contratação de profissionais das áreas gerais, conforme mencionado.

¹¹⁹ O Concam é um órgão normativo, consultivo e deliberativo no âmbito de cada *campus* do IFSP e possui os seguintes membros: o diretor geral do *campus*; um representante para cada 20 docentes e igual número de suplentes; um representante discente para cada representante docente, com igual número de suplentes; e três representantes da comunidade externa (IFSP, 2015). Apenas o diretor é membro nato do conselho; os docentes e discentes são eleitos pelos pares da comunidade e os membros externos compreendem: um aluno egresso ou um representante dos pais de alunos por meio de sorteio; um representante da sociedade civil organizada, aprovado pelos membros internos do conselho de *campus*; e um representante do poder público municipal ou estadual.

¹²⁰ O Conen é um órgão colegiado consultivo e normativo de assessoramento das pró-reitorias, reitoria e do Conselho Superior (Consup) da instituição, para assuntos relacionados ao ensino (IFSP, 2015).

Os professores Atílio (2020) e Telma (2020) manifestaram que os cursos de licenciatura ainda se encontram em desvantagem, por exemplo, para a conquista de materiais ou espaço na instituição, devido ao próprio desconhecimento das especificidades de um curso de formação de professores, também pelo número expressivo de profissionais não licenciados da instituição.

As entrevistas desta pesquisa foram realizadas em três *campi* do IFSP: Jatobá, Ipê e Cedro, sendo que alguns profissionais e gestores entrevistados já atuaram em mais de um *campus* e, de forma geral, os depoimentos indicam resistências e percursos semelhantes durante o processo de construção dos cursos de licenciatura em todo o IFSP, considerando, inclusive, a forte influência do *campus* São Paulo, mais antigo.

É importante indicar, todavia, alguns aspectos que se destacaram no *campus* Jatobá, onde as tensões e os conflitos ocorreram de maneira mais acentuada, o que pode ser atribuído a um conjunto de elementos, desde a presença de características mais conservadoras da própria cidade do *campus*, incluindo críticas do prefeito e da própria comunidade relacionadas à instituição, até questões vinculadas à própria gestão do *campus* com maior foco no desenvolvimento de cursos técnicos subsequentes e concomitantes, e superiores de tecnologia; condições que reverberaram mais na demora para o estabelecimento de licenciaturas.

No *campus* Ipê, essas questões também se fizeram presentes com grande intensidade, mas com destaque para o enfrentamento entre os docentes das chamadas áreas técnicas e propedêuticas. Nesse caso, o fato é assinalado, especialmente, para localizar e realçar o crescimento da participação de professores com formação nesse último grupo no interior da instituição.

Finalmente, no *campus* Cedro, verificou-se menor resistência devido à correlação de forças da gestão do *campus* e dos professores, situação identificada a partir dos depoimentos sobre a construção das licenciaturas. Inclusive, esse *campus* é mencionado pelos profissionais do IF, muitas vezes, como referência no tocante os cursos de licenciatura, até mesmo no cumprimento dos percentuais e desempenho satisfatório nas avaliações nacionais promovidas pelo MEC.

Esse cenário confirma a possibilidade de influência dos atores locais, desde professores, técnicos e gestores do IFSP, até mesmo da sociedade civil (políticos e comunidade das cidades) para o desenvolvimento de uma política, o que retardou sua implantação, em um primeiro momento, mas não a impossibilitou. É importante ressaltar o papel da própria administração central do IFSP e de outros fatores da política estabelecida em nível nacional que também pressionaram os atores mais locais dos *campi* do interior, os quais recuaram na resistência ao desenvolvimento de cursos destinados à formação de professores.

Outros aspectos facilitaram a abertura de licenciaturas da área de ciências humanas, pois, em algum momento, os diretores dos *campi* perceberam que esses cursos poderiam ter menos evasão em comparação às licenciaturas da área de exatas (GESTORA/IFSP OLÍVIA, 2020).

O diretor está preocupado em não ter desligamento, não ter evasão e ter procura para os seus cursos. Pedagogia é um curso que tem bastante procura. É um curso que demanda pouca infraestrutura, diferente de um curso de Química, por exemplo, que teria que ter laboratórios e toda uma questão de segurança. A mesma coisa para Física e Biologia. Isso talvez se aplique a Matemática e Letras em termos de demanda por estrutura bem inferior, bem mais simples do que cursos na área de Ciências (GESTORA/IFSP OLÍVIA, 2020).

A gestora indica, em meados de 2016, ainda a discussão da reforma do ensino médio¹²¹ que teria influenciado a escolha de cursos de licenciatura em Letras e Matemática, já que seriam cursos que permaneceriam com demanda certa, ao longo do tempo. Outras áreas de conhecimento já teriam menor número de aulas e até poderiam passar por novas reduções com tal reforma ou mesmo deixariam de ser obrigatórias.

Esses aspectos observados nas entrevistas confirmam o debate sobre o papel das instituições educacionais frente às políticas públicas, podendo significar, ao mesmo tempo, “reprodução das estruturas existentes, correia de transmissão da ideologia oficial; mas também ameaça à ordem estabelecida e possibilidade de libertação. A escola é uma instabilidade, mais ou menos aberta, a nossa ação” (GADOTTI, 1988, p.150).

Segundo essa visão, a escola é, portanto, “um organismo vivo, não é a ilha de pureza sonhada pelos tecnoburocratas” (GADOTTI, 1988, p.156), assim, componentes culturais e contradições presentes nas instituições devem ser considerados no desenvolvimento de qualquer política. Nesses termos, verifica-se, durante o desenvolvimento da política de licenciaturas no IFSP, o atendimento de orientações governamentais, além de muitos elementos ressignificados pelos profissionais da instituição, a partir de outros interesses, não necessariamente conjecturados pela política oficial, senão baseados em outros projetos,

¹²¹ A Lei nº 13.415/2017 alterou a LDB nº 9.394/1996, definindo o máximo de mil e oitocentas horas do total da carga horária do ensino médio para o cumprimento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), estabelecida nas seguintes áreas de conhecimento: linguagens e suas tecnologias; matemática e suas tecnologias; ciências da natureza e suas tecnologias; e ciências humanas e sociais aplicadas (BRASIL, 2017). Além disso, destacou um modelo de ensino baseado em competências e com foco em uma profissionalização mais imediata, na medida em que diminuiu a carga horária do currículo geral e destinou mais espaço para a formação diversificada, com destaque para a formação técnica e profissional. A carga horária mínima anual no ensino médio compreende 800 horas, que deverá ser ampliada de maneira progressiva, “para mil e quatrocentas horas, devendo os sistemas de ensino oferecer, no prazo máximo de cinco anos, pelo menos mil horas anuais de carga horária, a partir de 2 de março de 2017” (BRASIL, 2017, Art. 24, § 1º).

preocupações e anseios dos profissionais, que não consideram apenas o momento mais imediato de sua aplicação, não obstante a própria continuidade da política, seus benefícios e prejuízos mais amplos.

Nessa mesma lógica, Paro (2011) adverte que os estudiosos da área da Educação devem considerar a instituição educacional como espaço plural e com variadas determinações instituídas, embora nem sempre previsíveis ou intencionais. Nesse cenário, o autor ressalta que a autonomia dos profissionais, ainda que relativa, pode influenciar e modificar o desenvolvimento de modelos e condutas. Nesta pesquisa no IFSP, significam a extrapolação da política oficial para o avanço de pautas locais e até particulares de carreira profissional, tais como: a ampliação da participação em espaços de gestão e a ascensão de atuação no nível superior.

Essa questão aparece de forma bastante central nos depoimentos das gestoras Betina (2020) e Olívia (2020) do IFSP, ao compararem a implantação da política de licenciaturas no IF com o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica, na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja). Esse último programa teve um avanço mais lento na instituição, devido, entre outras coisas, à receptividade menor dos profissionais ao programa, mesmo a instituição tendo que oferecer no mínimo 10% de suas vagas nessa modalidade. Conforme o Decreto nº 5.478/2005, 10% das vagas dos IFs deveriam ser ofertadas para Proeja (nível médio) e, posteriormente, com o Decreto nº 5.840/2006, a distribuição desse percentual foi flexibilizada para o ensino fundamental ou médio¹²² (BRASIL, 2005b; 2006a).

Segundo dados da Plataforma Nilo Peçanha, no ano de 2019, o IFSP ofertava 783 matrículas (1,4%) no Proeja e 8.332 matrículas em cursos destinados à formação de professores (15,1%), sendo que os percentuais mínimos de oferta de referência são de 10% e 20%, respectivamente, regulamentados pelo Decreto nº 5.840/2006 e pela Lei nº 11.892/2008 (PLATAFORMA NILO PEÇANHA, 2020; BRASIL, 2006a; 2008e).

A partir da análise desses dados e depoimentos, é possível considerar que a política de licenciaturas teve desenvolvimento superior pela atuação dos atores locais do IFSP e não apenas por força do percentual estabelecido pela legislação, já que a evolução da política do Proeja

¹²² Inicialmente, o Proeja foi denominado o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja), com a expansão do seu oferecimento para o ensino fundamental teve a nomenclatura alterada para: Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica, na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja) (BRASIL, 2005b; 2006a).

seguiu trajetória paulatina, devido ao menor envolvimento dos profissionais em sua realização¹²³.

Sobre a escrita dos primeiros projetos dos cursos de licenciatura, o gestor Orestes (2020) do IFSP destacou que, inicialmente, havia poucos docentes licenciados e pedagogos (servidores técnico-administrativos). Nesse cenário, alguns professores da área técnica participaram da escrita dos projetos das licenciaturas, sendo que esses profissionais não possuem uma formação sólida na área; tal situação deixou o formato da licenciatura semelhante a um bacharelado, com uma carga horária muito pequena de formação pedagógica, por isso, nomeadas de “bacharelados disfarçados de licenciaturas” pelo gestor.

A redação do projeto inicial do curso de licenciatura em Matemática do *campus* Jatobá contou com a participação dos “docentes que trabalhavam no *campus*: um formado em Matemática e os demais docentes da área de exatas da Construção Civil e da área de Informática e a pedagoga do *campus*” (PROFESSOR OTTO, 2020).

O elo entre os bacharelados e as licenciaturas remontam à própria história do desenvolvimento e da participação desse primeiro tipo de curso na formação de professores no Brasil, sobretudo pelo formato inspirado no tradicional modelo 3+1, com a realização de disciplinas do bacharelado nos três primeiros anos de curso e mais um ano de disciplinas pedagógicas, como abordado no capítulo 3.

Roldão (2007) trata sobre o campo da formação docente, colaborando com esse debate, especialmente com os significados dos conhecimentos que deveriam permear os cursos de licenciatura. Inclusive, superando a ideia de que bastaria unir conhecimentos específicos aos conhecimentos pedagógicos nas propostas formativas. A autora apresenta outra lógica, ao abordar os conhecimentos pedagógicos, específicos e didáticos como indivisíveis em um curso destinado à formação docente.

Não se trata de um conhecimento constituído de várias valências combinadas por lógicas aditivas, mas sim por lógicas **conceptualmente incorporadoras** – o que também se distingue da ideia de simples integração. Nas práticas de qualidade, verificamos que não basta que se integrem os conhecimentos de várias naturezas, mas que eles se **transformem**, passando a constituir-se como parte integrante uns dos outros. Por exemplo, o conhecimento didático de conteúdo incluirá, **modificando-o**, o conhecimento de conteúdo. Não basta ao professor conhecer, por exemplo, as teorias pedagógicas ou didáticas e aplicá-las a um dado conteúdo da aprendizagem, para que daí decorra a articulação desses dois elementos na situação concreta de ensino. Há que ser

¹²³ Silva (2018) indica que discussões sobre o Proeja foram, pouco a pouco, integradas aos Planos de Desenvolvimento Institucional mais recentes do IFSP. Apesar dos desafios, os cursos dessa modalidade avançaram com outras políticas de educação básica da instituição. Para mais informações sobre essa temática, sugere-se leitura dessa dissertação.

capaz de transformar conteúdo científico e conteúdos pedagógico-didáticos numa **ação transformativa**, informada por saber agregador, ante uma situação de ensino por apropriação mútua dos tipos de conhecimento envolvidos, e não apenas por adição ou mera aplicação (ROLDÃO, 2007, p.100, grifo da autora).

Assim, a autora colabora para o avanço das discussões em torno da separação dos conhecimentos específicos em detrimento dos pedagógicos, ou sobre a ideia de que apenas a junção deles seria suficiente para a atividade educativa. Isso é evidenciado quando destaca a necessidade de perceber tais conhecimentos como indissociáveis.

O professor Otto (2020) descreveu que os profissionais do IFSP passaram a debater a identidade das licenciaturas, nos últimos anos, conforme esses cursos foram evoluindo, a partir das seguintes questões: “O que é uma licenciatura em Matemática? O que precisa? O que o professor precisa ter de fato? Não queremos um bacharel disfarçado” (idem). Também porque os docentes foram percebendo algumas falhas nos projetos pedagógicos de curso (PPCs), como: erros na cronologia de certos conteúdos e lacunas em algumas disciplinas. Essas indicações culminaram com a reformulação dos cursos; além disso, são resultado das exigências da Resolução nº 2/2015¹²⁴, que estabeleceu prazo para a revisão dos cursos destinados à formação docente.

Com isso, o professor Otto (2020) afirmou que o curso do IFSP passou a ter mais foco na formação docente, até mais do que o seu curso de formação inicial, concluído na universidade, que ainda é “um bacharelado disfarçado, porque as universidades têm muito disso. E hoje eu acho que o PPC tem a cara de licenciatura mesmo” (idem).

A literatura educacional aponta críticas e lacunas dos cursos de licenciatura no país, até mesmo nas universidades, devido, entre outras coisas, à própria divisão da formação entre faculdades, o que não permite a necessária articulação dos conhecimentos que envolvem a formação do professor. Kuenzer (2000) destaca a importância da instituição universitária na formação docente, mas aponta que é necessário delinear um novo projeto formativo.

Nessa perspectiva, um elemento positivo observado na organização dos Institutos Federais é a lotação dos professores dos cursos de licenciatura em uma mesma unidade (LIMA, 2015). Segundo a autora, essa condição pode favorecer o diálogo entre as diferentes áreas do conhecimento no desenvolvimento desses cursos, o que poderá contribuir para a construção de novas propostas destinadas à formação docente.

¹²⁴ Na seção 3.2. Diretrizes nacionais para a formação de professores encontra-se discussão sobre mudanças e revogações posteriores à Resolução nº 2/2015.

Nessa direção, a gestora Betina do IFSP (2020) relata que a instituição trabalhou para a reformulação das licenciaturas visando ao atendimento da Resolução nº 2/2015, no sentido de consolidar os cursos com identidade própria e separada dos bacharelados, como detalhado no capítulo 3. Ainda conforme a gestora, essa resolução foi uma legislação de âmbito nacional que impactou positivamente o processo de reformulação no IFSP, para uma discussão mais aprimorada das finalidades desse tipo de curso no interior da instituição, “porque todo mundo teve que olhar para aquilo que estava fazendo e reorganizar. Eu acho também que foi um momento muito importante assim de pensar as licenciaturas” (idem).

A análise documental verificou que, até o ano de 2019, todos os cursos de licenciatura do IFSP já tinham passado pelo processo de reformulação para atender à Resolução nº 2/2015 (IFSP, 2020)¹²⁵.

Não foi objetivo desta pesquisa o estudo específico sobre o currículo das licenciaturas do IFSP; todavia, efetivou-se uma investigação com enfoque nos elementos principais que possibilitaram a materialização dessa política em uma instituição com atuação anterior no nível médio técnico. Assim sendo, a análise focou em depoimentos, documentos e informações sobre o percurso de constituição dos cursos, na perspectiva de levantar dados que explicassem o rápido crescimento das licenciaturas, também em um momento de ampliação da própria instituição no interior do estado de São Paulo.

Ainda sobre a compreensão do espaço dos cursos de licenciatura no interior do IFSP, vários entrevistados trataram sobre o processo da construção de um currículo de referência na instituição, como mais uma oportunidade para reflexões sobre o formato e as finalidades das licenciaturas, a partir de 2018 (SERVIDORES TÉCNICO-ADMINISTRATIVOS TOMÁS; ISADORA, 2020; PROFESSORES ATÍLIO; JUVENAL; MATIAS; OTTO; LEVI, 2020; GESTORAS/IFSP BETINA; CECÍLIA; OLÍVIA; ORESTES, 2020).

Os debates em torno desse currículo exemplificam uma das análises que foi desenvolvida, neste capítulo, sobre a ampliação da atuação dos profissionais de educação e das áreas propedêuticas, que resultaram na ampliação de discussões pedagógicas no IFSP.

¹²⁵ 22 cursos de licenciatura do IFSP foram criados após a promulgação de tal resolução, portanto, segundo tais diretrizes. Os 25 cursos criados, anteriormente, foram revisados nos seguintes *campi* e anos: 2015: Ciências Biológicas (São Paulo); 2016: Ciências Biológicas (Barretos), Física (Itapetininga); Geografia (São Paulo) e Química (Sertãozinho); 2017: Ciências Biológicas (Avaré), Física (Birigui e Piracicaba), Letras (São Paulo), Matemática (Araraquara, Birigui, Campos do Jordão, Caraguatatuba e Guarulhos), Programa Especial de Formação de Docentes para a Educação Básica (Itapetininga e Sertãozinho), Química (Capivari, Catanduva e Matão); 2018: Física (São Paulo), Matemática (São Paulo), Química (Suzano); 2019: Ciências Biológicas (São Roque), Matemática (Bragança Paulista), Química (São Paulo) (IFSP, 2020).

A proposta de construção de um currículo de referência para os cursos do IFSP partiu da reitoria da instituição, embora alguns entrevistados tenham mencionado também que foi por recomendação do governo federal; inclusive, muitos Institutos Federais já o teriam feito em outros estados. As discussões em torno dessa proposta apontavam uma demanda de padronização dos currículos, na perspectiva de criar uma identidade dos cursos de todos os *campi* da instituição, que favorecessem até a transferência de alunos entre eles.

O quadro de docentes e de técnico-administrativos do IFSP, em grande parte, apresentou resistência, especialmente pela proposta inicial de padronização de 80% das disciplinas dos cursos, sendo que os profissionais entrevistados indicaram que isso desconsideraria as especificidades dos *campi* e de suas regiões, pois era irrisória a quantidade de alunos que pleiteavam a mudança de unidade do IFSP (SERVIDORES TÉCNICO-ADMINISTRATIVOS TOMÁS; ISADORA, 2020; PROFESSORES ATÍLIO; MATIAS, 2020; PLÍNIO, 2019; GESTORAS/IFSP BETINA; OLÍVIA, 2020).

Assim, muitos profissionais posicionaram-se pela autonomia dos currículos, direcionando o debate para o perfil de egresso e para as concepções mais amplas de curso, não para reformular disciplinas. Inicialmente, os grupos de trabalho (GTs) para a construção do então currículo contavam somente com a participação dos coordenadores de curso de todos os *campi*, divididos em áreas de conhecimento e níveis (técnico, médio e superior), mais servidores da gestão central do IFSP. Nesse cenário, uma primeira reivindicação da comunidade foi a participação de um profissional especialista em educação – pedagogo – em cada um desses grupos de trabalho (SERVIDORA TÉCNICO-ADMINISTRATIVA ISADORA, 2020).

Tal reivindicação foi atendida, com a inclusão de um pedagogo em cada um dos grupos de trabalho (GTs), assim como foi retirada a proposta de padronizar 80% das disciplinas dos cursos dos *campi*. Apesar disso, as discussões não avançaram, ao longo de 2019, segundo o professor Matias, “porque houve resistência e há resistência ainda, tanto para fazer uma matriz de referência para os cursos integrados e para as licenciaturas, mais resistência nas licenciaturas do que nos integrados”.

O professor Otto e a gestora Cecília do IFSP (2020) citaram, entre as finalidades dessa reorganização curricular, a diminuição da carga horária dos cursos do IFSP. Isso porque muitos deles foram construídos com quantidade de total de horas superior ao mínimo previsto nas legislações e diretrizes nacionais, devido à autonomia institucional. Ambos os profissionais detalharam que em razão das orientações da Matriz Conif, os cursos dos Institutos Federais só receberiam recursos considerando o recomendado pela legislação e que acima desse montante

não haveria valor adicional por aluno. Especificamente sobre isso, não foi encontrado detalhamento nas matrizes do Conif consultadas.

O professor Levi (2020) apontou pontos positivos dessa discussão de currículo de referência, como possibilidade de forçar um debate entre os profissionais sobre as finalidades e a própria estrutura dos cursos. Nesse período (2018-2019), o professor também identificou menos resistência aos debates pedagógicos e educacionais em relação ao período de seu ingresso na instituição.

Ainda sobre a proposta do currículo de referência, as gestoras do IFSP Betina (2020) e Olívia (2020), mencionaram mudança na proposta original da gestão, que era apenas uma discussão ampla para a construção de uma matriz de referência, com intuito de fortalecer a identidade dos cursos do IFSP, e não para padronizá-los. Entretanto, a proposição inicial acabou ganhando novas proporções na direção de unificar disciplinas dos cursos dos *campi*, reflexo da influência de distintas concepções presentes na instituição que também são retomadas e tensionadas pelos profissionais na disputa por espaço na gestão.

Um último elemento sobre o processo de escolha e implantação de licenciaturas diz respeito ao oferecimento de cursos destinados à formação de professores para a educação profissional no IFSP, que foi uma das iniciativas de oferta, ainda em 2011, mas que não teve continuidade de maneira regular (PROFESSORES ATÍLIO; BENJAMIN; HEITOR; JUVENAL; MATIAS, 2020; GESTOR/IFSP ORESTES, 2020; SERVIDORA TÉCNICO-ADMINISTRATIVA ISADORA, 2020; GESTORAS/IFSP BETINA; OLÍVIA, 2020).

Historicamente, as iniciativas para esse tipo de formação envolvem políticas fragmentadas e emergenciais no Brasil (COSTA, 2012; MACHADO, 2008, 2019). De modo geral, os cursos são de curta duração e focam na complementação da formação do profissional não licenciado, regulamentados por legislação que mais procura “oficializar e facilitar o acesso de profissionais, não professores, às salas de aula da educação profissional e tecnológica” (COSTA, 2012, p. 18). Desse modo, estão longe de configurar uma política de Estado para a formação desses profissionais.

A formação de professores para a educação profissional em nível superior foi determinada em 1968 (BRASIL, 1968). Entretanto, legislações sucessivas flexibilizaram essa disposição; inicialmente, o Decreto-Lei nº 464/1969 permitiu o aceite de professores por meio de exames de suficiência, caso ocorresse a ausência de profissionais formados (BRASIL, 1969).

No começo da década de 1970, foram estabelecidos cursos especiais para a formação de professores da educação profissional e tecnológica (EPT), nomeados como Esquema I e Esquema II, então, adotados emergencialmente para tal finalidade, ambos instituídos pela

Portaria Ministerial nº 432/71 (BRASIL,1971a). A referida portaria definiu esses cursos da seguinte maneira:

Esquema I, para portadores de diplomas de grau superior relacionados à habilitação pretendida, sujeitos à complementação pedagógica, com a duração de 600 (seiscentas) horas; Esquema II, para portadores de diplomas de técnico de nível médio, nas referidas áreas com a duração de 1.080 (mil e oitenta), 1.280 (um mil duzentos e oitenta) ou 1.480 (um mil quatrocentos e oitenta) horas (BRASIL, 1971a, art. 1º).

De acordo com Machado (2008), a Resolução nº 3/1977 do Conselho Federal de Educação estipulou a substituição de cursos curtos como o Esquema I ou Esquema II pela construção de licenciaturas, especificamente para a formação de professores da EPT. Contudo, cursos nessa direção não avançaram e a falta de docentes para essa área tem se apresentado como um dos grandes desafios para a EPT no país.

A Lei nº 11.892/2008 incluiu a oferta de programas especiais de formação pedagógica destinada à educação profissional e tecnológica (EPT) como mais uma das atribuições dos Institutos Federais (BRASIL, 2008e).

Costa (2012) e Lima (2012) discorreram sobre a ampliação das licenciaturas dos Institutos Federais e concluem que a atuação dessas instituições não modifica o quadro precário de formação de professores para a EPT. Segundo as autoras, os cursos de licenciatura têm privilegiado a formação de docentes para a educação básica, especialmente para as áreas de Ciências e Matemática.

No Censo da Educação Superior 2019, foram localizados apenas 12 cursos de licenciatura destinados à formação pedagógica de professores da EPT¹²⁶, oferecidos pelo conjunto dos Institutos Federais. Em geral, tais cursos apresentavam carga horária entre 588 e 1.200 horas, ou seja, com formato de complementação pedagógica já mencionada (INEP, 2020)¹²⁷.

¹²⁶ Os cursos eram nomeados como: Educação profissional e tecnológica, Educação profissional, científica e tecnológica, Formação de docentes para a educação básica, Formação pedagógica de docentes para a educação básica e profissional, Formação pedagógica de docentes para a educação profissional de nível médio, Formação pedagógica para graduados não licenciados, Programa especial de formação de docentes para a educação básica, Programa especial de graduação de formação de professores para a educação profissional e Programa especial de formação de professores para os componentes curriculares da educação profissional.

¹²⁷ Entre esses cursos, havia dois nomeados como Educação Profissional Científica e Tecnológica com carga horária de 2.800 e 3.210 horas, respectivamente, oferecidos pelo Instituto Federal da Bahia e Instituto Federal do Ceará, ambos na modalidade EAD (INEP, 2020). Também foram localizados 104 cursos de licenciatura em Ciência da Computação, Computação, Computação e Informática, Eletromecânica e Enfermagem, no Brasil, dos quais 31 oferecidos pelos IFs. Em geral, são cursos criados após os anos 2000, exceto os cursos de Enfermagem. O alcance deles é um tema que poderia receber investigação específica.

No cenário mais geral, Machado (2019) cita a existência da formação em cursos de pós-graduação, que têm sido acionados para formar professores para a EPT, embora existam críticas sobre esse tipo de formação em nível de pós-graduação, especificamente. Em primeiro lugar, as críticas justificam-se devido à composição de uma carga horária reduzida para a constituição de uma formação sólida; depois, porque a finalidade principal da especialização é o aprofundamento dos conhecimentos em certa área, na qual se tenha formação prévia, e nesse caso não há (KUENZER, 2008).

Moura (2008) faz algumas críticas sobre o tratamento dado aos cursos de licenciatura no Brasil, considerando que o desempenho de profissões liberais exige formação profissional apropriada; todavia, para o exercício do magistério, sobretudo no ensino superior e na educação profissional, não há uma exigência de formação correlata à profissão de professor. Nesse cenário, a formação docente é um dos principais impasses enfrentados pelo sistema educacional.

A criação de licenciaturas com identidade própria para a EPT seria uma das políticas para superar ações e cursos complementares (MACHADO, 2008).

As licenciaturas têm sido apontadas como absolutamente essenciais por serem o espaço privilegiado da formação docente inicial e pelo importante papel que podem ter na profissionalização docente, para o desenvolvimento de pedagogias apropriadas às especificidades da educação profissional, o intercâmbio de experiências no campo da educação profissional, o desenvolvimento da reflexão pedagógica sobre a prática docente nesta área, o fortalecimento do elo entre ensino-pesquisa-extensão, pensar a profissão, as relações de trabalho e de poder nas instituições escolares, a responsabilidade dos professores etc. (MACHADO, 2008, p. 15).

A gestora nacional Luiza (2020) problematizou essa questão em âmbito nacional porque faltaria definição do próprio Conselho Nacional de Educação (CNE) e do Ministério da Educação sobre a normatização de cursos regulares para a formação de professores para a EPT; por isso, a predominância de cursos rápidos, não obrigatórios e com um formato provisório, devido também à pouca visibilidade do debate na área da Educação.

O gestor nacional Otávio (2020) abordou a dificuldade de se alcançar consenso no que se refere à organização de possíveis licenciaturas em áreas técnicas, segundo os seus títulos e suas caracterizações, em função da quantidade de áreas e, por isso, o debate não avançaria para cursos de formação inicial. Além disso, o gestor assinalou a pouca valorização de conhecimentos específicos de educação no interior das instituições profissionais, inclusive, comparando esse quadro com a não exigência de formação didático-pedagógica nas universidades que contratam docentes por sua formação em nível de mestrado e/ou doutorado.

Nas instituições federais profissionais, verifica-se a crescente valorização da titulação em mestrado ou doutorado dos professores, para a carreira; assim, esse cenário contribuiu para a não aderência de cursos de licenciatura específicos para a educação profissional e tecnológica (EPT) no interior dos IFs (GESTOR NACIONAL OTÁVIO, 2020).

Segundo Carvalho e Souza (2014), nos cursos de Pedagogia e nas Faculdades de Educação, também faltam discussões sobre a natureza da formação dos profissionais para a EPT, pois os debates estariam concentrados nos conhecimentos educacionais relacionados apenas à educação básica (educação infantil/ensino fundamental e médio).

Os autores indicam que as Faculdades de Educação têm o desafio de incluir em seus cursos os conhecimentos para a formação de profissionais destinados à EPT, especialmente com estudos voltados à história e sociologia do trabalho; inclusive, com metodologias que favoreçam a atuação de egressos também na educação profissional.

Nessa conjuntura, é preciso considerar, por um lado, que os Institutos Federais poderiam contribuir mais para a criação de novas licenciaturas voltadas à educação profissional, sobretudo por sua tradição de ensino nesse segmento, formando professores para a própria rede. Por outro lado, é preciso ponderar as implicações discutidas por Costa (2012) e por Carvalho e Souza (2014) sobre a falta de tradição das instituições na formação de professores. Um último desafio refere-se à identidade dos Institutos Federais, o que ainda envolve conflitos internos na própria definição dos espaços institucionais para cada um dos cursos ofertados (LIMA, 2015).

Essas são apenas algumas aproximações do processo de criação das licenciaturas para a EPT. A presente pesquisa identificou iniciativas bastante pontuais nesse sentido, principalmente por conflitos entre os profissionais das chamadas áreas gerais e técnicas, como já foi abordado.

O primeiro curso de formação de professores para EPT, no *campus* São Paulo, foi destinado à formação dos próprios docentes não licenciados do IFSP, inclusive, para alguns professores recém-contratados e que teriam um tempo determinado para concluir esse tipo de formação, conforme definido pelo edital de ingresso do concurso. Posteriormente, foi oferecido em alguns *campi* do interior: Caraguatatuba, Itapetininga, Salto e Sertãozinho.

Entretanto, alguns desses cursos tiveram problemas de certificação, pois teriam iniciado de forma rápida e enfrentado problemas no seu reconhecimento¹²⁸, atrasando a sua finalização

¹²⁸ O reconhecimento de curso de graduação é condição indispensável para a validade nacional da diplomação e deve ser solicitado pela IES quando o curso tiver alcançado 50% e antes de 75% de seu desenvolvimento (MEC, 2021). “Os processos de reconhecimento e renovação de reconhecimento de curso serão instruídos com análise documental, avaliação externa *in loco* realizada pelo Inep e decisão da Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior do Ministério da Educação” (BRASIL, 2017d, art. 49).

(GESTORAS/IFSP OLÍVIA; BETINA, 2020). O servidor técnico-administrativo Tomás (2020) e o professor Levi (2020) afirmaram que muitas polêmicas envolveram a proposição desse tipo de curso para os professores bacharéis do IFSP, tanto que os últimos editais de concurso deixaram de exigir formação pedagógica para tais profissionais.

De acordo com a gestora Betina (2020), o primeiro projeto foi elaborado pela Diretoria de Graduação da reitoria do IFSP, na perspectiva de promover formação pedagógica aos docentes no *campus* São Paulo, mas essa primeira proposta teria ficado muito genérica e acabou passando por uma reformulação, de maneira que foi alterada para a modalidade a distância.

O professor Matias (2020) relatou que foram alguns profissionais licenciados, que criaram o curso no *campus* São Paulo, por iniciativa da gestão central do IFSP, mas esse formato não foi incentivado para aproveitar a força de trabalho dos *campi* do interior, no sentido de formar seus próprios professores. Tal situação poderia acirrar os confrontos já existentes entre os profissionais de diferentes áreas, pois “seria aumentar esse conflito, colocar um professor da área propedêutica para ensinar, entre aspas, como dar aula para outro professor, o que seria a formação pedagógica” (idem).

Nesse mesmo sentido, o professor Atílio (2020) mencionou que o Ministério da Educação foi muito otimista ao incluir a oferta de 20% de vagas, considerando a formação de professores para a educação profissional nos Institutos Federais, e esperar que isso fosse um processo interno tranquilo. Desse modo, o professor salienta que o MEC desconsiderou, em geral, a conjuntura de desvalorização dos conhecimentos pedagógicos por parte dos profissionais que não são licenciados no interior dessas instituições; por isso, esse tipo de curso não teve crescimento expressivo, senão experiências pontuais.

O gestor Orestes do IFSP (2020) problematizou esse formato de curso complementar, muitas vezes, realizado de maneira aligeirada, apenas com aulas nos fins de semana ou na modalidade a distância, para quem possui uma formação inicial fundamentada em outras bases conceituais que não da Educação. Dessa forma, o modelo agregaria pouco, considerando também que “esses colegas já trazem marcas de suas experiências” (idem) nem sempre exploradas e problematizadas nesse tipo de formação.

Ainda sobre o perfil do egresso desse tipo de formação de professores para atuar na educação profissional, o professor Benjamin (2020) abordou que, frequentemente, aparecia como uma incógnita para o público externo do IFSP. Apesar disso, em uma segunda fase, os profissionais das Escolas Técnicas Estaduais (Etecs), das Faculdades de Tecnologia do estado de São Paulo (Fatecs) e egressos dos cursos de tecnologia da Fatec passaram a compor as turmas desse curso, como capacitação docente para atuar nessa rede estadual ou na rede privada.

Assim, o curso manteve-se em dois *campi* do IFSP, de forma presencial, com o foco na formação docente para as escolas de educação profissional.

Uma última experiência citada para esse tipo de formação foi o Programa de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica em Rede Nacional (ProfEPT)¹²⁹. De acordo com os gestores nacionais Hugo e Luiza (2020), tal programa destacou-se, no âmbito da rede federal, como uma experiência interessante de formação dos professores para a EPT, com participação majoritária de professores e técnico-administrativos dos IFs.

Lemes (2020) investigou as concepções formativas e contribuições do ProfEPT para o desenvolvimento profissional dos egressos do programa, as quais foram analisadas a partir da compreensão dos servidores que cursaram a primeira turma desse curso de mestrado no IFSP, até 2019.

Os resultados dessa pesquisa apontaram que o curso promoveu aprendizagens que colaboraram com o desenvolvimento profissional dos participantes, assim como com a própria construção da sua identidade profissional, com ênfase nos seguintes aspectos: “alargamento da compreensão da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), do seu percurso histórico e de seu alicerce teórico enquanto modalidade de ensino que almeja a transformação social e a emancipação de seus discentes” (LEMES, 2020, p. 15).

Ainda segundo a autora, a evolução de conhecimentos relacionados à instituição e à própria profissão foram fundamentais para o desenvolvimento profissional dos professores e servidores técnicos-administrativos participantes. Alguns limites do programa também foram expostos e se referem ao pouco alinhamento teórico dos docentes do programa, tanto dos fundamentos conceituais da educação profissional e tecnológica quanto do entendimento sobre os produtos educacionais que devem ser elaborados para a finalização do curso. No ProfEPT, os produtos educacionais têm o objetivo “de responder a uma necessidade concreta associada” (idem, p. 145) à esfera prática profissional do aluno do curso.

Nesse trabalho, destacou-se o fato de que a maioria dos participantes do ProfEPT já eram licenciados e que a construção de tal produto final esteve mais relacionado a temáticas vinculadas à formação que os profissionais tiveram anteriormente, em seus cursos de licenciatura. Segundo Lemes (2020, p. 143) “a formação inicial foi mais determinante nesses

¹²⁹ O ProfEPT foi iniciado no ano de 2017, com a finalidade de fortalecer o ensino da rede federal, também para formar profissionais de outras instituições com atuação na educação profissional e tecnológica (LEMES, 2020). De acordo com a autora, o programa funciona em rede nacional e, em 2019, havia 34 instituições integrantes, incluindo a oferta em todos os estados brasileiros. Surgiu para o atendimento uma demanda apresentada pelo Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (Conif) para a formação de profissionais, em especial, dos Institutos Federais.

casos para a elaboração do produto do que o trabalho atualmente executado como servidor do IFSP” (idem, p. 143).

Desse modo, essas informações confirmam também a importância da licenciatura como curso primordial para a formação inicial do professor, conforme indicado por Machado (2008) e Moura (2008) e tratado anteriormente.

Em resumo, nesta seção, foi realizada análise a partir da categoria nomeada: concepção e implantação dos cursos e, respectivamente, pelas subcategorias: processo de escolha das licenciaturas; expansão dos cursos da área de ciências humanas; menor espaço aos cursos destinados à formação de professores para a educação profissional; e contribuições dos profissionais licenciados vinculados às licenciaturas para os debates educacionais institucionais.

4.5. Considerações sobre o modelo de verticalização

O objetivo desta última seção é discorrer sobre alguns aspectos do modelo verticalizado dos Institutos Federais, pois emergiu entre os assuntos abordados pelos participantes da pesquisa e possui relação direta com a ampliação dos cursos de licenciatura do IFSP.

A verticalização foi apresentada como uma das propostas primordiais do projeto governamental de Instituto Federal, a partir da organização pedagógica de cursos nas mesmas áreas de conhecimento; primeiramente, na educação básica (ensino médio e cursos técnicos); depois, em nível superior, englobando cursos de graduação e pós-graduação (*lato e strictu sensu*), além de outros cursos de formação inicial e continuada (PACHECO, 2009; SILVA, 2009; BRASIL, 2008a).

De acordo com essa concepção de verticalização, todos os estudantes compartilhariam os vários espaços de aprendizagem dos Institutos Federais, em especial, os laboratórios (PACHECO, 2009; SILVA, 2009). Essa condição de uso compartilhado da infraestrutura institucional é indicada como fator central para aproximar docentes e discentes de diferentes níveis, de forma que o ensino superior, por um lado, colabore com o desenvolvimento dos cursos técnicos; por outro lado, os cursos técnicos contribuiriam com certos fazeres de orientação mais prática aos cursos superiores, por exemplo. Esse elo entre os distintos níveis de ensino apoiaria o desenvolvimento e a qualificação dos cursos em geral.

Segundo a proposta da Setec/MEC, a verticalização seria ainda uma forma de aproximar o modelo de formação técnico-profissional dos outros cursos da instituição, na perspectiva de diálogo entre os conhecimentos tecnológicos, científicos e sociais, com centralidade para

questões relacionadas ao trabalho (BRASIL, 2008a). O estabelecimento desse modelo também pode colaborar com o rompimento da hierarquização de saberes da escola dual, então baseada na separação do ensino em duas categorias: uma para os indivíduos direcionados às funções intelectuais, enquanto outra para aqueles encaminhados ao trabalho prático. Assim, o modelo verticalizado de IF privilegiaria um padrão de formação integral do estudante, desde um ensino técnico fortalecido por debates para além de técnicas específicas, até a possibilidade de continuidade de estudos em nível superior na própria instituição.

A inclusão dos cursos de licenciatura nos Institutos Federais, conforme orientação da Setec/MEC, significava uma ação estratégica para fomentar discussões interdisciplinares relacionadas à educação profissional integrada à educação básica; assim, seria fortalecida essa concepção de profissionalização e trabalho aos futuros docentes dos anos finais do ensino fundamental, bem como do ensino médio (regular e dos cursos técnicos integrados) (BRASIL, 2009a).

A partir dos princípios apresentados, os IFs favoreceriam a construção de itinerários formativos com enfoque no desenvolvimento de tecnologias e inovação, oferecendo, desde qualificação profissional, cursos técnicos, graduação, até pós-graduação nas mesmas áreas de conhecimento (PACHECO, 2009; BRASIL, 2008a).

Somente em um documento governamental, alguns desafios são citados para a adoção desse modelo de verticalização, tais como: a superação de um modelo hegemônico disciplinar e o enfrentamento de questões relacionadas ao perfil do profissional docente dos Institutos Federais (PACHECO, 2009). Ainda que essa última questão seja abordada de forma sutil, com o encaminhamento de que, para os IFs, seria necessário “pensar um profissional da educação capaz de desenvolver um trabalho reflexivo e criativo” (idem, p. 26), para, então, priorizar “transposições didáticas contextualizadas” (idem, p. 26), nesses distintos cursos; entretanto, o autor não aponta as dificuldades de atuação dos professores simultaneamente em vários níveis de ensino.

A atuação dos docentes em diferentes cursos nos Institutos Federais foi um dos desafios identificados por Mancebo e Silva Júnior (2015) e Frigotto (2018c), que assinalaram dificuldades sobre a inserção do mesmo profissional em vários níveis. Para uma relação equânime “todos os docentes deveriam em algum momento atuar em todos os níveis e modalidades para não criar hierarquias. Esta é uma equação que nossa observação notou muitíssimo complexa” (FRIGOTTO, 2018c, p. 143). Ainda segundo o autor, os profissionais não foram formados para atuar simultaneamente em vários cursos, por isso apresentam resistência em trabalhar em alguns deles, como por exemplo: no Programa Nacional de

Integração da Educação Profissional com a Educação Básica, na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja). No IFSP, esse programa possui menor oferta por esse motivo, somado ao pouco prestígio atribuído ao trabalho docente em um curso de educação de jovens e adultos.

Em geral, os depoimentos coletados no IFSP confirmaram o exposto por Frigotto (2018c, p. 138) “[de que] a rápida expansão e interiorização trouxeram às gestões dos IFs uma realidade de ir aprendendo paulatinamente” a construir a nova institucionalidade de Instituto Federal.

A construção dessa identidade não requer apenas a definição de cursos a serem ofertados, mas antes envolve a gestão das inúmeras disputas políticas que envolvem os profissionais das chamadas ciências duras, sociais e humanas (FRIGOTTO, 2018c). Nessa lógica, esta pesquisa acrescenta o papel desempenhado pelos professores da área tecnológica que valorizam as experiências advindas da prática profissional e com bastante influência nas instâncias de decisão do IFSP.

Nesses termos, cabe enumerar e confirmar alguns dos desafios que devem ser enfrentados para a construção da identidade dos Institutos Federais, conforme discutido por Quevedo (2018)¹³⁰: a) a adesão da comunidade à prática pedagógica de atuar em diferentes níveis de ensino; b) o fortalecimento dos cursos técnicos integrados ao ensino médio que enfrentam ainda resistência; c) a formação continuada aos profissionais em relação aos significados da verticalização; d) o desenvolvimento de uma cultura de trabalho coletivo; e e) a “superação de práticas nas quais os cursos são ofertados de acordo com a formação e o interesse dos docentes e não em resposta a demandas” (idem, p. 233).

As disputas em torno da prioridade de cursos nos IFs foram acirradas pelo ingresso de muitos recém mestres e doutores, normalmente, sem experiência de ensino e com bastante interesse no desenvolvimento de pesquisa em nível superior (FRIGOTTO, 2018c). No IFSP constatou-se que 39,1% de professores doutores e 46,9% de mestres, em 2019. Esses docentes, em grande medida, são egressos das universidades estaduais paulistas e com uma visão predominantemente acadêmica. Esses elementos são destacados porque também influenciaram a expansão de cursos superiores e a identidade do IFSP, com valorização acentuada desse nível de ensino.

Segundo os dados gerais examinados desta pesquisa, a atuação dos docentes em vários níveis de ensino configura um dos maiores desafios do IFSP no modelo de verticalização. Ainda

¹³⁰ Dados sobre uma pesquisa desenvolvida nos *campi* Bento Gonçalves e Sertão do Instituto Federal do Rio Grande do Sul. Para saber mais, recomenda-se a leitura de Quevedo (2018).

que alguns profissionais apontem como positiva a possibilidade de oferta de ensino médio e de cursos de licenciatura, simultaneamente, isso poderia ser um potencial espaço de aprendizagem para os alunos e professores.

Nessa perspectiva, o professor Juvenal (2020) salientou: “quando o professor [da licenciatura] está atuando também na educação básica tem outro olhar para que tipo de profissional tem que formar”. O gestor nacional Vicente (2020) e a servidora técnico-administrativa Isadora (2020) destacaram a importância dessa articulação; todavia, registraram que ela ainda é pouco explorada nos IFs, como ilustrado:

Uma ação efetiva das licenciaturas junto a nossa educação básica, que tem todos os problemas da educação básica em qualquer lugar do mundo, hoje, no nosso *campus* a gente não tem. A gente tem alguma monitoria [...] a gente tem educação básica aqui, na sala do lado, os meninos estão aqui o dia inteiro. Os meninos com dificuldades de aprendizagem estão aqui [...] então, eu acho que nesse sentido a gente precisava encontrar esse lugar, mas eu falo isso não no sentido de culpabilizar os professores. Eu acho que a gente precisa amadurecer isso enquanto instituição. E eu também não acho que deva partir de iniciativa só dos professores. Eu vejo assim uma fragilidade do MEC que projetou isso [...] só que institucionalmente, por conta de carga horária etc. eles criam muito mais enfrentamentos do que proximidades (SERVIDORA TÉCNICO-ADMINISTRATIVA ISADORA, 2020).

Em termos de desenho, de arquitetura, eu entendo como muito bem estruturado: 50% de vagas em educação técnica incluindo aí, majoritariamente, o ensino médio integrado. E daí com os 20% você possibilita que a formação em licenciatura dê condição de que o campo de prática seja o próprio espaço de trabalho do professor e dos alunos da graduação. Então, é um desenho, a meu ver, muito bem concebido, porém, a prática demonstra que isso foi parte do que foi aceito pela cultura das instituições e não parte do que foi pleiteado. Se tivesse sido pleiteado teria sido implementado com maior rigor (GESTOR NACIONAL VICENTE, 2020).

Alguns entrevistados sublinharam que houve o crescimento de cursos de ensino médio técnico integrado juntamente com as licenciaturas em alguns IFs (GESTORES NACIONAIS BENÍCIO; LUIZA; OTÁVIO, 2020), como se observou no IFSP. Os gestores nacionais Benício e Luiza (2020) afirmaram que a própria inclusão desses cursos nos Institutos Federais baseou-se na possibilidade de vivenciar a formação prática do licenciando a partir do ensino médio da instituição.

Imagina você pegar uma licenciatura dentro de uma escola com o ensino médio, onde o estudante de licenciatura está convivendo com o ensino médio. Tem um grande laboratório para ele trabalhar. Então, quem tem o laboratório são os Institutos Federais, as escolas técnicas vinculadas. Então, a formação dos Institutos Federais veio como? Encaixou uma mão na luva, porque o Instituto era uma instituição que tinha ensino médio e gente qualificada.

Então, poderia oferecer licenciatura (GESTOR NACIONAL BENÍCIO, 2020).

Nessa mesma perspectiva, é ressaltado o fato dessas instituições contarem com um quadro de profissionais qualificados e experientes das áreas de conhecimento das Ciências Exatas, inclusive, privilegiando o desenvolvimento das licenciaturas muito mais nos espaços, por exemplo, “de Física, de Química e de Biologia e nos laboratórios da formação de técnicos” (GESTOR NACIONAL OTÁVIO, 2020). Segundo o gestor, já havia alguns cursos de licenciatura dos Cefets com bastante destaque em avaliações nacionais.

Apesar desses pontos positivos, os depoimentos indicaram que o projeto governamental de IF não tratou sobre as dificuldades que poderiam advir da cultura institucional instalada, ou seja, do que pensavam os profissionais que, de fato, implantariam o projeto das licenciaturas. Além disso, a relação entre as licenciaturas e o ensino médio é apenas uma das faces da verticalização, pois ainda há outros tipos de cursos na instituição.

Verdum (2015) identificou preocupação crescente dos profissionais do Instituto Federal do Rio Grande do Sul (IFRS) no sentido de qualificar a verticalização do ensino, principalmente, com o incremento de ações para fortalecer a integração entre os diferentes cursos oferecidos. Inclusive, tais ações são percebidas por parte dos profissionais como uma das potencialidades para a inovação pedagógica dos currículos da instituição. Ao comparar relatórios da Comissão Própria de Avaliação (CPA) do IFRS, a autora confirmou avanços nessa direção, na medida em que a instituição ampliou os projetos institucionais com foco na participação de docentes, discentes e técnico-administrativos de diferentes níveis de ensino (educação básica, técnica e superior).

Flach (2014) indicou que a interlocução entre os cursos de educação básica e de formação de professores configurava um dos desafios do modelo de Instituto Federal; não obstante, a autora identificou iniciativas para a aproximação desses cursos no IFRS, porque a própria existência de licenciaturas tem impulsionado discussões relacionadas à qualidade da formação dos futuros docentes e à consolidação de uma identidade própria aos percursos formativos da instituição.

No IFSP, a oferta das licenciaturas foi inserida primeiro para cumprir a obrigatoriedade disposta na Lei, depois, por outros interesses profissionais dos professores, o que já foi abordado; aliás, a interlocução específica entre os cursos (licenciatura e ensino médio) não foi adotada pela comunidade, porque também não foi um projeto construído pela instituição.

Por um lado, poder-se-ia pensar na adesão de uma política pública, com maior sucesso, se iniciada com discussões no interior dos antes Cefets, ETFs e EAFs; por outro lado, nessas instituições, em meados de 2008, havia poucos profissionais licenciados ou mesmo formados na área de Educação. Em vista disso, dificilmente esses professores defenderiam esse tipo de oferta.

Essas questões são elencadas para explicitar que o oferecimento de licenciaturas nos IFs foi um projeto oriundo do Ministério da Educação que, frente a outras demandas nacionais para a formação de professores, incorporou tal questão às instituições, em um momento de ampliação e readequação das atribuições da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica.

Em resumo, nas entrevistas realizadas no IFSP foram citadas muitas disputas e enfrentamentos para a construção dos cursos de licenciatura, prevalecendo a oferta daqueles que contam com a atuação de professores com maior força política e/ou vínculo com a gestão (PROFESSORES ATÍLIO; MATIAS; LEVI, 2020; PLÍNIO, 2019). Entretanto, foi possível notar que esses conflitos têm mobilizado variados debates no interior da instituição, o que tem fortalecido temáticas no campo da educação, como abordado sobre a experiência da tentativa de construção de um currículo de referência. Nesse caso, houve a problematização de um currículo proposto de disciplinas padronizadas, que acabou não sendo implantando, entre outros relatos que nem sempre são percebidos pelos entrevistados como avanços; contudo, indicaram mudanças institucionais sobretudo na ampliação de espaços coletivos de discussão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa investigou o crescimento de cursos de licenciatura no contexto da educação profissional, com o intuito de identificar características e significados dos cursos criados no processo de rápida expansão do Instituto Federal de São Paulo, no interior paulista. A temática da interiorização dos Institutos Federais assumiu papel relevante neste estudo, em virtude da hipótese inicial sobre o potencial dessas instituições para atender às demandas de democratização da educação pública, sobretudo, em regiões do país com menor desenvolvimento econômico e social.

Nessa perspectiva, inicialmente, foi necessário o estudo da gênese do próprio modelo de Instituto Federal, para o entendimento da ampliação das atribuições de nível superior incluindo a obrigatoriedade de cursos destinados à formação de professores para a educação básica. A seguir, procedeu-se a análise da política de implantação das licenciaturas, a partir do mapeamento das principais ações adotadas para o avanço desse tipo de curso, considerando que a rede federal profissional se dedicava tradicionalmente aos cursos de nível médio técnico.

Os Institutos Federais tiveram crescimento expressivo em todo o Brasil, mormente no período 2009-2014, com a abertura de novos *campi* principalmente em cidades localizadas no interior do país. Constatou-se que a política de expansão teve êxito devido, entre outras razões, ao momento político e econômico favorável experienciados no segundo governo de Luiz Inácio Lula da Silva e no primeiro governo de Dilma Rousseff. Outro fator que contribuiu para o sucesso dessa iniciativa foram as políticas públicas adotadas por esses governos, tendo em vista a idealização de unidades, a construção de infraestruturas e a aquisição de materiais. Nesse contexto, cargos públicos foram criados e permitiu-se a realização de concursos direcionados à contratação de quadro profissional efetivo. Além disso, na gestão de Dilma Rousseff assegurou-se que 50% das vagas dos IFs fossem destinadas a estudantes das escolas públicas, englobando cotas raciais e/ou sociais. Em resumo, essas condições foram essenciais para a evolução do modelo de Instituto Federal na direção da democratização do acesso de estudantes antes excluídos das IES públicas federais, seja pelas dificuldades geográficas de distância das instituições, seja pela barreira dos concorridos vestibulares.

Na constituição do projeto de IF, verificou-se, em âmbito nacional, o protagonismo e a atuação de alguns atores: a) gestores da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (Setec/MEC), que já eram, em sua grande maioria, servidores das instituições federais profissionais no período (Cefets, Escolas Agrotécnicas e Técnicas Federais); b) conselheiros dos diferentes conselhos (Concefet, Coneaf e Contetuf), destacando-se especialmente os

ligados ao primeiro deles; c) deputados federais, responsáveis pela aprovação célere do projeto; e d) o Ministro da Educação Fernando Haddad.

Sobre a regulação dessa política, observou-se tanto a influência dos atores citados quanto de gestores e professores das próprias instituições profissionais, em âmbito local. Inicialmente, o descontentamento desses professores retardou discussões sobre o tema e até mesmo a adesão à política de transformação em Instituto Federal, pois eles temiam a perda de autonomia e julgavam incerta a integração com outras instituições para a constituição de um novo IF. Esse cenário provocou contrariedades e disputas em diversas regiões do Brasil, o que culminou com mudanças na proposta original. Ou seja, novos ajustes foram feitos por parte da Setec/MEC, em virtude das demandas advindas das próprias instituições; assim, de forma gradativa, o projeto foi se concretizando.

Outros impasses também foram contornados pela Setec/MEC, na medida em que incorporaram reivindicações dos profissionais locais, tais como: a) equiparação às universidades no tocante às funções de gestão; b) gestão financeira descentralizada para cada *campus* e reitoria; c) vagas para a contratação de quadro profissional via concursos; e d) modificações na carreira docente (salarial e de títulos). Em suma, esses elementos foram centrais no desenvolvimento geral dos IFs, considerando desde a redação do projeto, a aceitação dos profissionais das instituições, até a implantação propriamente dita.

Nesses termos, na política de IF percebeu-se cooperação entre o governo (executivo nacional), as instituições (esfera local) e até grupos sociais (deputados), como uma das possibilidades assinalada por Souza (2007) na constituição de uma política pública. Assim, foram localizados esforços de várias frentes na direção da materialização dos IF; com reajustamentos tanto por parte do governo federal quanto dos profissionais das instituições, no período 2006-2012. A análise dos dados apontou ainda que a garantia do estabelecimento de uma instituição de educação superior (além de educação básica) foi uma das motivações cruciais para que o projeto evoluísse.

Outro aspecto constatado foi uma mudança cultural gradual nas instituições federais profissionais, na medida em que foram aumentando a presença da educação superior, devido a dois motivos centrais: a elevação da titulação dos professores associada à cultura bacharelesca brasileira de valorização expressiva do nível superior, em contraste com o menor prestígio da atuação docente na educação básica. Nos depoimentos foram relatadas situações que demonstraram a pressão dos professores dirigida à gestão do então Cefet-SP, depois IFSP, para a criação de cursos de graduação. A gestão dessa instituição, em consonância com as instâncias administrativas de outras instituições profissionais brasileiras, foi repassando tal pressão ao

Ministério da Educação. Esse quadro, foi tratado pelos gestores da Setec/MEC entrevistados, também esteve presente direta ou indiretamente nos depoimentos dos professores do IFSP.

A política nacional conduzida pela Setec/MEC alcançou sucesso na acomodação dessa demanda local (nível superior), além de outras do então projeto governamental, tais como: a garantia de 50% das vagas em cursos técnicos de nível médio. Primeiro, a Setec conseguiu assegurar a obrigatoriedade desse último tipo de curso no texto da Lei dos IFs; depois, adotou mecanismos de controle para o aumento deles, que logravam, em 2019, representatividade na rede, como exposto no capítulo 4.

Em relação à gênese da proposta de obrigatoriedade de cursos destinados à formação de professores nos Institutos Federais, confirmou-se a hipótese de que foi iniciativa direta do Ministério da Educação (MEC). Consequentemente, a atribuição foi recebida com certa resistência. Tendo em vista o conjunto de dados analisados, afirma-se que o MEC percebeu nessas instituições uma oportunidade para minimizar a carência de professores das áreas de Ciências e Matemática; sem, contudo, dedicar uma ampla discussão sobre o modelo. Em meados dos anos de 2006 a 2008, período de construção da proposta dos IFs, não se localizou nenhum setor ou grupo da Setec/MEC que tratasse especificamente de questões de ordem mais conceitual e teórica sobre a inclusão de licenciaturas nos IFs.

Segundo os gestores entrevistados, tal debate ficou delegado aos próprios Institutos Federais e se, por um lado, provocou disputas, gerando resistência à criação das licenciaturas, com base na justificativa de que essa não era a finalidade de uma instituição profissional; por outro lado, forjaram debates educacionais, que anteriormente encontravam menos espaço nas instituições profissionais. Finalmente, após as tensões iniciais, a autonomia dos IFs contribuiu para a construção de algumas propostas formativas inovadoras.

De maneira geral, a ampliação de licenciaturas nos IFs significou a implantação de cursos em regiões do interior do Brasil e, por conseguinte, a oferta de vagas públicas com qualidade superior às IES privadas, como mostrado nas avaliações oficiais, o que ocorreu em um momento de franca expansão dos cursos de educação a distância neste último tipo de instituição. Em 2019, a política de licenciatura no conjunto dos IFs compreendia 12,6% das vagas oferecidas nesse tipo de curso, e ainda não tendo alcançado os 20% estipulados, o que também pode ter sido consequência do corte de gastos crescente desde 2015. De toda forma, esse percentual obteve resultados quantitativos substanciais na esfera nacional, tanto em relação ao número de matriculados como de concluintes na modalidade presencial. Inclusive, em algumas áreas (Física e Química), os IFs formaram mais professores que as universidades estaduais e IES privadas, como explanado no capítulo 3.

Antes mesmo de abordar o processo de regulação da política de licenciaturas, em particular do IFSP, é importante assinalar que, em 2019, a instituição atingiu 36 unidades, a maior quantidade em comparação aos demais IFs. Tal situação alterou o quadro histórico de poucas vagas federais no estado de São Paulo, concentradas na Universidade Federal de São Paulo e na Universidade Federal de São Carlos. No período 2009-2014, essas instituições tiveram novos *campi* inaugurados nas seguintes cidades: Araras, Buri, Diadema, Guarulhos, Osasco e Sorocaba. Além da criação da Universidade Federal do ABC, com *campi* nas cidades de Santo André e São Bernardo do Campo. Nesse cenário de expansão, o IFSP foi a instituição que alcançou o maior número de estudantes de graduação e de nível médio, em regiões paulistas, nas quais anteriormente não havia a oferta de IES públicas federais.

A partir constatação de ampliação do IFSP, foram examinados os percursos para a criação dos novos *campi* e dos cursos de licenciatura. A pesquisa teve como foco principal as licenciaturas em Ciências Biológicas, Física, Matemática e Química, indicadas como prioritários na Lei nº 11.892/2008. O estudo do processo de concepção das licenciaturas revelou que a cultura institucional do *campus* São Paulo, mais antiga do Cefet-SP influenciou, consideravelmente, o atraso no crescimento desse tipo de curso nos *campi* do interior paulista, criados somente após o início dos cursos técnicos.

Tal quadro diferenciou a instituição federal profissional paulista das demais instituições da rede em outros estados brasileiros, que implantaram a política de maneira mais ágil. Assim, evidenciou-se maior resistência dos profissionais locais do IFSP em seu direcionamento, devido, entre outras questões, à atuação dos profissionais das áreas técnicas na gestão dos novos *campi* do interior paulista.

Posteriormente, alguns elementos foram centrais para o avanço das licenciaturas, a saber: a) o estabelecimento de um novo Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI); b) a contratação de professores licenciados para atuação no ensino médio integrado, que impulsionaram a construção dos projetos de cursos de licenciatura e passaram a ocupar, em alguma medida, cargos de gestão na instituição; e c) o interesse desses profissionais na construção de uma carreira de nível superior.

O aumento da contratação de profissionais licenciados contribuiu, inclusive, para a alteração do perfil da gestão central da instituição que, historicamente, vinha sendo ocupada por membros das áreas técnicas. No período compreendido entre 2013 e 2019, pela primeira vez, profissionais das chamadas áreas de conhecimentos gerais assumiram a direção geral da instituição. Essa situação privilegiou a expansão dos cursos de nível médio técnico integrado e

fortaleceu discussões em relação a esse modelo, contrariando a orientação da gestão anterior cujo foco eram os cursos técnicos concomitantes e subsequentes.

Ainda do ponto de vista da regulação da política no IFSP, constatou-se que as licenciaturas em Matemática, Química e Física alcançaram o maior número de matriculados entre os cursos destinados à formação docente, especialmente em regiões do interior. Em algumas cidades paulistas, nas quais foram implantados *campi* do IFSP, havia licenciaturas apenas em IES privadas, de qualidade duvidosa, ou nem mesmo tinham IES com esse tipo de curso. Identificou-se, inclusive, o fechamento de licenciaturas em duas IES privadas no interior de São Paulo, após o início dos cursos do IFSP.

O crescimento do IFSP significou a possibilidade de ampliação da oferta de cursos gratuitos e públicos, que contribuem para a formação de professores principalmente nas áreas citadas. Além disso, identificou-se corpo docente titulado sobretudo em nível de mestrado e doutorado, infraestrutura com laboratórios, iniciativas de pesquisa e extensão, que favorecem a realização de licenciaturas com padrão de qualidade. Um último aspecto diz respeito à vinculação também de profissionais do IFSP a entidades educacionais comprometidas com pautas relacionadas à garantia ao direito e à democratização da educação. As condições descritas oportunizam a oferta de cursos em condições muito distintas das IES privadas, em geral, cujo foco está apenas nas atividades de ensino, que apresentam condições de infraestrutura limitadas e quadro profissional com menor titulação e em regime de trabalho parcial.

Em resumo, esse cenário confirmou a hipótese de que os Institutos Federais podem se consolidar como um espaço estratégico para a formação de professores, sobretudo nas áreas de Física, Matemática e Química, considerando a localização de *campi* em regiões metropolitanas e interioranas e o desempenho satisfatório desses cursos em avaliações nacionais. Outro ponto a ser considerado é a oferta de cursos majoritariamente presenciais, em contraste com a transferência crescente de licenciaturas nessa modalidade para o ensino a distância nas IES privadas. Ou seja, a formação de qualidade, especialmente em algumas áreas de conhecimento, pode ser assegurada somente pelas IES públicas, uma vez que sua oferta não está associada à necessidade de retorno financeiro imediato, pois não se trata de uma atividade lucrativa. Ao contrário, é uma estratégia para o desenvolvimento do conhecimento da própria área, além de colaborar para o fortalecimento da educação básica pública.

Outro elemento observado no IFSP foi a ampliação, a partir de 2016, dos cursos de licenciatura em Letras e Pedagogia, que não estavam entre as áreas prioritárias, como Ciências e Matemática. A principal motivação, para a abertura dos primeiros cursos citados, foi o

interesse dos docentes dessas áreas de atuar em cursos superiores, seguindo a tendência já destacada em relação ao nível superior. Esses cursos progrediram e foram acatados pelas direções dos *campi* com base nas seguintes conjecturas: menor taxa de evasão, facilidade para a oferta e baixo custo (por dispensarem gastos com novos laboratórios). Não por acaso foram estabelecidos sobretudo no período 2016-2018, quando a instituição teve corte de recursos públicos.

A reforma do ensino médio iniciada em 2017 interferiu, ainda que indiretamente, nas decisões relativas à escolha dos cursos de formação docente oferecidos pelo IFSP, em virtude das indefinições em relação à permanência de determinadas disciplinas no currículo desse nível de ensino. Outrossim, observou-se a ênfase na abertura de cursos de licenciatura em Letras e Matemática, além de Pedagogia. Como foi dito por Barroso (2018), é possível perceber que no processo de multirregulação de determinada política nacional, há interferência de outras políticas, em uma perspectiva dinâmica e transversal, como se constatou nesta pesquisa.

Este estudo verificou limites para a criação de cursos muito diferentes das áreas já oferecidas no IFSP, considerando o número de docentes de cada *campus*, geralmente composto por 70 professores. Nessa lógica, o processo de definição de cursos até envolveu a realização de audiências públicas, com a participação da sociedade civil e de membros das prefeituras das cidades, que enumeraram cursos preferenciais. Todavia, na prática, foram estabelecidos aqueles em cujas áreas já tinham docentes titulados na instituição.

Tal situação aconteceu em outros IFs, conforme assinalado por Frigotto (2018c, p. 142): “em relação aos critérios para definir os novos cursos, de um modo geral, os IFs indicam audiências públicas, consultas a prefeituras e instituições de pesquisa etc. Todavia, em última análise, é a discussão interna que vai avaliar a possibilidade [de atendimento] das demandas”. De acordo com o autor, houve maior tendência de ampliação dos cursos de graduação e de pós-graduação nos *campi* dos IFs que integravam os antigos Cefets, ainda que não somente neles. No caso do IFSP, essa situação se confirma em relação aos cursos de pós-graduação *stricto sensu*, disponíveis somente nas unidades mais antigas do então Cefet-SP: São Paulo e Sertãozinho. Embora, os cursos de graduação tiveram crescimento expressivo na instituição, sendo que 32 dos 36 *campi* ofereciam cursos nesse nível em 2019¹³¹. As licenciaturas eram ofertadas em 29 *campi*.

No IFSP, localizaram-se alguns cursos de pós-graduação *lato sensu*, que foram incluídos, em algum momento, na contagem do percentual das vagas obrigatórias destinadas à

¹³¹ Exceto os *campi* avançados: Ilha Solteira, Jundiá, São Paulo-São Miguel Paulista e Tupã (INEP, 2020).

formação de professores. Isso é citado, porque a existência deles foi usada, pelos profissionais de alguns *campi*, como justificativa para o adiamento na abertura de licenciaturas, sob a justificativa de que já ofereciam um tipo de formação docente.

Além dos aspectos apresentados, um dos principais resultados da presente pesquisa foi a constatação de que, no IFSP, o processo de expansão das licenciaturas e dos cursos de ensino médio técnico integrado foi simultâneo, ainda que não se observe uma articulação entre esses cursos do ponto de vista do currículo e da interação entre os estudantes, como abordado na seção anterior. Entretanto, essa interlocução pode indicar um caminho para o fortalecimento do modelo verticalizado do IF, que tem como proposta principal o modelo de educação técnica integrada. O diálogo pode se consolidar por meio de debates educacionais promovidos pelos cursos de formação de professores e de ações que envolvam licenciandos, estudantes do nível médio e docentes.

A ampliação da contratação de docentes licenciados, tanto para os cursos de ensino médio integrado como para as licenciaturas, deu maior visibilidade a importância dos conhecimentos de cunho educativo. Percebeu-se nos depoimentos, que alguns docentes do IFSP desempenhavam suas atividades pedagógicas em uma perspectiva intelectual crítica, conforme conceituado por Contreras (2002), com foco na construção de ações intencionais vinculadas aos fins educativos, de maneira mais ampla, e na democratização do conhecimento.

O desenvolvimento dos cursos de licenciatura e de nível médio técnico integrado articulados, poderia inaugurar um modelo de formação de professores inovador, por aproveitar o potencial espaço de formação integrada. Essa perspectiva tem a vantagem de assegurar ao estudante três elementos essenciais: os conhecimentos gerais, o ensino profissional e a continuidade dos estudos. Formar professores com base nessa proposta de ensino poderia consolidar e disseminar a importância do modelo. Entretanto, essa é uma inferência que provém desta pesquisa, tendo em vista a qualidade da infraestrutura institucional, do corpo docente e do nível médio oferecido, além das possibilidades de interlocução, embora tal procedimento não esteja em pauta na instituição.

Aliás, é importante assinalar que há diversas concepções de educação no IFSP, fundamentadas em outras visões de ensino, incluindo o foco na profissionalização mais imediata, voltada para o trabalho, como tratado nesta tese. Entretanto, essa modalidade teve seu espaço reduzido, tendo em vista, principalmente, a ampliação dos cursos integrados.

Além dos elementos discutidos no IFSP, outros mecanismos de âmbito nacional estimularam a política das licenciaturas, em especial, a determinação do Conselho Nacional das

Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (Conif) de que os recursos destinados ao custo-aluno das licenciaturas fossem maiores, desde 2018.

Outro instrumento estabelecido pela Setec/MEC foi importante para o desenvolvimento das licenciaturas: o Termo de Acordo de Metas (TAM), em 2009, que condicionou o recebimento de recursos ao cumprimento de metas e percentuais de vagas dispostos na Lei nº 11.892/2008. Tal termo foi criado a partir de orientações do Tribunal de Contas da União (TCU), que identificou aumento significativo no orçamento da Setec e, em vista disso, a necessidade de acompanhar e identificar a eficiência do uso dos recursos públicos. Essas questões reverberaram e pressionaram a gestão do IFSP para a ampliação dos cursos prioritários dispostos na Lei. Assim, ainda que de modo tardio, a política de licenciaturas apresentou crescimento no estado de São Paulo.

Na interpretação dos resultados desta pesquisa surgiram outras temáticas. Uma delas diz respeito à criação de novos conselhos no IFSP, sobretudo entre os anos de 2014 e 2015, o que ampliou a participação de servidores técnico-administrativos, docentes e discentes em discussões relacionadas às atividades de ensino e aos cursos ofertados pela instituição. Se, por um lado, foram relatados debates intensos e confrontos numerosos, por outro, foram observados avanços e encaminhamentos de questões que vêm estabelecendo certas regularidades no trabalho, o que tem contribuído para a identidade institucional em construção, como mencionado, tendo em vista a variedade de atribuições. Percebeu-se que em algumas comissões e grupos de trabalho passou a ser indispensável a presença de um representante pedagogo ou licenciado, para garantir a análise das questões educacionais envolvidas nas discussões.

A revisão dos cursos de licenciatura do IFSP, com prazo estipulado pela Resolução do CNE nº 2/2015 até o ano de 2019, foi outro elemento que se destacou institucionalmente. Nessa perspectiva, alguns aspectos emergiram da fala dos entrevistados, como a oportunidade para debates e reflexão sobre o currículo. Tal reformulação privilegiou a construção dos projetos pedagógicos dos cursos de todos os *campi*, com maior foco na docência. Não foi possível verificar os avanços mencionados na presente pesquisa, mas esse tema poderia ser abordado em uma outra investigação, considerando, inclusive, as novas determinações da Resolução do CNE nº 2/2019 e a postura dos profissionais em relação ao modelo que se encontra em andamento.

O modelo de construção dos *campi* do IFSP, em conjunto com as prefeituras, contribuiu, de alguma forma, para que o seu funcionamento aproximasse a instituição e os municípios. Nessa lógica, foram observadas as seguintes parcerias: alunos do ensino médio integrado sendo beneficiados por algumas prefeituras com alimentação; cursos de extensão sendo oferecidos

aos profissionais das redes municipais; eventos institucionais promovendo a participação conjunta das comunidades das cidades e de alguns *campi*.

Os dados estatísticos examinados apontam que os IF têm como público estudantes provenientes também das camadas populares, inclusive, alcançando maior democratização que as universidades federais e estaduais. Tal condição pode favorecer a formação de professores de educação básica que atuem nas regiões em que se graduaram, seja nas metrópoles ou no interior; no entanto, outros estudos serão necessários para verificar em que medida esses profissionais estão sendo incorporados à rede pública de ensino.

A dimensão da interiorização dos IFs foi um elemento que se destacou ao longo da pesquisa, ou seja, percebeu-se que os *campi* dos Institutos Federais estão, predominantemente, em cidades do interior. As instituições existentes podem compor uma base estratégica para uma nova fase de expansão de IES públicas, se houver no Brasil um projeto de educação destinado à elevação da qualidade, tendo como foco o atendimento de massa. A oferta de vagas em cursos públicos pode ser, inclusive, uma alternativa consistente à limitação da oferta privada, capaz de garantir a formação de professores, como discutido nesta tese.

Finalmente, é importante enfatizar que as IES “estão historicamente condicionadas e em íntima relação com os valores e demais instituições da sociedade de onde emergem” (FÁVERO, 1980, p. 17), por isso a sua criação tem que ser compreendida como um fato histórico. Nesse sentido, foi possível constatar resultados substanciais em relação aos recentes Institutos Federais, incluindo o atendimento à demanda de professores. Entretanto, percebe-se que existem numerosas disputas (internas e externas) referentes às finalidades dessas instituições, devido, entre outras coisas, às tensões da sociedade ainda estratificada em que estão inseridas. Em vista disso, somente outros estudos e a própria história poderão demonstrar se o lócus de formação de professores nessas instituições irá de fato consolidar-se.

REFERÊNCIAS

- AMARAL, N. PEC 241/55: a “morte” do PNE (2014-2024) e o poder de diminuição dos recursos educacionais. **RBPAAE**, v. 32, n. 3, p. 653-673, set./dez. 2016.
- ANDRÉ, M. E. D. A. Pesquisa, formação e prática docente. In: ANDRÉ, M. E. D. A. (Org.). **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. Campinas, SP: Papirus, 2010, p. 55-70.
- ANDRÉ, M. E. D. A. Políticas e programas de apoio aos professores iniciantes no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, Fundação Carlos Chagas, São Paulo, v.42, n.145, p.112-129, jan./abr. 2012.
- ANDRÉ, M. E. D. A. *et al.* O papel do professor formador e das práticas de licenciatura sob o olhar avaliativo dos futuros profissionais. **Revista Portuguesa de Investigação Educacional**, v. 12, p. 101-123, 2012a.
- ANDRÉ, M. E. D. A. O que é um estudo de caso qualitativo em Educação? **Revista da FAEEBA: educação e contemporaneidade**. Salvador, v.22, n. 40, p. 95-103, jul./dez. 2013.
- ANDRÉ, M. E. D. A. Professores iniciantes: egressos de programas de iniciação à docência. **Revista Brasileira de Educação**, ANPEd, Rio de Janeiro, v. 23, p. 1-20, 2018.
- ANFOPE. **Documento final do 15º encontro nacional**, 2010. Goiás, Caldas Novas, nov. 2010. Disponível em: <http://www.gppege.org.br/home/secao.asp?id_secao=186>. Acesso em: 8 fev. 2020.
- ANPEd. **A política de formação de professores no Brasil de 2018: uma análise dos Editais CAPES de Residência Pedagógica e PIBID e a reafirmação da Resolução CNE/CP 02/2015**. Brasil: ANPEd, p. 1-9, 9 de abr. 2018. Disponível em: https://www.anped.org.br/sites/default/files/images/formacaoprofessores_anped_final.pdf. Acesso em: 2 jun. 2018.
- AQUINO, I. J. S. de. **A formação de professores nos Institutos Federais de Ciência, Educação e Tecnologia: uma faceta da política nacional de formação de professores**. 2016. 178p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.
- ARANHA, A. V. S.; SOUZA, J. V. A. de. As licenciaturas na atualidade: nova crise? **Educar em Revista**, Curitiba, Editora UFPR, n. 50, p. 69-86, out./dez. 2013.
- ARANTES, F. J. F. **Formação de professores nas licenciaturas do Instituto Federal Goiano: políticas, currículos e docentes**. 2013. 139f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Goiás, Catalão, 2013.
- ARAÚJO, J. J. C. do N. **A precarização da formação de professores para a educação básica no Instituto Federal de Ciência, Educação e Tecnologia do Acre – campus Cruzeiro do Sul**. 2018. 251p. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2018.

- ASSIS, M. C. de. **Licenciaturas nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia**: implantação e desafios. 2013. 84 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.
- AZEREDO, G. A. de; CARVALHO, I. H. S. Escolas técnicas vinculadas às universidades federais: uma breve história. In: MOLL, J. (Org.). **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo**. Porto Alegre: Artmed, 2010, p. 207-219.
- BARRETO, R. G. Política educacional brasileira e o Ensino a Distância (EaD) como estratégia expansionista. In: VALE, A. A. do; PEREIRA, L. D. (Orgs.), **O ensino a distância na formação em serviço social**: análise de uma década, 1. ed., Rio de Janeiro: E-papers, 2019, p. 28-53.
- BARREYRO, G. B.; COSTA, F. L. O. Las políticas de educación superior en Brasil en la primera década del siglo XXI: algunas evidencias sobre impactos positivos en la equidad. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Tlalpan, v. 20, n. 64, p. 17-46, 2015.
- BARREYRO, G. B.; ROTHEN, J. C. Percurso da avaliação da educação superior nos governos Lula. *Educ. Pesqui.* São Paulo, v. 40, n. 1, p. 61-76, jan./mar.2014.
- BARROS, E. B. R. de. Entrevista Nilson Cardoso: Pibid e Residência Pedagógica dão sentido e significado à formação de professores. *Revista do Instituto de Ciências Humanas*, v. 16, n. 24, p. 150-158, jun. 2020.
- BARROSO, J. O Estado, a educação e a regulação das políticas públicas. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 26, n. 92, p. 725-751, Especial, out. 2005.
- BARROSO, J. O Estado e a Educação: a regulação transnacional, a regulação nacional e a regulação local. In: BARROSO, J. (Org.). **A regulação das políticas públicas de educação**: espaços, dinâmicas e actores. Lisboa, 2006, p. 41-67.
- BARROSO, J. A emergência do local e os novos modos de regulação das políticas educativas. Universidade de Lisboa. *Educação, Temas e Problemas*, n. 12 e 13, p. 13-25, 2013.
- BARROSO, J. Conhecimentos, políticas e práticas em educação. In: MARTINS, A. M.; CALDERÓN, A. I.; GARCIA, T. O. G. (Orgs.). **Políticas e gestão da educação**: desafios em tempos de mudança. Campinas: Autores associados, 2013a, p. 1-24.
- BARROSO, J. A transversalidade das regulações em educação: modelo de análise para o estudo das políticas educativas em Portugal. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 39, n. 145, p. 1075-1097, out./dez., 2018.
- BASTOS, M. H. C. A instrução pública e o ensino mútuo no Brasil: uma história pouco conhecida (1808-1827). *História da educação*. Pelotas, n. 1, v. 1, p. 115-133, abr.1997.
- BASTOS, P. P. Z. Que horas ela volta? Economia política e política econômica de Lula a Dilma. In: MARINGONI, G.; MEDEIROS, J. (Orgs.). **Cinco mil dias**: o Brasil na era do lulismo. São Paulo: Boitempo, Fundação Lauro Campos, 2017, p. 77-89.

BAVARESCO, D. **Política de formação de professores nos Institutos Federais e a licenciatura em Matemática do IFRS- Câmpus Bento Gonçalves**. 2014, 225 f. Tese (Doutorado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio do Sinos, São Leopoldo, 2014.

BAZZO, V.; SCHEIBE; L. De volta para o futuro: retrocessos na atual política de formação docente. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 27, p. 669-684, set./dez. 2019.

BELLO, I. M.; JACOMINI, M. A.; MINHOTO, M. A. P. Produção acadêmica em política educacional no Brasil: análise de teses e dissertações (2000-2010). In: SILVA, A. A.; JACOMINI, M. A. (Orgs.). **Pesquisas em políticas educacionais: características e tendências**. Feira de Santana: UFES Editora, 2016, p. 63-92.

BEZERRA NETO, Luiz.; BEZERRA, M. C. dos S. Ensino a distância: solução ou novos desafios para a educação. In: SOUZA, D. D. L. de; SILVA JÚNIOR, J. dos R.; FLORESTA, M. das G. S. (Orgs.). **Educação a distância: diferentes abordagens críticas**. São Paulo: Xamã, 2010, p. 139-154.

BIDO, J. M. **Formação de professores no Instituto Federal do Paraná à luz da teoria crítica**. 2018. 287p. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Maringá, São Paulo, 2018.

BRANDÃO, M. O governo Lula e a chamada educação profissional tecnológica. **Revista de Educação Técnica e Tecnológica em Ciências Agrícolas (RETTA)**, v.1, n. 1, p. 61-87, 2010.

BRASIL. Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil de 1891, decretada e promulgada pelo Congresso Nacional Constituinte. DF. **Diário do Congresso Nacional**, página 523, 24 fev.1891.

BRASIL. Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Legislativo, Brasília, DF, Seção 1, p. 10.639, 29 nov. 1968.

BRASIL. Decreto-lei nº 464, de 11 de fevereiro de 1969. Estabelece normas complementares à Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Legislativo, Brasília, DF, Seção 1, p. 1.409, 11 fev. 1969.

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Legislativo, Brasília, DF, Seção 1, p. 6.377, 12 ago. 1971.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Federal de Educação. Portaria nº 432, de 19 de julho de 1971. Normas para organização curricular do Esquema I e do Esquema II. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, Seção 1, p. 1, 26 jul. 1971a.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Federal de Educação (CFE). **Parecer nº 76**, de 23 de janeiro de 1975. 1975. Disponível em: <http://dominiopublico.mec.gov.br/download/texto/me002791.pdf>. Acesso em: dez. 2020.

BRASIL. Lei nº 6.545, de 30 de junho de 1978. Dispõe sobre a transformação das Escolas Técnicas Federais de Minas Gerais, do Paraná e Celso Suckow da Fonseca em Centros Federais de Educação Tecnológica e dá outras providências. Brasília, DF. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Legislativo, Brasília, DF, Seção 1, p. 10.233, 4 jul. 1978.

BRASIL. Lei nº 7.044, de 18 de outubro de 1982. Altera dispositivos da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, referentes a profissionalização do ensino de 2º grau. Brasília, DF. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Legislativo, Brasília, DF, Seção 1, p. 19.539, 19 out. 1982.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. 1988. Disponível: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 5 jun. 2019.

BRASIL. Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Dispõe sobre o Regime Jurídico dos Servidores Públicos Civis da União, das autarquias e das fundações públicas federais. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Legislativo, Brasília, DF, Seção 1, p. 23.935, 12 dez. 1990.

BRASIL. Lei nº 8.948, de 8 de dezembro de 1994. Dispõe sobre a instituição do Sistema Nacional de Educação Tecnológica e dá outras providências. Brasília, DF. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Legislativo, Brasília, DF, Seção 1, p. 18.882, 9 dez. 1994.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Legislativo, Brasília, DF, Seção 1, p. 27.833, 23 dez. 1996.

BRASIL. Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, Seção 1, p. 7.760, 18 abr. 1997.

BRASIL. Decreto nº 2.406, de 27 de novembro de 1997. Regulamenta a Lei nº 8.948, de 8 de dezembro de 1994, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo**, Brasília, DF, Seção 1, p. 27.937, 28 nov. 1997a.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Programa de Expansão Federal da Educação Profissional (Proep)**, Brasília, 1997b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/guia_orient.pdf. Acesso em: jan. 2021.

BRASIL. Lei nº 9.640, de 25 de maio de 1998. Dispõe sobre o número de Cargos de Direção e Funções Gratificadas das Instituições Federais de Ensino Superior, dos Centros Federais de Educação Tecnológica, das Escolas Agrotécnicas Federais, das Escolas Técnicas Federais, das Instituições Federais de Ensino Militar, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo**, Brasília, DF, Seção 1, p. 3, 26 nov. 1998.

BRASIL. Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE) - Conselho Pleno (CP) nº 1, de 18 de fevereiro de 2002. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, Seção 1, p. 31, 9 de abril de 2002.

BRASIL. Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE) - Conselho Pleno (CP) nº 2, de 19 de fevereiro de 2002. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, Seção 1, p. 9, 4 de março de 2002a.

BRASIL. **Projeto de Lei nº 4.183/2004**, de 17 de março de 2004. Dispõe sobre a transformação do Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná em Universidade Tecnológica Federal do Paraná, e dá outras providências. Brasília, 28 set. 2004. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=265480>. Acesso em: out. 2020.

BRASIL. Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – Sinaes e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, Seção 1, p. 3, 14 abr. 2004a.

BRASIL. Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo**, Brasília, DF, Seção 1, p.18, 26 jul. 2004b.

BRASIL. Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE) - Conselho Pleno (CP) nº 2, de 27 de agosto de 2004. Adia o prazo previsto no art. 15 da Resolução CNE/CP 1/2002, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, Seção 1, p. 17, 1 set. 2004c.

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

BRASIL. Lei nº 11.195, de 18 de novembro de 2005. Dá nova redação ao § 5º do art. 3º da Lei nº 8.948, de 8 de dezembro de 1994. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Legislativo**, Brasília, DF, Edição Extra, p. 1, 18 nov. 2005a.

BRASIL. Decreto nº 5.478, de 24 de junho de 2005. Institui, no âmbito das instituições federais de educação tecnológica, o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja). **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Legislativo, Brasília, DF, Seção 1, p. 4, 27 jun. 2005b.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Tecnológica I**. Brasília, Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, 2005c. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=96261-1-plano-expansao-rede-federal-fase-i&category_slug=setembro-2018-pdf&Itemid=30192 Acesso em: abr. 2020.

BRASIL. Decreto nº 5.773, de 9 de maio de 2006. Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, Seção 1, p. 6, 10 maio 2006.

BRASIL. Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006. Institui, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – Proeja e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Legislativo, Brasília, DF, Seção 1, p. 7, 14 jul. 2006a.

BRASIL. Portaria nº 10, de 28 de julho de 2006. Aprova em extrato o catálogo nacional dos cursos superiores de tecnologia. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, Seção 1, p. 1, 31 jul. 2006b.

BRASIL. **Projeto de Lei Instituto Federal de Educação Tecnológica de São Paulo**. 2007. Dispõe sobre a transformação do Centro Federal de Educação Tecnológica de São Paulo em Instituto Federal de Educação Tecnológica de São Paulo e dá outras providências. Brasília, DF, fev. 2007 (mimeo).

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas**. 2007a. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me004370.pdf>>. Acesso em: set. 2018.

BRASIL. Decreto nº 6.095, de 24 de abril de 2007. Estabelece diretrizes para o processo de integração de instituições federais de educação tecnológica, para fins de constituição dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia - IFET, no âmbito da Rede Federal de Educação Tecnológica. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, Seção 1 p. 6, 25 abr. 2007b.

BRASIL. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Chamada pública MEC/Setec nº 001/2007**: Propostas para apoio ao plano de expansão da rede federal de educação tecnológica – Fase II. Brasília, 24. abr. 2007c. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec-programas-e-aco-es/expansao-da-rede-federal>. Acesso em: jan. 2021.

BRASIL. Lei nº 11.502, de 11 de julho de 2007. Modifica as competências e a estrutura organizacional da fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, de que trata a Lei nº 8.405, de 9 de janeiro de 1992; e altera as Leis nº 8.405, de 9 de janeiro de 1992, e 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, que autoriza a concessão de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes de programas de formação inicial e continuada de professores para a educação básica. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Legislativo, Brasília, DF, Seção 1, p. 5, 12 jul. 2007d.

BRASIL. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (Setec). **Chamada pública MEC/Setec nº 002/2007**: Propostas para constituição dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Brasília, 12. dez. 2007e. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/chamada_publica_ifet.pdf. Acesso em: jan. 2021.

BRASIL. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (Setec). Portaria Setec nº 116, de 31 de março de 2008. Divulga a relação das propostas aprovadas no processo de seleção de que trata o item 6 da Chamada Pública MEC/Setec nº 002/2007, e que pautarão a elaboração do Projeto de Lei de constituição dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo**, Brasília, DF, Seção 1, 9 abr. 2008.

BRASIL. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (Setec). **Concepção e Diretrizes**: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia. Brasília, jun. 2008a, 23p. Disponível em: http://www.poa.ifrs.edu.br/wpcontent/uploads/2010/03/concepcao_diretrizes.pdf. Acesso em: set. 2018.

BRASIL. Lei nº 11.740, de 16 de julho de 2008. Cria cargos efetivos, cargos em comissão e funções gratificadas no âmbito do Ministério da Educação destinados a instituições federais de educação profissional e tecnológica e de ensino superior. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Legislativo, Brasília, DF, Seção 1, p. 2, 17 jul. 2008b.

BRASIL. **Projeto de Lei nº 3.775**, de 27 de julho 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. Brasília, jul., 2008c. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=405479>. Acesso em: jan. 2020.

BRASIL. Lei nº 11.784, de 22 de setembro de 2008. Dispõe sobre a reestruturação do Plano Geral de Cargos do Poder Executivo – PGPE [...] e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Legislativo, Brasília, DF, Seção 1, p. 1, 23 set. 2008d.

BRASIL. 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. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Legislativo, Brasília, DF, Seção 1, p. 1, 30 dez. 2008e.

BRASIL. Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, Seção 1, p. 1. 30 jan. 2009.

BRASIL. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (Setec). **Contribuições para o processo de construção dos cursos de licenciatura dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia**. 2009a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12503&Itemid=841>. Acesso em: out. 2018.

BRASIL. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (Setec). **Termo de Acordo de Metas e Compromissos**. Brasília, mar. 2009b. (mimeo).

BRASIL. Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009. Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao **caput** do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, Seção 1, p. 8. 12 nov. 2009c.

BRASIL. Decreto nº 7.219, de 24 de junho de 2010. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - Pibid e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, Seção 1, p. 4, 25 jun. 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 40, de 29 de dezembro de 2010. Institui o e-MEC, sistema eletrônico de fluxo de trabalho e gerenciamento de informações relativas aos processos de regulação, avaliação e supervisão da educação superior no sistema federal de educação, e o Cadastro e-MEC de Instituições e Cursos Superiores e consolida disposições sobre indicadores de qualidade, banco de avaliadores (Basis) e o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade) e outras disposições. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, Seção 1 p. 23-31, 29 dez. 2010a. Republicada por ter saído, no DOU nº 239, de 13-12-2007, Seção 1, págs. 39 a 43, com incorreção no original.

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

BRASIL. Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, Seção 1, p. 1, 30 de agosto de 2012a.

BRASIL. Lei nº 12.772, de 28 de dezembro de 2012. Dispõe sobre a estruturação do Plano de Carreiras e Cargos de Magistério Federal; sobre a Carreira do Magistério Superior, de que trata a Lei nº 7.596, de 10 de abril de 1987 [...] e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Legislativo, Brasília, DF, Seção 1, p. 1, 31 dez. 2012b.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 1.291, de 30 de dezembro de 2013. Estabelece diretrizes para a organização dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e define parâmetros e normas para a sua expansão. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Legislativo, Brasília, DF, Seção 1, p. 10, 31 dez. 2013.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Legislativo, Brasília, DF, Seção 1, p. 1, 26 jun. 2014.

BRASIL. Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE) - Conselho Pleno (CP) nº 2, de 1 de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, Seção 1, p. 8-12, 2 de julho de 2015.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Portaria nº 246, de 15 de abril de 2016. Dispõe sobre a criação do modelo de dimensionamento de cargos efetivos, cargos de direção e funções gratificadas e comissionadas, no âmbito dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, dos Centros Federais de Educação Tecnológica e do Colégio Pedro II, e define normas e parâmetros para a sua implementação. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Legislativo, Brasília, DF, Seção 1, p. 30, 11 maio 2016.

BRASIL. Decreto nº 8.752, de 9 de maio de 2016. Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, Seção 1, p. 5, 10 maio 2016a.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (Setec). Portaria nº 17, de 11 de maio de 2016. Estabelecer diretrizes gerais para a regulamentação das atividades docentes, no âmbito da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, Seção 1, p. 50, 13 maio 2016b.

BRASIL. Lei nº 13.328, de 29 de julho de 2016. Cria, transforma e extingue cargos e funções; reestrutura cargos e carreiras; altera a remuneração de servidores; altera a remuneração de militares de ex-Territórios Federais; altera disposições sobre gratificações de desempenho; dispõe sobre a incidência de contribuição previdenciária facultativa sobre parcelas remuneratórias; e modifica regras sobre requisição e cessão de servidores. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, Seção 1, p. 132, 29 de julho de 2016c.

BRASIL. Emenda constitucional nº 95, de 16 de dezembro de 2016. Altera o ato das disposições constitucionais transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, Seção 1, p. 2, 16 de dezembro de 2016d.

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação [...] e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, Seção 1, p. 1-3, 17 de fevereiro de 2017.

BRASIL. Portaria Normativa nº 11, de 20 de junho de 2017. Estabelece normas para o credenciamento de instituições e a oferta de cursos superiores a distância, em conformidade com o Decreto nº 9.057, de 25 de 2017. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, Seção 1, p. 9, 21 dez. 2017a.

BRASIL. Resolução CNP/CP nº 1, de 9 de agosto de 2017. Altera o Art. 22 da Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de 2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, Seção 1, p. 26, 10 de ago. 2017b.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Formação de Professores**. Brasília, outubro, 2017c. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/211-218175739/55921-mec-lanca-politica-nacional-de-formacao-de-professores-com-80-mil-vagas-para-residencia-pedagogica-em-2018>. Acesso em: jan. 2021.

BRASIL. Decreto nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017. Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação das instituições de educação superior e dos cursos superiores de graduação e de pós-graduação no sistema federal de ensino. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, Seção 1, p. 2, 18 dez. 2017d.

BRASIL. Portaria nº 38, de 28 de fevereiro de 2018. Institui o Programa de Residência Pedagógica. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, Seção 1, p. 28, 1 de mar. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria Normativa nº 840, de 24 de agosto de 2018. Dispõe sobre os procedimentos de competência do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira referentes à avaliação de instituições de educação superior, de cursos de graduação e de desempenho acadêmico de estudantes. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Legislativo, Brasília, DF, Seção 1, p. 99, 27 ago. 2018a.

BRASIL. Resolução CNP/CP nº 3, de 3 de outubro de 2018. Altera o Art. 22 da Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de 2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, Seção 1, p. 21, 2018b.

BRASIL. Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE) - Conselho Pleno (CP) n° 1, de 2 de julho de 2019. Altera o Art. 22 da Resolução CNE/CP n° 2, de 1° de julho de 2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, Seção 1, p.35, 2 jul. 2019.

BRASIL. Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE) - Conselho Pleno (CP) n° 2, de 19 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, Seção 1, p. 46-49, 15 de abril de 2019a.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Ampliar a presença da rede federal de educação profissional em todo o Brasil é o objetivo do Plano de Expansão da Rede Federal. 2019b. Disponível em:** <http://portal.mec.gov.br/setec-programas-e-acoes/expansao-da-rede-federal>. Acesso em: mar. 2019b.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Portaria n° 983, de 18 de novembro de 2020. Estabelece diretrizes complementares à Portaria n° 554, de 20 de junho de 2013, para a regulamentação das atividades docentes, no âmbito da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, Seção 1, p. 58, 19 nov. 2020.

BREMER, M. A. de S.; KUENZER, A. Ensino médio integrado: uma história de contradições. IN: **SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL 2012 (ANPED SUL)**. Anais. Rio Grande do Sul, jul./ago. 2012.

BRZEZINSKI, I. Sujeitos sociais coletivos e a política de formação inicial e continuada emergencial de professores: contradições vs conciliações. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1241-1259, out./dez., 2014.

CALDAS, L. A formação de professores e a capacitação de trabalhadores da EPT. In: PACHECO, Eliezer (Org.). **Institutos Federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica**. Brasília, São Paulo: Moderna, 2011, p. 33-46.

CÂMARA DOS DEPUTADOS. **Informações de tramitação do Projeto de lei 3775//2008. 2008.** Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=405479>. Acesso em: mar. 2020.

CÂMARA DOS DEPUTADOS. **Relatório final do Projeto de lei 3775//2008 pela Comissão de Trabalho, Administração e Serviço Público. 2008a.** Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=405479>. Acesso em: mar. 2020.

CÂMARA DOS DEPUTADOS. **Relatório final do Projeto de lei 3775//2008 pela Comissão de Constituição e Justiça e de Cidadania. 2008b.** Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=405479>. Acesso em: mar. 2020.

CÂMARA DOS DEPUTADOS. **Projeto de Lei nº 11.279**, de 3 de janeiro de 2019. Altera as Leis nº 11.892, de 28 de dezembro de 2008; nº 12.706, de 8 de agosto de 2012, e nº 11.740, de 16 de julho de 2008; cria Institutos Federais de Educação, a Universidade Federal do Médio e Baixo Amazonas e a Universidade Federal do Médio e Alto Solimões, e dá outras providências. 2019. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2190325>. Acesso em: mar.2019.

CÂMARA DOS DEPUTADOS. **Informações de tramitação do PL 11.279/2019**. 2019a. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2190325>. Acesso em: mar. 2019.

CÂMARA DOS DEPUTADOS. **Mensagem nº 84**. Submete à apreciação dos Membros do Congresso Nacional, a solicitação de retirada de tramitação do Projeto de Lei nº 11.279, de 2019. 2019b. Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1719868&filename=MSC+84/2019+MESA+%3D%3E+PL+11279/2019. Acesso em: mar. 2019.

CAPES. Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica (DEB). **Relatório de Gestão Parfor 2009-2013**. Brasília, 2013. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/educacaobasica/parfor>. Acesso em: 10 jun. 2019.

CAPES. **Programa de Residência Pedagógica**. Chamada pública para apresentação de propostas edital nº 6/2018. Brasília, Brasil, 2018. Disponível em: <https://uab.capes.gov.br/educacao-basica/programa-residencia-pedagogica>. Acesso em: jan. 2021.

CAPES. **Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – Pibid**. Chamada pública para apresentação de propostas edital nº 7/2018. Brasília, Brasil, 2018a. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/pibid/editais-e-selecoes>. Acesso em: jan. 2021.

CAPES. **Banco de teses e dissertações**. 2018b. Disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>. Acesso em: dez. 2018.

CAPES. **Banco de dados Geocapes 2019**. 2020. Disponível em: <https://geocapes.capes.gov.br/geocapes/>. Acesso em: jan. 2021.

CARDOSO, I. de A. R. **A Universidade da Comunhão Paulista**. Autores associados/Cortez, São Paulo, 1982, 187p.

CARVALHO, M. C. A. de. FORPARFOR: ações articuladas em torno da defesa da formação superior dos professores da educação básica. **Formação em Movimento**, Revista da Anfope, v.1, n.1, p.135-145, jan./jun. 2019.

CARVALHO, O. F. de; SOUZA, F. H. de M. Formação do docente da educação profissional e tecnológica no Brasil: um diálogo com as Faculdades de Educação e o curso de Pedagogia. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 35, n. 128, p. 883-907, jul./set., 2014.

CEFET-RJ. **Ofício nº 1.459/2005**. Rio de Janeiro, 26 dez. 2005. Disponível em: http://www.cefet-rj.br/attachments/article/98/resgate_historico.pdf. Acesso em: jan. 2021.

CEFET-RJ. **Ofício nº 071/2007**. Rio de Janeiro, 1 out. 2007. Disponível em: http://www.cefet-rj.br/attachments/article/98/resgate_historico.pdf. Acesso em: jan. 2021.

CEFET-MG. **Ofício nº 326/2006**. Belo Horizonte, 3 out. 2006. Disponível em: http://opencms.dri.cefetmg.br/galerias/arquivos_download/alunos/Of_326_06.pdf. Acesso em: jan. 2021.

CEFET-MG. **Projeto de transformação do Cefet-MG em universidade tecnológica**. Belo Horizonte, abr. 2009. Disponível em: http://opencms.dri.cefetmg.br/galerias/arquivos_download/alunos/Of_326_06.pdf. Acesso em: jan. 2021.

CEFET-SP. **Relatório de Gestão do exercício 2001**. Mar. 2002. Disponível em: <https://www.ifsp.edu.br/index.php/documentos-institucionais/relatorio-de-gestao.html?start=1>. Acesso em: jan. 2020.

CEFET-SP. **Relatório de Gestão do exercício 2003**. Fev. 2004. Disponível em: <https://www.ifsp.edu.br/index.php/documentos-institucionais/relatorio-de-gestao.html?start=1>. Acesso em: jan. 2020.

CEFET-SP. **Relatório de Gestão do exercício 2004**. Mar. 2005. Disponível em: <https://www.ifsp.edu.br/index.php/documentos-institucionais/relatorio-de-gestao.html?start=1>. Acesso em: jan. 2020.

CEFET-SP. **Relatório de Gestão do exercício 2006**. Fev. 2007. Disponível em: <https://www.ifsp.edu.br/index.php/documentos-institucionais/relatorio-de-gestao.html?start=1>. Acesso em: jan. 2020.

CEFET-SP. **Relatório de Gestão do exercício 2007**. 2008. Disponível em: <https://www.ifsp.edu.br/index.php/documentos-institucionais/relatorio-de-gestao.html?start=1>. Acesso em: jan. 2020.

CEFET-SP. **Relatório de Gestão do exercício 2008**. 2009. Disponível em: <https://www.ifsp.edu.br/index.php/documentos-institucionais/relatorio-de-gestao.html?start=1>. Acesso em: jan. 2020.

CENTRO PAULA SOUZA. **Sobre o Centro Paula Souza**. 2020. Disponível em: <https://www.cps.sp.gov.br/sobre-o-centro-paula-souza/>. Acesso em: out. 2020.

CHAVES, V. L. J.; AMARAL, N. C. Política de expansão da educação superior no Brasil: o ProUni e o FIES como financiadores do setor privado. **Educação em Revista**. Belo Horizonte. v.32, n.04, p. 49-72, out./dez. 2016.

CIAVATTA, M. Os Centros Federais de Educação Tecnológica e o ensino superior: duas lógicas em confronto. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 96, Especial, p. 911-934, out. 2006.

Clavatta, M. Universidades tecnológicas: horizonte dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia? In: MOLL, J. (Org.). **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo**. Porto Alegre: Artmed, 2010, p. 159-174.

Clímaco, J. C. T. de S.; Neves, C. M. de C.; Lima, B. F. Z. Ações da Capes para a formação e a valorização dos professores da educação básica do Brasil e sua interação com a pós-graduação. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, Brasília, v. 9, n. 16, p. 181-209, abr. 2012.

COMISSÃO DE ORÇAMENTO DO FORPLAN. Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (Conif). **Metodologia da Matriz 2013**. Brasília, 2012. 18p.

COMISSÃO DE ORÇAMENTO DO FORPLAN. Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (Conif). **Metodologia da Matriz Orçamentária da Rede de Ensino Profissional e Tecnológico de 2015**. Brasília, ago. 2014. 20p.

COMISSÃO DE ORÇAMENTO DO FORPLAN. Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (Conif). **Metodologia da Matriz Orçamentária da Rede de Ensino Profissional e Tecnológico de 2016**. Brasília, ago. 2015. 29p.

COMISSÃO DE ORÇAMENTO DO FORPLAN. Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (Conif). **Metodologia da Matriz Orçamentária da Rede de Ensino Profissional e Tecnológico 2017**. Brasília, ago. 2016. 37p.

COMISSÃO DE ORÇAMENTO DO FORPLAN. Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (Conif). **Metodologia da Matriz Orçamentária da Rede de Ensino Profissional e Tecnológico 2018**. Brasília, jul. 2017. 41p.

COMISSÃO DE ORÇAMENTO DO FORPLAN. Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (Conif). **Metodologia da Matriz Orçamentária da Rede de Ensino Profissional e Tecnológico 2019**. Brasília, ago. 2018. 41p.

COMISSÃO DE ORÇAMENTO DO FORPLAN. Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (Conif). **Metodologia da Matriz Orçamentária da Rede de Ensino Profissional e Tecnológico 2020**. Brasília, jul. 2019. 39p.

CONAES. **Resolução nº 1**, de 17 de julho de 2010. Normatiza o Núcleo Docente Estruturante e dá outras providências. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6885-resolucao1-2010-conae&category_slug=outubro-2010-pdf&Itemid=30192. Acesso em: mar. 2021.

CONIF. Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. **Crescer juntos: 10 anos (2008-2018)**. Brasília, 2019. Disponível em: https://portal.conif.org.br/images/LIVRETO_FINAL_v5.pdf. Acesso em: jul. 2020.

CONTRERAS, J. **A Autonomia de Professores**. Tradução de Sandra Trabucco Valenzuela São Paulo: Cortez, 2002, 296p.

COSTA, C. C. D.; GONÇALVES, S. da R. V. A residência pedagógica e o pragmatismo na formação docente. **Revista de Estudios y Experiencias en Educación**, v. 19, n. 41, p. 307-321, dez, 2020.

COSTA, M. A. **Políticas de formação de professores para a educação profissional e tecnológica: cenários contemporâneos**. 2012. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Minas Gerais.

COSTA, P. L de A; MARINHO, R. J. de A. Educação profissional e tecnológica brasileira reinstitucionalizada: uma visão geral dos embates sobre a aprovação dos IFs. In: FRIGOTTO, G.(Org.). **Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs): relação com o ensino médio integrado e o projeto societário de desenvolvimento**. Rio de Janeiro, UERJ, Laboratório de Políticas Públicas, 2018, p. 63-82.

CUNHA, L. A. **O ensino profissional na irradiação do industrialismo**. São Paulo: Editora UNESP, 2000, 270p.

CUNHA, L. A. Ensino superior e universidade no Brasil. In: LOPES, E. M. T.; FARIA FILHO, L. M.; VEIGA, C. G. (Orgs.). **500 anos de educação no Brasil**. 606p. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000a, p. 151-204.

CUNHA, M. I. Lugares de formação: tensões entre a academia e o trabalho docente. In: DALBEN, A. I. L. de F. *et al.* **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**, Belo Horizonte: Autêntica, 2010, p 129-149.

D'ÂNGELO, M. **Caminhos para o advento da escola de Aprendizizes e Artífices de São Paulo: um projeto das elites para uma sociedade assalariada**. 2000. 350p. Dissertação (Mestrado em História) - Programa de Pós-Graduação em História Econômica, Universidade de São Paulo, São Paulo.

D'ÂNGELO, M. **Escola técnica federal de São Paulo: integração do saber e do fazer na formação do técnico de nível médio**. São Paulo, 2007. 353 p. Tese (Doutorado em História) - Programa de Pós-Graduação em História Social, Universidade de São Paulo, São Paulo.

DINIZ-PEREIRA, J. E. As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente. **Educação e Sociedade**, ano XX, n. 68, p. 109-125, dez. 1999.

DINIZ-PEREIRA, J. E. **Formação de professores: pesquisas, representações e poder**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2000, 168p.

FAGNANI, E. O fim de um ciclo improvável (1988-2016): a política social dos governos petistas e a derrocada da cidadania pós-golpe. In: MARINGONI, G.; MEDEIROS, J. (Orgs). **Cinco mil dias: o Brasil na era do lulismo**. São Paulo: Boitempo, Fundação Lauro Campos, 2017, p. 117-132.

FAVERI, D. B. de; PETTERINI, F. C.; BARBOSA, M. P. Uma avaliação do impacto da política de expansão dos Institutos Federais nas economias dos municípios brasileiros. **Planejamento e Políticas Públicas**, n. 50, p.125-147, jan./jun. 2018.

FÁVERO, M. L. de A. **Universidade & Poder: análise crítica/fundamentos históricos 1940-45**. Rio de Janeiro: Achiamé, 1980, 208p.

FERNANDES, F. **Os circuitos da história**. São Paulo: Hucitec, 1977.

FERNANDES, G. Entenda como a Usp participa do Enade. **Jornal da Usp**, 23 out. 2015. Disponível em: <http://www.jornaldocampus.usp.br/index.php/2015/10/entenda-como-a-usp-participa-do-enade/#:~:text=A%20USP%20n%C3%A3o%20participa%20integralmente,optar%20por%20n%C3%A3o%20realiz%C3%A1%20Dlo>. Acesso em: jan. 2021

FERREIRA, F. B. **Expansão e diferenciação da universidade nos novos campi da USP, da Unicamp e da Unesp**. 2018. 252p. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.

FERRETTI, C. J. A reforma do ensino técnico da década de 1990: entre a proposta e a prática. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 90, n. 224, p. 11-31, jan./abr. 2009.

FERRETTI, C. J.; CAMMARANO, J. L.; SALLES, F. C. **O ensino técnico de nível médio no Cefet-SP diante das políticas dos governos FHC e Lula**. Relatório final de pesquisa. 2010, 155p. (Mimeo).

FERRETTI, C. J. Problemas institucionais e pedagógicos na implantação da reforma curricular da educação profissional técnica de nível médio no IFSP. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 116, p. 789-806, jul./set. 2011.

FERRETTI, C. J.; SILVA, M. R. Reforma do ensino médio no contexto da medida provisória nº 746/2016: Estado, currículo e disputas por hegemonia, **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 38, nº. 139, p.385-404, abr./jun., 2017.

FLACH, A. **Formação de professores nos Institutos Federais: estudo sobre a implantação de um curso de licenciatura em um contexto de transição institucional**. 2014. 210p. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2014.

FREITAS, H. C. L. A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, Especial, p.1203-1230, out. 2007.

FRIGOTTO, G., CIAVATTA, M., RAMOS, M. A política de educação profissional no governo Lula: um percurso histórico controverso. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 92, Especial, p. 1087-1113, out. 2005.

FRIGOTTO, G., CIAVATTA, M., RAMOS, M. A gênese do Decreto n. 5.154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita. In: FRIGOTTO, G., CIAVATTA, M., RAMOS, M. (Orgs.). **Ensino médio integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005a, p. 21-56.

FRIGOTTO, G. A relação da educação profissional e tecnológica com a universalização da educação básica. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, Especial, p. 1129-1152, out. 2007.

FRIGOTTO, G. Apresentação. In: FRIGOTTO, G.(Org.). **Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs): relação com o ensino médio integrado e o projeto societário de desenvolvimento**. Rio de Janeiro, UERJ, Laboratório de Políticas Públicas, 2018, p. 7-14.

FRIGOTTO, G. Contexto da problemática do objeto da pesquisa, objetivos, categorias de análise e procedimentos metodológicos. In: FRIGOTTO, G.(Org.). **Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs): relação com o ensino médio integrado e o projeto societário de desenvolvimento**. Rio de Janeiro, UERJ, Laboratório de Políticas Públicas, 2018a, p. 17-40.

FRIGOTTO, G. Projeto societário, ensino médio integrado e educação profissional: o paradoxo da falta e sobra de jovens qualificados. In: FRIGOTTO, G. (Org.). **Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs): relação com o ensino médio integrado e o projeto societário de desenvolvimento**. Rio de Janeiro, UERJ, Laboratório de Políticas Públicas, 2018b, p. 41-62.

FRIGOTTO, G. Indeterminação de identidade e reflexos nas políticas institucionais formativas dos IFs. In: FRIGOTTO, G. (Org.). **Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs): relação com o ensino médio integrado e o projeto societário de desenvolvimento**. Rio de Janeiro, UERJ, Laboratório de Políticas Públicas, 2018c, p.125-150.

GADOTTI, M. **Concepção dialética da educação: um estudo introdutório**. São Paulo: Cortez Autores Associados, 1988. 175p.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. de S. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: Unesco, 2009, 293p.

GATTI, B. A. Licenciaturas: crise sem mudança? In: DALBEN, A. I. L. de F. *et al.* **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**, Belo Horizonte: Autêntica, 2010, p. 485-508.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. de S.; ANDRÉ, M. E. D. de A. **Políticas docentes no Brasil**. Brasília: Unesco, 2011, 297 p.

GATTI, B. A. Formação inicial de professores para a educação básica: pesquisas e políticas educacionais. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 25, n. 57, p. 24-54, jan./abr.2014.

GATTI, B. A. *et al.* **Um estudo avaliativo do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid)**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, v. 41, set. 2014, 120p (Textos FCC, 41).

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010, 184 p.

GIOLO, J. A educação a distância e a formação de professores. **Educação & Sociedade**, v. 29, n.105, p. 1211-1234, set./dez. 2008.

GIOLO, J. Educação a distância no Brasil: a expansão vertiginosa. **RBP AE**, v. 34, n.1, p. 73-97, jan./abril. 2018.

GOMES, A.M. As reformas e políticas da educação superior no Brasil: avanços e recuos. In: MANCIBO, D.; SILVA JR., J.R.; OLIVEIRA, J.F. **Reformas e políticas: educação superior e pós-graduação no Brasil**. Campinas: Átomo & Alínea, v.1, p. 23-51, 2008.

GONÇALVES, S. ds R. V.; MOTA, M. R. A.; e ANADON, S. B. Resolução CNE/CP nº 2/2019 e os retrocessos na formação de professores. **Formação em Movimento**, Revista da ANFOPE, v.2, n. 4, p. 360-379, jul./dez. 2020.

GUALHANO, M. A.; VASCONCELOS, A. P. V. de. Análise dos cursos de licenciatura da Rede Federal utilizando mineração de dados. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 46, p. 1-19, 2020.

GUERRA, M. F. de O. **A licenciatura em Matemática nos Institutos Federais do Estado de Minas Gerais**. 2013. 275f. Tese (Doutorado em Educação Matemática), Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática, Universidade Bandeirante Anhanguera, São Paulo, 2013.

IBGE. **Composição de Regiões Metropolitanas, Aglomerações Urbanas e Regiões Integradas de Desenvolvimento**, 2019. Disponível em:

<https://www.ibge.gov.br/geociencias/organizacao-do-territorio/estrutura-territorial/18354-regioes-metropolitanas-aglomeracoes-urbanas-e-regioes-integradas-de-desenvolvimento.html?edicao=25868&t=downloads>. Acesso em: março de 2019.

IBGE. **Conheça o Brasil: população cor ou raça**. 2021. Disponível em:

<https://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/populacao/18319-cor-ou-raca.html>
Acesso em: mar. 2021.

IFRS. **Resolução nº 025**. Política institucional para a formação inicial e continuada de professores da educação básica do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS), de 17 de abril de 2018. Disponível em:

https://ifrs.edu.br/wp-content/uploads/2018/04/Resolucao_025_18_Politica_Completa.pdf.
Acesso em: mar. 2021.

IFSP. **Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2009-2013**. 2009. Disponível em:

<<http://www.ifsp.edu.br/index.php/documentosinstitucionais/pdi.html>>. Acesso em: 10 out. 2018.

IFSP. **Relatório de Gestão do exercício de 2009**. São Paulo, mar. 2010. Disponível em:

Acesso em: www.ifsp.edu.br/index.php/documentosinstitucionais/pdi.html. Acesso em: mar. 2020.

IFSP. **Relatório de Gestão do exercício de 2010**. São Paulo, mar. 2011. Disponível em:

Acesso em: www.ifsp.edu.br/index.php/documentosinstitucionais/pdi.html. Acesso em: 10 mar. 2020.

IFSP. **Resolução nº 270**, de 3 de maio de 2011a. Carga horária obrigatória semanal por tipo de atividade acadêmica para os docentes do IFSP. Disponível em: <https://rgt.ifsp.edu.br/portal/arquivos/fixos/DAA-02-2018/Gest%C3%A3o%20de%20Pessoas/Resolu%C3%A7%C3%A3o%2070%20Carga%20Hor%C3%A1ria%20Docente.pdf>. Acesso em: mar. 2021.

IFSP. **Relatório de Gestão do exercício de 2011**. São Paulo, mar. 2012. Disponível em: www.ifsp.edu.br/index.php/documentosinstitucionais/pdi.html. Acesso em: mar. 2020.

IFSP. **Comunicado nº 17 da reitoria**. São Paulo, 23 set. 2013. (Mimeo).

IFSP. **Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2014-2018**. 2014. Disponível em: <http://www.ifsp.edu.br/index.php/documentosinstitucionais/pdi.html>. Acesso em: 10 jul. 2018.

IFSP. **Resolução nº 45**, de 15 de junho de 2015. Aprova o Regimento dos Conselhos de *campi* Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo. 2015. Disponível em: <https://itq.ifsp.edu.br/images/Edital/Resolucao-45.pdf>. Acesso em: jan. 2020.

IFSP. **Resolução nº 109**, de 4 de novembro de 2015. Regulamento de atribuição de atividades docentes do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP). 2015a. Disponível em: https://www.ifsp.edu.br/images/reitoria/Resolucoes/resolucoes2015/Resol_121_Referenda_resolucao_n-109_2015.pdf. Acesso em: jan. 2021.

IFSP. **Dados base da matriz orçamentária Conif-Setec**. 2016. (mimeo).

IFSP. **Projeto pedagógico do curso superior de licenciatura em Matemática**. Itaquaquecetuba, abr. 2017. Disponível em: <file:///C:/Users/flavi/Desktop/Doutorado/PPCs%20licencituras/Matem%C3%A1tica%20Itaquaquecetuba.pdf>. Acesso em: jan. 2020.

IFSP. **Projeto pedagógico do curso superior de licenciatura em Letras**. Cubatão, ago. 2017a. Disponível em: <file:///C:/Users/flavi/Desktop/Doutorado/PPCs%20licencituras/Letras%20Cubat%C3%A3o.pdf>. Acesso em: jan. 2020.

IFSP. **Projeto pedagógico do curso superior de licenciatura em Pedagogia**. Jacareí, nov. 2017b. Disponível em: file:///C:/Users/flavi/Desktop/Doutorado/PPCs%20licencituras/Pedagogia%20Jacare%C3%AD/JCR_PPC_PEDAGOGIA-_PPC.pdf. Acesso em: jan. 2020.

IFSP. **Edital nº 813 de 29 de novembro de 2018**. Torna público que a seleção de estudantes para provimento de vagas nos cursos de graduação oferecidos pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo - IFSP, para ingresso no primeiro semestre de 2019. Nov. 2018. Disponível em: https://www.ifsp.edu.br/images/pdf/PRE/Sisu2019-1/EDITAL-N.-813-SISU-1_2019.pdf. Acesso em: fev. 2019.

IFSP. **Relatório de Gestão do exercício de 2017**. São Paulo, mar. 2018a. Disponível em: www.ifsp.edu.br/index.php/documentosinstitucionais/pdi.html. Acesso em: mar. 2020.

IFSP. **Projeto pedagógico do curso superior de licenciatura em Matemática**. Cubatão, nov. 2018b. Disponível em: https://cbt.ifsp.edu.br/images/Documentos/2018_PPC_Licenciatura_Matem%C3%A1tica_Atualizado_08_11_2018.pdf. Acesso em: jan. 2020.

IFSP. **Projeto Pedagógico do curso de licenciatura em Matemática**. Salto, jun. 2018c. Disponível em: https://slt.ifsp.edu.br/images/matematica/SLT_Licenciatura%20em%20Matem%C3%A1tica_PPC.pdf. Acesso em: jan. 2020.

IFSP. **Projeto Pedagógico do curso de licenciatura em Letras**. Salto, set. 2018d. Disponível em: <https://slt.ifsp.edu.br/images/cursos/letras/Projeto%20pedag%C3%B3gico%20curso%20-%20Letras.pdf>. Acesso em: jan. 2020.

IFSP. **Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2019-2023**. 2019. Disponível em: <https://drive.ifsp.edu.br/s/q5OTjVodbqaDjK#pdfviewer>. Acesso em: jun. 2020.

IFSP. **Projetos pedagógicos dos cursos de licenciatura**. 2020. Disponível em: <https://www.ifsp.edu.br/>. Acesso em: jul. 2020.

IFSP. **Cursos de pós-graduação *stricto sensu* - IFSP**. 2021. Disponível em: <https://www.ifsp.edu.br/component/content/article/124-assuntos/pesquisa/pesquisa-botao/151-cursos-pos-graduacao>. Acesso em: fev 2021.

IFSP. **Cursos técnicos integrados**. 2021a. Disponível em: <https://www.ifsp.edu.br/cursos?layout=edit&id=123>. Acesso em: fev. 2021.

IFSP. **Sobre o *campus* São José do Rio Preto**. 2021b. Disponível em: https://sjp.ifsp.edu.br/index.php?option=com_content&view=article&id=76&Itemid=266

INEP. **Sinopse Estatística da Educação Superior 2000**. Brasília: Inep, 2001. Disponível em: <http://inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>. Acesso em: jan. 2021.

INEP. **Sinopse Estatística do Censo da Educação Básica 2007**. Brasília: Inep, 2008. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>. Acesso em: jan. 2020.

INEP. **Microdados do Censo da Educação Superior 2008**. Brasília: Inep, nov. 2009. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/microdados>. Acesso em: dez. 2019.

INEP. **Sinopse Estatística do Censo da Educação Básica 2008**. Brasília: Inep, 2009a. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>. Acesso em: jan. 2020.

INEP. **Microdados do Censo da Educação Superior 2009**. Brasília: Inep, nov. 2010. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/microdados>. Acesso em: dez. 2019.

INEP. **Sinopse Estatística do Censo da Educação Básica 2009**. Brasília: Inep, 2010a.
Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>.
Acesso em: jan. 2020.

INEP. **Resumo técnico: Censo da Educação Superior 2009**. Brasília, Inep, 2010b, 37p.
Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/resumos-tecnicos1>. Acesso em: dez. 2019.

INEP. **Microdados do Censo da Educação Superior 2010**. Brasília: Inep, dez. 2011.
Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/microdados>. Acesso em: dez. 2019.

INEP. **Sinopse Estatística do Censo da Educação Básica 2010**. Brasília: Inep, 2011a.
Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>.
Acesso em: jan. 2020.

INEP. **Microdados do Censo da Educação Superior 2011**. Brasília: Inep, nov. 2012.
Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/microdados>. Acesso em: dez. 2019.

INEP. **Sinopse Estatística do Censo da Educação Básica 2011**. Brasília: Inep, 2012a.
Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>.
Acesso em: jan. 2020.

INEP. **Microdados do Censo da Educação Superior 2012**. Brasília: Inep, out. 2013.
Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/microdados>. Acesso em: dez. 2019.

INEP. **Sinopse Estatística do Censo da Educação Básica 2012**. Brasília: Inep, 2013a.
Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>.
Acesso em: jan. 2020.

INEP. **Microdados do Censo da Educação Superior 2013**. Brasília: Inep, nov. 2014.
Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/microdados>. Acesso em: dez. 2019.

INEP. **Sinopse Estatística do Censo da Educação Básica 2013**. Brasília: Inep, 2014a.
Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>.
Acesso em: jan. 2020.

INEP. **Resumo técnico: Censo da Educação Superior 2012**. Brasília, Inep, 2014b, 133p.
Disponível em:
http://download.inep.gov.br/download/superior/censo/2012/resumo_tecnico_censo_educacao_superior_2012.pdf. Acesso em: dez. 2019.

INEP. **Microdados do Censo da Educação Superior 2014**. Brasília: Inep, nov. 2015.
Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/microdados>. Acesso em: dez. 2019.

INEP. **Sinopse Estatística do Censo da Educação Básica 2014**. Brasília: Inep, 2015a.
Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>.
Acesso em: jan. 2020.

INEP. **Microdados do Censo da Educação Superior 2015**. Brasília: Inep, nov. 2016.
Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/microdados>. Acesso em: dez. 2019.

INEP. **Sinopse Estatística do Censo da Educação Básica 2015**. Brasília: Inep, 2016a. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>. Acesso em: jan. 2020.

INEP. **Microdados do Censo da Educação Superior 2016**. Brasília: Inep, nov. 2017. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/microdados>. Acesso em: dez. 2019.

INEP. **Sinopse Estatísticas do Censo da Educação Básica 2016**. Brasília: Inep, 2017a. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>. Acesso em: jan. 2020.

INEP. **Microdados do Censo da Educação Superior 2017**. 2018. Brasília: Inep, set. 2018. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/microdados>. Acesso em: dez. 2019.

INEP. **Sinopse Estatística do Censo da Educação Básica 2017**. Brasília: Inep, 2018a. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>. Acesso em: jan. 2020.

INEP. **Resultados do Conceito Preliminar de Curso (CPC) 2017**. Brasília: Inep, 2018b. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/educacao-superior/indicadores-de-qualidade/resultados>. Acesso em: jan. 2021.

INEP. **Nota Técnica nº 18/2018**. Metodologia utilizada no cálculo do Conceito Preliminar de Curso (CPC) 2017. Brasília: Ministério da Educação, 2018c. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_superior/enade/notas_tecnicas/2017/nota_tecnica_n18_2018_cpc2017.pdf. Acesso em: jan. 2021.

INEP. **Nota Técnica nº17/2018**. Metodologia utilizada no cálculo do Indicador de Diferença entre os Desempenhos Observado e Esperado (IDD) 2017. Brasília: Ministério da Educação, 2018d. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_superior/enade/notas_tecnicas/2017/nota_tecnica_n17_2018_calculo_idd.pdf. Acesso em: jan. 2021.

INEP. **Microdados do Censo da Educação Superior 2018**. Brasília: Inep, set. 2019. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/microdados>. Acesso em: dez. 2019.

INEP. **Sinopse Estatística do Censo da Educação Básica 2018**. Brasília: Inep, 2019a. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>. Acesso em: jan. 2020.

INEP. **Relatório Linha de base 2018**: situação das metas dos planos de educação. Brasília: Ministério da Educação, 2019b. Disponível em: http://simec.mec.gov.br/pde/grafico_pne.php#. Acesso em: jan. 2021.

INEP. **Microdados do Censo da Educação Superior 2019**. Brasília: Inep, nov. 2020. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/microdados>. Acesso em: nov. 2020.

INEP. **Sinopse Estatística do Censo da Educação Básica 2019**. Brasília: Inep, 2020a. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>. Acesso em: jan. 2020.

INEP. **Microdados do Censo da Educação Básica 2019**. Brasília: Inep, nov. 2020b. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/microdados>. Acesso em: dez. 2020.

INEP. **Censo da Educação Básica 2019**: resumo técnico. Brasília: Inep, nov. 2020c. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/6874720#:~:text=O%20Resumo%20T%C3%A9cnico%20do%20Censo,resultados%20das%20avalia%C3%A7%C3%B5es%2C%20dos%20estudos%2C. Acesso em: jan. 2021.

IKUTA, C. Y. S. Sobre o Conceito Preliminar de Curso: concepção, aplicação e mudanças metodológicas. **Est. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 27, n. 66, p. 938-969, set./dez. 2016.

KOLLER, C.; SOBRAL, F. A construção da identidade das escolas agrotécnicas federais: a trajetória da COAGRI ao CONEAF. In: MOLL, J. (Org.). **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo**. Porto Alegre: Artmed, 2010, p. 220-229.

KUENZER, A. Z. Reforma do ensino técnico e suas consequências. In: LIMA FILHO, D. L. (Org.). **Educação Profissional: tendências e desafios**. Curitiba: Sindocefet-PR, 1999, p. 87-108.

KUENZER, A. Z. A formação dos profissionais da educação: proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais. **Revista do Centro de Educação UFSM**. Santa Maria, v. 25, n. 1, 2000, 11p.

KUENZER, A. Z. Da dualidade assumida à dualidade negada: o discurso da flexibilização justifica a inclusão excludente. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1153-1178, out. 2007.

KUENZER, A. Z. Formação de professores para a educação profissional e tecnológica: perspectivas históricas e desafios. In: MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Formação de Professores para Educação Profissional e Tecnológica**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008, p. 19-40. (Coleção Educação Superior em Debate, v. 8).

KUENZER, A. Z. A formação de professores para o ensino médio: velhos problemas, novos desafios. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 116, p. 667-688, jul./set. 2011.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. **Metodologia do trabalho científico**: procedimentos básicos. 2.ed. São Paulo: Atlas, 1987, 198 p.

LEMES, F. C. G. **O Programa de pós-graduação em educação profissional e tecnológica do IFSP**: contribuições na perspectiva de seus participantes. 2020. 169 p. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2020.

LIBÂNIO, J. C. A persistente dissociação entre o conhecimento pedagógico e o conhecimento disciplinar na formação de professores: problemas e perspectivas. In: **Anais da 35ª Reunião Nacional da ANPEd**, Porto de Galinhas, Pernambuco, 21 a 24 de outubro de 2012, p.1-10.

LIMA, F. B. G. de. **A formação de professores nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia**: um estudo da concepção política. 2012. 282p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Brasília, Distrito Federal, 2012.

LIMA, M. F. B. **A expansão das licenciaturas no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo**: percursos e características. 2015. 210p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

LIMA, M. F. B.; BARREYRO, G. B. Cursos de licenciatura nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: considerações sobre um novo lócus de formação de professores. **RBPAE**, v. 34, n. 2, p. 501-521, mai./ago. 2018.

LIMA, M. F. B.; BARREYRO, G. B. Licenciaturas na rede federal de educação profissional e tecnológica: um estudo com dados de concluintes. **Rev. Trabalho, Política e Sociedade**, v. 5, n. 8, p. 193-220, jan./jun. 2020.

LIMA FILHO, D. L. A universidade tecnológica e sua relação com o ensino médio e a educação superior: discutindo a identidade e o futuro dos Cefets. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n. 02, p. 349-380, jul./dez. 2005.

LINO, L. A.; CARVALHO, M. C. A. de; CARDOSO, N. de S. Desafios na formação de professores na conjuntura atual: do desmonte das políticas às perspectivas de resistência. **Anais da 39ª Reunião Nacional da Anped**, out. 2019. Disponível em: http://anais.anped.org.br/sites/default/files/arquivos_14_12. Acesso em: jan. 2020.

LORENZET, D. **Expansão e Democratização da Educação Superior Brasileira**: a oferta de Licenciaturas nos Institutos Federais no estado do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2017. 285f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.

LOUZANO, P. *et al.* Quem quer ser professor? Atratividade, seleção e formação docente no Brasil. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 21, n. 47, p. 543-568, set./dez. 2010.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986, 112 p.

LÜDKE, M. A complexa relação entre o professor e a pesquisa. In: ANDRÉ, M. E. D. A. (Org.) **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. Campinas, SP: Papirus, 2010, p. 27-54.

MACHADO, L. R. de S. Diferenciais inovadores na formação de professores para a educação profissional. In: MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (Setec). **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, Brasília, v. 1, n. 1, p. 8-22, jun. 2008.

- MACHADO, L. R. de S. Formação docente para a educação profissional: limites e possibilidades de institucionalização. **Cad. Pesq.**, São Luís, v. 26, n. 4, p. 200-216, out./dez., 2019.
- MAINARDES, J. Reflexiones sobre el objeto de estudio de la política educativa. In: TELLO, C. (Org.). **Los objetos de estudios de la política educativa**. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Autores de Argentina, p. 25-42, 2015.
- MAINARDES, J; STREMEL, S. Aspectos da formação do pesquisador para o campo da política educacional na pós-graduação no Brasil. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 40, p. 1-20, 2019.
- MANCEBO, D. **Educação superior no Brasil: expansão e tendências (1995-2014)**. Anais da 37ª Reunião Nacional da ANPEd, UFSC, Florianópolis, p. 1-18, out. 2015.
- MANFREDI, S. M. **Educação Profissional no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002, 317p.
- MARQUES, C. A.; DINIZ-PEREIRA, J. E. Fóruns das licenciaturas em universidades brasileiras: construindo alternativas para a formação inicial de professores. **Educação & Sociedade**, ano XXIII, n. 78, p. 171-183, abr. 2002.
- MEC. **Relatório sobre a metodologia de cálculo da Matriz Conif no período 2013-2019**. Ago. 2020 (mimeo). Solicitado via Lei nº 12.527/2011 de acesso à informação.
- MEC. **E-MEC: cursos**. 2021. Disponível em: <https://emec.mec.gov.br/emec/educacao-superior/cursos>. Acesso em: abr. 2021.
- MEDEIROS NETA, O. M. de.; PEREIRA, U. A.; SOUSA, N. M. da G. S. A formação do licenciando nos Institutos Federais do Nordeste e o ensino médio integrado à educação profissional. In: **Anais da 38ª Reunião Nacional da ANPEd**, São Luís, Maranhão, 1 a 5 de outubro de 2017.
- MENDONÇA, A. W. P. C. A universidade no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, ANPEd, Rio de Janeiro, n. 14, p. 131-150, maio/jun./jul./ago. 2000.
- MINTO, L. W. **A educação da miséria: particularidade capitalista e educação superior no Brasil**. São Paulo: Outras expressões, 2014, 400p.
- MONTEIRO, F. O. M. A prática como componente curricular na formação de professores do curso de licenciatura em Biologia do IFPI *campus* Floriano. 131p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós- Graduação em Educação, Universidade Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2013.
- MOTA JÚNIOR, W. P. O Banco Mundial e a contrarreforma da educação superior brasileira no governo Lula da Silva (2003-2010). **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 24, n. 1, p. 213-233, mar. 2019.

MOURA, D. H. A formação de docentes para a educação profissional e tecnológica. In: MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (Setec). **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**. Brasília, v. 1, n. 1, p. 23-38, jun. 2008.

NOBRE, M. **Imobilismo em movimento**: da abertura democrática ao governo Dilma. São Paulo: Companhia das Letras, 2013, 204 p.

NÓVOA, A. Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 25, n.1, p. 11-20, jan./jun. 1999.

OLIVEIRA, M. A. M. **Políticas públicas para o ensino profissional**: o processo de desmantelamento dos Cefets. Campinas/SP: Papyrus, 2003, 96p.

OLIVEIRA, D. C. de. Análise de conteúdo temático-categorial: uma proposta de sistematização. **Rev. Enferm. UERJ**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 4, p. 569-576, out./dez.2008.

OLIVEIRA, D. A. As políticas educacionais no governo Lula: rupturas e permanências. **RBPAE**, v.25, n.2, p. 197-209, mai./ago. 2009.

OLIVEIRA, R. P. de. A transformação da educação em mercadoria no Brasil. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 30, n. 108, p. 739-760, out. 2009.

ORTIGARA, C. **Reformas educacionais no período Lula (2003-2010)**: implementação nas instituições federais de ensino profissional. 2012. 309p. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas/SP.

OSTAPIV, F.; RIGAILO, C. Tentativas e erros no projeto dos cursos superiores de tecnologia no Brasil. In: FAGUNDES, E. D.; LUZ, N. S. (Org.). **Universidade Tecnológica, política educacional e organização dos trabalhadores**. Curitiba: SINDUTF-PR, 2009.

OTRANTO, C. R. Reforma da educação profissional no Brasil: marcos regulatórios e desafios. **Revista Educação em Questão**, v. 42, n. 28, p.199-226, jan./abr. 2012.

OTRANTO, C. R. Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: novo locus de formação docente no Brasil. In: SILVA JÚNIOR, J. dos R.; SOUSA J. V. de; AZEVEDO, M. L. N.; CHAVES, V. L. J. (Orgs.). **Educação Superior**: internacionalização, mercantilização e repercussões em um campo de disputas. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2015, p. 229-253.

PACHECO, E. **Institutos Federais**: uma revolução na educação profissional e tecnológica. Secretaria de Educação Tecnológica (Setec). Brasília, 2009, 26 p.

PANIZZOLO, C. *et al.* Programa de Residência Pedagógica da Unifesp: avanços e desafios para a implantação de propostas inovadoras de estágio. XVI Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino, **ENDIPE**, 23 a 26 de julho de 2012, FE/UNICAMP, Campinas, p. 218-230.

PARO, V. H. **Crítica da estrutura da escola**. São Paulo: Cortez, 2011. 248 p.

PAULANI, L. M. Desenvolvimentismo, planejamento e investimento público nos cinco mil dias do lulismo. In: MARINGONI, G.; MEDEIROS, J. (Orgs). **Cinco mil dias: o Brasil na era do lulismo**. São Paulo: Boitempo, Fundação Lauro Campos, 2017, p. 91-100.

PINTO, J. M. R. A política de fundos no Brasil para o financiamento da educação e os desafios da equidade e qualidade, **Propuesta Educativa**, Ano 28, n. 52, p. 24 a 40, nov. 2019.

PLATAFORMA NILO PEÇANHA. **Dados da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica - ano base 2017**. 2018. Disponível:
<http://plataformanilopecanha.mec.gov.br/2018.html>. Acesso em: jan. 2021.

PLATAFORMA NILO PEÇANHA. **Dados da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica ano base 2019**. 2020. Disponível:
<http://plataformanilopecanha.mec.gov.br/2020.html>. Acesso em: jan. 2021.

PLATAFORMA NILO PEÇANHA. **Classificação racial e renda familiar dos estudantes**. 2020a. Disponível em: <http://plataformanilopecanha.mec.gov.br/2020.html>. Acesso em: jan. 2021.

PLATAFORMA NILO PEÇANHA. Tabela 1.2. **Cursos, matrículas, concluintes, vagas e inscritos por tipo de curso e tipo de oferta**. 2020b. Disponível:
<http://plataformanilopecanha.mec.gov.br/2020.html>. Acesso em: jan. 2021.

PORTAL DOS ÓRGÃOS PÚBLICOS. O que são autarquias? 2021. Disponível em:
<https://portalDOSorgaospublicos.com.br/o-que-sao-autarquias>. Acesso em jan. 2021.

QUEIROZ, K. S.; SOUZA, F. C. S. O ensino técnico federal brasileiro no limiar da nova república: caminhos do Protec. **Holos**, Rio Grande do Norte, ano 33, v. 3, p. 123-131, 2017.

QUEVEDO, M de. Verticalização nos IFs. Concepção(ões) e desafios. In: FRIGOTTO, G. (Org.). **Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs): relação com o ensino médio integrado e o projeto societário de desenvolvimento**. Rio de Janeiro, UERJ, Laboratório de Políticas Públicas, 2018, p. 225-238.

RABELO, L. de O.; DIAS, V. S.; CARVALHO, F. L. de C. Mudanças no Pibid e na preparação de professores para o início da docência: análise em multiníveis baseada na THCA. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.36, p. 1-23, 2020.

REIS, A. T.; ANDRÉ, M. E. A. D.; PASSOS, L. F. Políticas de Formação de Professores no Brasil pós LDB 9.394/96. **Form. Doc.**, Belo Horizonte, v. 12, n. 23, p. 33-52, jan./abr. 2020.

RIOS, K. G.; PAULA, L. A. L. Decretos 2.208/1997 e 5154/2004: os efeitos produzidos no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano – *Campus* Senhor do Bonfim. **Revista de Educação Técnica e Tecnológica em Ciências Agrícolas (RETTA)**, v. 1, n. 01, p. 143-158, jan./jun., 2010.

RISTOFF, D.; BIANCHETTI, L. A pós-graduação e suas interlocuções com a educação básica: (des) encontros históricos e manutenção do apartheid socioeducacional. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 17, n.3, p. 787-824, nov. 2012.

RISTOFF, D. O novo perfil do *campus* brasileiro: uma análise do perfil socioeconômico do estudante de graduação. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 19, n.3, p. 723-747, nov. 2014.

RISTOFF, D. **A tríplice crise da formação de professores**. Grupo Estratégico de Análise da Educação Superior no Brasil. Flacso Brasil. Rio de Janeiro, p. 1-2, set. 2012. Disponível em: < <http://flacso.org.br/?publication=opiniaon4-a-triplice-crise-da-formacao-de-professores> >. Acesso em: jan. 2019.

ROLDÃO, M. do C. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. **Revista Brasileira de Educação**, ANPED, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, p. 94-103, jan./abr. 2007.

ROTHEN, J. C.; BARREYRO, G. B. Expansão da educação superior no Brasil e avaliação institucional: um estudo do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes) na “Revista Avaliação”. **Série Estudos**, Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB, Campo Grande/MS, n. 30, p. 167-181, jul./dez. 2010.

RUIZ, A. I.; RAMOS, M. N.; HINGEL, M. **Escassez de professores no ensino médio: propostas estruturais e emergenciais**. Ministério da Educação, mai, 2007, 27 p. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/escassez1.pdf>>. Acesso em: dez. 2019.

SACRISTÁN, J. G. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Profissão professor**. 2. ed. Porto, Portugal: Porto Editora, 1999, p. 63-92.

SANTANA, F. C. de M.; BARBOSA, J. C. O dispositivo formativo da residência pedagógica: ataques, lutas e resistências. **Revista Brasileira de Educação**, ANPED, Rio de Janeiro, v. 25, p. 1-21, 2020.

SAVIANI, D. A resistência ativa contra a nova lei de diretrizes e bases da educação. **Revista Princípios**. São Paulo: Editora Anita Garibaldi, n. 47, p. 66-72, nov./jan., 1998.

SAVIANI, D. História da formação docente no Brasil: três momentos decisivos. **Revista do Centro de Educação**, Universidade Federal de Santa Maria, vol. 30, n. 2, p. 11-26, jul./dez, 2005.

SAVIANI, D. Trabalho e Educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, ANPED, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, p. 152-180, jan./abr., 2007.

SAVIANI, D. Formação de Professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, ANPED, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, p. 143-155, jan./abr. 2009.

SAVIANI, D. Epistemología de las políticas educativas: algunas precisiones conceptuales. In: TELLO, C. **Epistemologías de la política educativa**: posicionamientos, perspectivas y enfoques. Campinas, SP, Mercado de Letras, 2013, p. 495-500.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 5.ed. Campinas, SP, Autores Associados, 2019. 470p.

SECCHI, L. **Políticas públicas**: conceitos, esquemas de análise e casos práticos. 2. Ed. São Paulo: Cengage Learning, 2013, 168 p.

SECCHI, L. **Análise de políticas públicas**: diagnóstico de problemas e recomendação de soluções. São Paulo: Cengage Learning, 2016, 238 p.

SECRETARIA DE ESTADO DA COMUNICAÇÃO SOCIAL. **Cristovam Buarque assina mensagem para transformação do Cefet em universidade**. Palácio das Araucárias, Paraná, 15 set. 2003. Disponível em: http://opencms.dri.cefetmg.br/galerias/arquivos_download/alunos/Noticia_SECS.pdf. Acesso em: jan. 2021.

SENADO FEDERAL. **Inauguração da capital completa 60 anos**. Brasília, abril, 2020. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/radio/1/noticia/2020/04/17/inauguracao-de-brasilia-completa-60-anos>. Acesso em: dez. 2021.

SGUISSARDI, V.; AMARAL, N. C. O Banco Mundial revisa posições: quem há de pagar a conta? **Perspectiva**, Florianópolis, SC, v. 18, n. 33, p. 65-76, 2000.

SGUISSARDI, V. A Universidade neoprofissional, heterônoma e competitiva. In: MANCEBO, D.; FÁVARO, M. L. de A. (Orgs). **Universidade**: políticas, avaliação e trabalho docente. São Paulo: Cortez, p. 33-52, 2004.

SGUISSARDI, V. Universidade no Brasil: dos modelos clássicos aos modelos de ocasião? In: RISTOFF, D.; SEVEGNANI, P. (Orgs.). **Modelos Institucionais de Educação Superior**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006, v.7, p. 67-92.

SGUISSARDI, V. Modelo de expansão da educação superior no Brasil: predomínio privado/mercantil e desafios para a regulação e a formação universitária. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 29, n. 105, p. 991-1022, set/dez. 2008.

SILVA, C. J. R. (Org). **Institutos Federais - Lei 11.892/2008**: comentários e reflexões. Brasília, Editora IFRN, 2009, 70 p.

SILVA, M. C. da. **A modalidade EJA no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (2006-2018)**. 362 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Paulo, Guarulhos/SP, 2018.

SILVA, A. A.; JACOMINI, M. A. Pesquisa em educação e em políticas educacionais: das apostas epistemológicas à construção doo campo. In: SILVA, A. A.; JACOMINI, M. A. (Orgs.). **Pesquisas em políticas educacionais**: características e tendências. Feira de Santana: UFES Editora, 2016, p. 33-62.

SILVA, A. A.; JACOMINI, M. A. **Pesquisas em políticas educacionais**: características e tendências. Feira de Santana: UFES Editora, 2016a.

SILVA JÚNIOR, J. dos R.; SGUISSARDI, V. A nova lei de educação superior: fortalecimento do setor público e regulação do privado/mercantil ou continuidade da privatização e mercantilização do público? **Revista Brasileira de Educação**, ANPEd, Rio de Janeiro, n. 29, p. 5-27, maio/jun./jul./ago., 2005.

SILVEIRA, M. L. C. **Perspectivas de formação no curso de licenciatura em Química do IFSC: da tradição técnica ao discurso emancipatório**. 123p. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2013.

SINGER, A.V. A (falta de) base política para o ensaio desenvolvimentista. In: SINGER, A.V.; LOUREIRO, I. **As contradições do lulismo: a que ponto chegamos?** 1.ed. São Paulo: Boitempo, p. 21-54, 2016.

SOUZA, C. Estado da arte da pesquisa em políticas públicas. In: HOCHMAN, G., ARRETCHE, M., MARQUES, E. **Políticas públicas no Brasil**. Rio de Janeiro. Editora Fiocruz, 2007, p. 65-86.

SOUZA, L. B. **Reforma e expansão da educação profissional técnica de nível médio nos anos 2000**. 2013. 221p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas/SP, 2013.

TANURI, L. M. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, ANPEd, Rio de Janeiro, n. 14, p.61-88, maio/jun./jul./ago., 2000.

TELLO, C. Las epistemologías de la política educativa: notas históricas y epistemológicas sobre el campo. In: TELLO, C. **Epistemologías de la política educativa: posicionamientos, perspectivas y enfoques**. Campinas, SP, Mercado de Letras, 2013, p. 23-68.

TRIBUNAL SUPERIOR ELEITORAL (TSE). **Partidos políticos registrados no TSE**. 2021. Disponível em: <https://www.tse.jus.br/partidos/partidos-politicos/registrados-no-tse>. Acesso em: jan. 2021.

TURMENA, L.; AZEVEDO, M. L. N. A expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica: os Institutos Federais em questão. **Revista Diálogo em Educação**, Curitiba, v. 17, n. 54, p. 1.067-1084, jul./set. 2017.

VÁSQUEZ, A. S. Unidade entre teoria e prática. In: VÁSQUEZ, A. S. **Filosofia da Práxis**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1968, p. 209-243.

VERDUM, P. de L. **Formação inicial de professores para a educação básica, no contexto dos IFs: propondo indicadores de qualidade, a partir de um estudo de caso no IFRS**. 2015. 281 p. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós- Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Rio Grande do Sul, 2015.

VINUTO, J. A amostragem em bola de neve na pesquisa qualitativa: um debate em aberto. **Temáticas**, Campinas, n. 22 (44), p. 203-220, ago./dez. 2014.

WARDE, M. J.; HADDAD, S. (Orgs.). Apresentação. In: TOMMASI, L. de; WARDE, M. J.; HADDAD, S. (Orgs.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**, 6. ed., São Paulo: Cortez, 2009, p 9-12.

WEBER, S. Como e onde formar professores: espaços em confronto. **Educação & Sociedade**, Campinas, ano XXI, n. 70, p. 129-155, abr. 2000.

WORLD BANK. **Higher education**: the lessons of experience. Series Development in Practice. Washington, DC: The World Bank Group, 1994.

ANEXOS

ANEXO A - Proposta de alteração do Cefet-SP em Instituto Federal de Educação Tecnológica de São Paulo.

PROJETO DE LEI

Dispõe sobre a transformação do Centro Federal de Educação Tecnológica de São Paulo em Instituto Federal de Educação Tecnológica de São Paulo e dá outras Providências

O CONGRESSO NACIONAL decreta:

Art. 1º O Centro Federal de Educação Tecnológica de São Paulo – CEFET-SP, criado mediante transformação da Escola Técnica Federal de São Paulo, nos termos das Leis nºs 6.545, de 30 de junho de 1978 e 8.948, de 8 de dezembro de 1994; e do Decreto de 18 de janeiro de 1999, fica transformado no Instituto Federal de Educação Tecnológica de São Paulo IFET-SP, com natureza jurídica de autarquia, vinculado ao Ministério da Educação.

§1º O IFET-SP tem sede e foro na cidade de São Paulo, Estado de São Paulo, e detém autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar.

§2º O IFET-SP rege-se pelas disposições constantes desta Lei, por seu estatuto e regimento e pela legislação em vigor.

§3º O IFET-SP será supervisionado pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação.

Art. 2º O IFET-SP rege-se-á pelos seguintes princípios:

I - ênfase na formação de recursos humanos, no âmbito da educação tecnológica, nos diferentes níveis e modalidades de ensino, para os diversos setores da economia, envolvidos nas práticas tecnológicas e na vivência com os problemas reais da sociedade, voltados, notadamente, para o desenvolvimento socioeconômico local e regional;

II - vinculação estreita com a tecnologia, destinada à construção da cidadania, da democracia e da vida ativa de criação e produção solidárias;

III - integração da geração, disseminação e utilização do conhecimento para estimular o desenvolvimento socioeconômico local e regional;

IV - aproximação dos avanços científicos e tecnológicos com o cidadão-trabalhador, para enfrentar a realidade socioeconômica em que se encontra;

V - valorização de lideranças, estimulando a promoção social e a formação de cidadãos com espírito crítico e empreendedor;

VI - desenvolvimento de cultura que estimule as funções do pensar e do fazer, associando-as às atividades de ensino, pesquisa e extensão;

VII - articulação e integração-verticalizada entre os diferentes níveis e modalidades de ensino e integração horizontal com o setor produtivo e os segmentos sociais, promovendo oportunidades para a educação continuada;

VIII - organização descentralizada mediante a possibilidade de implantação de diversos campi, inserindo-se na realidade regional, oferecendo suas contribuições e serviços resultantes do trabalho de ensino, da pesquisa aplicada e extensão;

IX - organização dinâmica e flexível, com enfoque interdisciplinar, privilegiando o diálogo permanente com a realidade local e regional, sem abdicar dos aprofundamentos científicos e tecnológicos; e

X - maximização quanto ao aproveitamento dos recursos humanos e uso da infraestrutura existente pelos diferentes níveis e modalidades de ensino.

Art. 3º A missão institucional do IFET-SP contemplará, entre outras, as seguintes ações:

I - ofertar educação tecnológica, em todos os seus níveis e modalidades, formando e qualificando profissionais para os diversos setores da economia, em estreita articulação com os setores produtivos e a sociedade;

II - desenvolver a educação tecnológica, entendida como uma dimensão essencial que ultrapassa as aplicações técnicas, interpretando a tecnologia como processo educativo e investigativo para gerá-la e adaptá-la às peculiaridades regionais;

III - pesquisar soluções tecnológicas e desenvolver mecanismos de gestão da tecnologia, visando identificar alternativas inovadoras para resoluções de problemas sociais nos âmbitos local e regional;

IV - realizar o mapeamento das potencialidades de desenvolvimento socioeconômico em âmbito local, regional e estadual, possibilitando que sua oferta formativa seja orientada em benefício da consolidação e do fortalecimento dos arranjos produtivos locais e da disseminação dos valores culturais, artísticos e étnicos;

V - constituir-se em centro e excelência na oferta do ensino de ciências, em geral, e de ciências aplicadas, em particular, estimulando o desenvolvimento de espírito crítico e voltado à investigação empírica;

VI - atuar como ponto de referência no apoio à oferta do ensino de ciências nas instituições públicas de ensino, oferecendo capacitação técnica e atualização pedagógica aos docentes das redes municipais e estadual de ensino;

VII - estimular a produção cultural, o empreendedorismo, o cooperativismo, o desenvolvimento científico e tecnológico e o pensamento reflexivo.

Art. 4º O IFET-SP possui os seguintes objetivos:

I - ministrar em nível de educação superior:

a) cursos de graduação, compreendendo bacharelados, licenciaturas e cursos superiores de tecnologia, visando à formação de profissionais para os diferentes setores da economia;

b) cursos em nível de pós-graduação *lato sensu* de aperfeiçoamento e especialização, visando à formação de especialistas para as diferentes áreas da educação tecnológica;

c) programas de pós-graduação *stricto sensu*, compreendendo mestrado e doutorado, de natureza profissional, promovendo o aumento da competitividade nacional e o estabelecimento de bases sólidas em ciência e tecnologia, com vistas ao processo de geração e inovação tecnológica; e

d) cursos de licenciatura, bem como programas especiais de formação pedagógica, com vistas à formação de professores e especialistas para as disciplinas nos vários níveis e modalidades de ensino de acordo com as demandas de âmbito local e regional;

II - ministrar educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente em cursos e programas integrados ao ensino médio, visando à formação de cidadãos tecnicamente capacitados, verificadas as demandas de âmbito focal e regional;

III - ministrar cursos de formação inicial e continuada de trabalhadores, objetivando a capacitação, o aperfeiçoamento, a especialização e a atualização de profissionais, em todos os níveis de escolaridade, nas áreas da educação tecnológica;

IV - ofertar, no âmbito do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos — PROEJA, cursos e programas de formação inicial e continuada de trabalhadores e de educação profissional técnica de nível médio;

V - realizar pesquisas aplicadas, estimulando o desenvolvimento de soluções tecnológicas de forma criativa e estendendo seus benefícios à comunidade;

VI - desenvolver atividades de extensão de acordo com os princípios e finalidades da educação tecnológica, em articulação com o setor produtivo e os segmentos sociais;

VII - estimular e apoiar a geração de trabalho e renda, especialmente a partir de processos de autogestão, identificados com os potenciais de desenvolvimento local e regional.

Art. 5º O IFET-SP organizará sua estrutura e forma de funcionamento nos termos desta Lei e das normas legais pertinentes.

Parágrafo único. Enquanto não for aprovado o estatuto e o regimento do IFET-SP, permanecerá em vigor o estatuto e o regimento do Centro Federal de Educação Tecnológica de São Paulo.

Art. 6º Passam a integrar o IFET-SP, sem solução de continuidade, independentemente de qualquer formalidade, as unidades do Centro Federal de Educação Tecnológica de São Paulo com os respectivos cursos, de todos os níveis, atualmente ministrados.

§1º Os alunos regularmente matriculados nos cursos ora transferidos passam igualmente a integrar o corpo discente do IFET-SP, independentemente de adaptação ou qualquer outra exigência formal.

§2º As Unidades de Ensino Descentralizadas do CEFET-SP ficam transformados em *campi* do Instituto Federal de Educação Tecnológica de São Paulo.

§3º Cada campus do IFET-SP gozará de:

I - autonomia administrativa para elaborar normas próprias, escolher seu diretor-geral, administrar seu quadro de pessoal e gerir seus recursos materiais; e

II - autonomia de gestão financeira e patrimonial para gerir recursos financeiros e patrimoniais, próprios, recebidos em doação ou gerados por meio de suas atividades finalísticas.

Art. 7º Ficam redistribuídos para o IFET-SP todos os cargos e funções, ocupados e vagos, pertencentes ao Quadro de Pessoal do Centro Federal de Educação Tecnológica de São Paulo.

Art. 8º Os cargos de Diretor e Vice-Diretor do Centro Federal de Educação Tecnológica de São Paulo ficam transformados nos cargos de Reitor e Vice-Reitor do IFET-SP.

§1º Os *campi* do IFET-SP serão administrados por diretores-gerais, nomeados pelo Reitor, após processo de consulta à comunidade do respectivo campus, nos termos estabelecidos pelo estatuto do IFET-SP.

§2º Os diretores-gerais dos *campi* do IFET-SP serão nomeados para um mandato de cinco anos, vedada a recondução, podendo candidatar-se ao cargo os docentes que integrarem o quadro de pessoal do respectivo campus, e que possuírem o mínimo de cinco anos de docência em instituição federal de educação tecnológica.

§ 3º Nos *campi* em processo de implantação, os cargos de diretor-geral serão providos *pro tempore*, por designação do Reitor do IFET-SP, até que seja possível identificar candidatos que atendam aos requisitos estabelecidos no §2º.

§ 4º Ficam criados:

I - um Cargo de Direção, CD-1, destinado ao Reitor do IFET-SP;

II - dez Cargos de Direção, CD-2, destinados aos diretores-gerais dos *campi* que integram o IFET-SP.

Art. 9º A administração superior do IFET-SP será exercida pelo Reitor, pelo Colégio de Diretores e pelo Conselho Superior, no âmbito de suas respectivas competências.

§1º As Presidências do Colégio de e do Conselho Superior será exercida pelo Reitor do IFET-SP.

§2º O Colégio de Diretores será composto pelo Reitor e pelo Vice-Reitor do IFET-SP e pelo diretor-geral de cada campus que integra o Instituto.

§3º O Conselho Superior possuirá caráter deliberativo e consultivo será composto por representantes dos docentes, dos estudantes, dos técnicos-administrativos, dos egressos da instituição, da sociedade civil, do Ministério da Educação e da direção do IFET-SP.

§4º O Estatuto do IFET-SP disporá sobre as competências e as normas de funcionamento do Colégio de Diretores e do Conselho Superior, bem como sobre a composição do Conselho Superior.

Art. 10. O Reitor e o Vice-Reitor do IFET-SP serão nomeados pelo Presidente da República, mediante escolha promovida diretamente pela comunidade acadêmica, na forma do estatuto.

§1º O reitor e o vice-reitor, com mandato de cinco anos, vedada a recondução, deverão possuir título de doutor e ter pelo menos dez anos de docência em instituição federal de educação tecnológica.

§2º O mandato de reitor e de vice-reitor se extingue pelo decurso do prazo, ou, antes desse prazo, pela aposentadoria, voluntária ou compulsória, pela renúncia e pela destituição ou vacância do cargo, na forma do estatuto.

Art. 11. O IFET-SP deverá elaborar seu plano de desenvolvimento institucional, contendo:

I - projeto pedagógico da instituição e de cada um de seus cursos, identificando sua vocação educacional, definindo os campos do saber de sua atuação e explicitando, quando for o caso, a proposta de criação de cursos congêneres aos já oferecidos;

II - demonstração da relação entre o projeto pedagógico, a finalidade da educação tecnológica e o compromisso social da instituição;

III- perspectiva de evolução da instituição no período de vigência do plano de desenvolvimento institucional; e

IV- análise do cumprimento do plano de desenvolvimento institucional anterior.

Parágrafo único. O plano de desenvolvimento institucional, bem como seus aditamentos, será analisado em sua consistência e regularidade formal pelas instâncias competentes.

Art. 12. O patrimônio do IFET-SP será constituído:

I - pelos bens e direitos que integram o patrimônio do Centro Federal de Educação Tecnológica de São Paulo, os quais ficam automaticamente transferidos, sem reservas ou condições, ao IFET-SP;

II - pelos bens e direitos que vier a adquirir;

III - pelas doações ou legados que receber; e

IV - por incorporações que resultem de serviços realizados pelo IFET-SP.

Parágrafo único. Os bens e direitos do IFET-SP serão utilizados ou aplicados, exclusivamente, para a consecução de seus objetivos, não podendo ser alienados a não ser nos casos e condições permitidos em lei.

Art. 13. Os recursos financeiros do IFET-SP serão provenientes de:

I - dotações consignadas no Orçamento Geral da União, créditos especiais e transferências e repasses, que lhes forem conferidos;

II - auxílios e subvenções que lhes venham a ser feitos ou concedidos pela União, Estados e Municípios ou por quaisquer entidades, públicas ou privadas;

III - recursos provenientes de convênios, acordos ou contratos celebrados com entidades e organismos nacionais e internacionais;

IV - resultados de operações de crédito e juros bancários, nos termos da lei;

V - receitas eventuais a título de retribuição por serviços de qualquer natureza prestados a terceiros; e

VI - saldo de exercícios anteriores, observado o disposto na legislação específica.

Parágrafo único. O IFET-SP deverá, em cada exercício, aplicar o mínimo de 40% de sua dotação orçamentária anual no alcance dos objetivos definidos nos incisos II, III e IV do art. 4º desta Lei.

Art. 14. As dotações orçamentárias necessárias ao atendimento dos encargos decorrentes da aplicação desta Lei correrão à conta do orçamento aprovado para o Centro Federal de Educação Tecnológica de São Paulo, neste exercício, ficando o Poder Executivo autorizado a transferi-las ao IFET-SP.

Art. 15. Enquanto não se efetivar a implantação da estrutura organizacional do IFET-SP, os cargos de Reitor e de Vice-Reitor serão providos *pro tempore* por designação do Ministro de Estado da Educação.

Art. 16. O Ministério da Educação aprovará o estatuto do IFET-SP, o qual disporá sobre a organização, reorganização, denominação de cargos e funções e funcionamento dos órgãos que compõem sua estrutura organizacional.

Art. 17. Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

ANEXO B - Escolas técnicas vinculadas que não adotaram o modelo de IF.

Escola Técnica Vinculada	Universidade Federal
Centro de Ensino e Desenvolvimento Agrário da UFV	Universidade Federal de Viçosa
Centro de Formação Especial em Saúde da UFTM	Universidade Federal do Triângulo Mineiro
Colégio Agrícola de Bom Jesus da UFPI	Universidade Federal do Piauí
Colégio Agrícola de Floriano da UFPI	Universidade Federal do Piauí
Colégio Agrícola de Frederico Westphalen da UFSM	Universidade Federal de Santa Maria
Colégio Agrícola de Teresina da UFPI	Universidade Federal do Piauí
Colégio Agrícola Dom Agostinho Ikas da UFRP	Universidade Federal Rural de Pernambuco
Colégio Agrícola Vidal de Negreiros da UFPB	Universidade Federal da Paraíba
Colégio Politécnico da Universidade Federal de Santa Maria	Universidade Federal de Santa Maria
Colégio Técnico da UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
Colégio Técnico da UFRRJ	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Colégio Técnico Industrial da Universidade Federal de Santa Maria	Universidade Federal de Santa Maria
Colégio Universitário da UFMA	Universidade Federal do Maranhão
Conjunto Agrotécnico Visconde da Graça da UFPEL	Universidade Federal de Pelotas
Escola Agrícola de Jundiá da UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Escola Agrotécnica da Universidade Federal de Roraima - UFRR	Universidade Federal de Roraima
Escola de Enfermagem de Natal da UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Escola de Música da UFP	Universidade Federal do Pará
Escola de Música da UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Escola de Teatro e Dança da UFP	Universidade Federal do Pará
Escola Técnica de Artes da UFAL	Universidade Federal de Alagoas
Escola Técnica de Saúde da UFPB	Universidade Federal da Paraíba
Escola Técnica de Saúde da UFU	Universidade Federal de Uberlândia
Escola Técnica de Saúde de Cajazeiras da UFCG	Universidade Federal de Campina Grande

Fonte: Brasil (2008e).

ANEXO C - Cidades das regiões metropolitanas brasileiras com *campi* de Instituto Federal, segundo oferta de cursos de graduação, 2019.

Unidade federativa	Região Meropolintana (RM)	Município
Alagoas	RM Agreste	Arapiraca
	RM de Palmeira dos Índios	Palmeira dos Índios
	RM do Sertão	Piranhas
	RM Maceió	Satuba
Amapá	RM Macapá	Marechal Deodoro
Amazonas	RM Manaus	Santana
Bahia	RM Feira de Santana	Presidente Figueiredo
	RM Salvador	Feira de Santana
		Camaçari
		Lauro de Freitas
Ceará	RM Cariri	Simões Filho
		Crato
	RM Fortaleza	Juazeiro do Norte
		Maracanaú
		Paracuru
		Maranguape
		Caucaia
RM Sobral	Horizonte	
Espírito Santo	RM Grande Vitória	Sobral
		Cariacica
		Guarapari
		Serra
		Viana
Goiás	RM Goiânia	Vila Velha
		Aparecida de Goiânia
		Hidrolândia
		Inhumas
		Senador Canedo
Maranhão	RM Grande São Luís	Trindade
	RM Sudoeste Maranhense	Alcântara
		São José de Ribamar
Mato Grosso	RM Vale do Rio Cuiabá	Imperatriz
		Santo Antônio do Leverger
Minas Gerais	RM Belo Horizonte	Várzea Grande
		Betim
		Ibirité
		Itabirito
		Ribeirão das Neves
	Sabará	
RM Vale do Aço	Santa Luzia	
Pará	RM Belém	Ipatinga
	RM Santarém	Castanhal
		Santarém

Unidade federativa	Região Metropolitana (RM)	Município
Paraná	RM de Cajazeiras	Cajazeiras
	RM Campina Grande	Campina Grande
	RM de Barra de Santa Rosa	Picuí
	RM de Sousa	Sousa
	RM Guarabira	Guarabira
	RM João Pessoa	Cabedelo
	RM Patos	Patos
Paraná	RM Londrina	Londrina
	RM de Umuarama	Umuarama
	RM Apucarana	Ivaiporã
	RM Cascavel	Cascavel
	RM Curitiba	Campo Largo
		Colombo
RM Toledo	Assis Chateaubriand	
Pernambuco	RM Recife	Cabo de Santo Agostinho
		Igarassu
		Ipojuca
		Paulista
Rio de Janeiro	RM Rio de Janeiro	Duque de Caxias
		Nilópolis
		Paracambi
Rio Grande do Norte	RM Natal	Parnamirim
		São Gonçalo do Amarante
Rio Grande do Sul	RM da Serra Gaúcha	Bento Gonçalves
		Caxias do Sul
		Farroupilha
	RM Porto Alegre	Alvorada
		Canoas
		Charqueadas
		Rolante
		Sapucaia do Sul
		Viamão
Roraima	RM Central	Caracaraí
Santa Catarina	RM Carbonífera	Araranguá
		Criciúma
		Sombrio
		Santa Rosa do Sul
	RM Chapecó	Chapecó
		Xanxerê
		São Carlos
	RM do Alto Vale do Itajaí	Rio do Sul
		Ibirama
	RM do Contestado	Caçador
		Concórdia
		Luzerna
		Videira
	RM do Extremo Oeste	Fraiburgo
		São Miguel do Oeste
Abelardo Luz		

Unidade federativa	Região Meropolintana (RM)	Município
Santa Catarina	RM Florianópolis	São José
		Palhoça
		Garopaba
	RM Foz do Rio Itajaí	Itajaí
		Camboriú
	RM Lages	Lages
	RM Lages	Urupema
	RM Norte/Nordeste Catarinense	Jaraguá do Sul
		Joinville
		Canoinhas
		Araquari
		São Francisco do Sul
		São Bento do Sul
	RM Tubarão	Tubarão
RM Vale do Itajaí	Gaspar	
	Blumenau	
	Brusque	
São Paulo	RM Baixada Santista	Cubatão
	RM Campinas	Hortolândia
		Campinas
	RM de Sorocaba	Salto
		Itapetininga
		São Roque
		Boituva
		Sorocaba
	RM do Vale do Paraíba e Litoral Norte	Caraguatatuba
		Campos do Jordão
		Jacareí
		São José dos Campos
	RM Ribeirão Preto	Sertãozinho
RM São Paulo	Guarulhos	
	Suzano	
	Itaquaquecetuba	
Sergipe	RM Aracaju	São Cristóvão
Tocantins	RM Gurupi	Gurupi
		Lagoa da Confusão
	RM Palmas	Paraíso do Tocantins
		Porto Nacional

Fonte: Inep (2020) e IBGE (2019). Elaboração própria.

ANEXO D - Plano Individual de Trabalho Docente do IFSP.

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo							
Plano Individual de Trabalho Docente do IFSP - PIT							
Campus:		Ano/Semestre:					
Identificação do Docente							
Dcoente:							
Área:			Conhecido como:				
Prontuário:			E-mail:				
Regime de trabalho:	<input type="checkbox"/> 20h	<input type="checkbox"/> 40h	<input type="checkbox"/> RDE	<input type="checkbox"/> Substituto	<input type="checkbox"/> Temporário		
Horário Consolidado							
(preencher com a sigla do componente curricular)							
Turno	Aula	segunda	terça	quarta	quinta	sexta	sábado
Mautino	1						
	2						
	3						
	4						
	5						
	6						
Turno	Aula	segunda	terça	quarta	quinta	sexta	sábado
Verspertino	1						
	2						
	3						
	4						
	5						
	6						
Turno	Aula	segunda	terça	quarta	quinta	sexta	sábado
Noite	1						
	2						
	3						
	4						
	5						
	6						
Atividades de Ensino							
Regência de Aulas							
Sigla	Nome			Curso		Turno	Aulas
Regência de aulas (em horas)							
Tempo de Organização do Ensino (em horas)							
Tempo Total dedicado à Aulas e Organização de Ensino (em horas)							

ANEXO F - Termo de acordo de metas e compromissos Ministério da Educação/Institutos Federais.

Acordo de Metas e Compromissos nº.... que entre si celebram a União, representada pelo **Ministério da Educação**, por intermédio da **Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica**, e o **Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do.....**, para os fins de estruturação, organização e atuação dos Institutos Federais criados pela Lei nº 11.892 de 29 de dezembro de 2008.

A **UNIÃO**, representada pelo **MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO**, por intermédio da **SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA**, inscrita no CNPJ/MF sob o nº 00.394.445/007459, sediada na Esplanada dos Ministérios, Bloco “L”, 4º andar, Brasília - DF, neste ato, representada pelo Secretário, **Eliezer Moreira Pacheco**, brasileiro, casado, residente e domiciliado em Brasília – DF, RG nº....., expedida pela SSP/RS, CPF nº....., nomeado pela Portaria no 824, publicada no Diário Oficial da União de 30.09.2005, e o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de....., inscrito no CNPJ/MF no.....representado por seu Reitor, brasileiro, nomeado por Ato Ministerial depublicado no DOU de....., RG nº....., CPF....., residente e domiciliado....., Bairro.....CEP....., em..... Estado.....

CONSIDERANDO:

- a necessidade da efetiva implantação e implementação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (Institutos Federais - IF) no âmbito do Plano de Reestruturação e Expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica;
- a implantação dos Institutos Federais, dada a sua relação com o conjunto de políticas para a Educação Profissional, Científica e Tecnológica (EPCT), fundamental para a efetividade destas;
- que os Institutos Federais têm, na condição de Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica – REDE, eixo norteador e ideário comum a sustentar a sua razão de existir;
- que a condição de REDE pressupõe a obrigação em tecer relações entre as instituições que a compõem e, a partir delas, com outras, cujo compartilhamento de ideias e ações contribuem para cumprimento de sua missão institucional;
- as políticas e diretrizes do MEC expressas no Plano de Desenvolvimento da Educação;
- o compromisso dos Institutos Federais - IF com a formação de professores e a implementação de ações em favor da melhoria da educação básica;
- que os Institutos Federais – IF devem atuar como agentes colaboradores na estruturação das políticas públicas para a região que polarizam, estabelecendo uma interação mais direta junto ao poder público e às comunidades e representações locais e regionais, significado maior da articulação com os arranjos produtivos, sociais e culturais;
- que os Institutos Federais – IF devem estabelecer sintonia com outras esferas do poder público e da sociedade, na construção de um projeto mais amplo para a educação pública;

- o compromisso dos Institutos Federais - IF com a justiça social, equidade, cidadania, ética, preservação do meio ambiente, transparência e gestão democrática;
- a verticalização do ensino e sua integração com a pesquisa e a extensão sempre em benefício da sociedade, a eficácia nas respostas de formação profissional, a construção, a difusão e a democratização do conhecimento científico e tecnológico, suporte e interação com os arranjos produtivos, sociais e culturais locais, fundamentos estruturantes dos Institutos Federais;
- que o compromisso dos Institutos Federais - IF com diversidade, com a redução das barreiras educativas e com a inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais e deficiências específicas, implica na ampliação de políticas de inclusão e assistência estudantil;
- que a atuação, dos Institutos Federais - IF, pautada na democratização do acesso e permanência nos processos formativos implica na ampliação da oferta, na necessidade de reduzir as taxas de evasão, na ocupação de vagas ociosas, e sua ocupação em todos os turnos, especialmente no período noturno;
- a necessidade de mobilidade estudantil, com implantação de regimes curriculares e sistemas de títulos que possibilitem a construção de itinerários formativos, mediante o aproveitamento de estudos e a circulação de estudantes entre instituições, cursos e programas de educação profissional, na formação inicial e continuada, na formação técnica de nível médio e no nível superior;
- os compromissos dos Institutos Federais - IF com a implantação do programa de reconhecimento de saberes não formais para fins de certificação e acreditação profissional;
- a necessidade da diversificação da oferta de cursos, especialmente os inovadores, sintonizados com as demandas que contribuam para o desenvolvimento local e regional e, conseqüentemente, a sua adequação aos Catálogos Nacionais de Cursos Técnicos, Superiores de Tecnologia e demais catálogos nacionais;
- o compromisso dos Institutos Federais - IF com a adesão, apoio e participação na implementação dos Sistemas de Informação do MEC, Setec e da REDE;
- a necessidade de revisão da estrutura acadêmica, com a reorganização dos cursos e atualização de métodos e metodologias de ensino, buscando elevação da qualidade dos processos formativos;
- a necessidade de articulação da educação profissional científica e tecnológica e da educação superior com a educação básica e da graduação com a pós-graduação, com ênfase na inovação e ciência aplicada;
- os compromissos dos Institutos Federais - IF com a implantação de programas e sistemas de gestão comprometidos com a racionalização, a eficiência, a eficácia, a economicidade e a efetividade dos recursos investidos;
- a necessidade de obtenção de um instrumento efetivo de planejamento de curto, médio e longo prazo que articule as ações da REDE com as políticas e diretrizes de Educação do País.

RESOLVEM celebrar o presente Termo, para os fins de estruturação, organização e atuação dos Institutos Federais criados pela Lei no 11.892 de 29 de dezembro de 2008, mediante as cláusulas e condições a seguir estabelecidas:

CLÁUSULA PRIMEIRA - DO OBJETO

Constitui objeto do presente termo o Plano de Estruturação, Expansão e Atuação do Instituto Federal, expresso por meio deste acordo e da planilha de metas e compromissos a serem atingidas

em curto prazo, até o ano de 2013 e projeção de manutenção ou ampliação nos anos seguintes, tomando como marco de médio prazo o ano de 2016 e de longo prazo o ano de 2022, bicentenário da Independência da República Federativa do Brasil.

SUBCLÁUSULA PRIMEIRA – Das Metas e Compromissos assumidos:

1. Índice de eficiência da Instituição

Alcance da meta mínima de 90% de eficiência da Instituição no ano de 2016, com meta intermediária de no mínimo 75% no ano de 2013, medida semestralmente, definindo-se aqui que, o índice de eficiência da Instituição será calculado pela média aritmética da eficiência de cada turma, medida pela relação entre o número de alunos regularmente matriculados e o número total de vagas de cada turma, sendo que este total de vagas é resultado da multiplicação das vagas ofertadas no processo seletivo pelo número de períodos letivos para cada uma dessas turmas;

2. Índice de eficácia da Instituição

Alcance da meta mínima de 80% de eficácia da Instituição no ano de 2016, com meta intermediária de no mínimo 70% no ano de 2013, medida semestralmente, definindo-se aqui que, o índice de eficácia da Instituição será calculado pela média aritmética da eficácia de cada turma, medida pela relação entre o número de alunos concluintes e o número de vagas ofertadas no processo seletivo para cada uma dessas turmas.

3. Alunos matriculados em relação à força de trabalho

Alcance da relação de 20 alunos regularmente matriculados nos cursos presenciais por professor considerando-se, para efeito deste Termo de Acordo de Metas e Compromissos, os alunos dos cursos técnicos de nível médio (integrado, concomitante e subsequente), PROEJA, cursos de graduação (CST, licenciatura, bacharelado), de pós-graduação (*lato sensu* e *stricto-sensu*) e de Formação Inicial e Continuada, em relação a todo quadro de professores ativos na Instituição.

Para o cálculo desta relação, cada professor DE ou de 40 horas será contado como 01(um) professor e cada professor de 20 horas será contado como meio;

O número de alunos dos cursos de Formação Inicial e Continuada será corrigido pela multiplicação da carga horária semestral do curso, dividido por 400 horas.

4. Matrículas nos cursos técnicos

Manutenção de pelo menos 50% de matrículas no ensino técnico de nível médio, conforme disposto o disposto na lei de no 11.892/08, de 29 de dezembro de 2008;

5. Matrículas para a formação de professores e Licenciaturas

Manutenção de pelo menos 20% de matrículas em cursos de licenciatura e de formação de professores conforme o disposto na lei de no 11.892/08, de 29 de dezembro de 2008;

6. Vagas e matrículas PROEJA

Compromisso da oferta de curso de PROEJA (técnico e FIC) na perspectiva de promover a inclusão e atender a demanda regional, conforme o disposto no Decreto de no 5.840, de 13 de julho de 2006;

7. Programa de Melhoria da Qualidade da Educação Básica

Apresentação de em média pelo menos um projeto, com a efetiva realização de um programa de melhoria da qualidade da educação básica, por Campus, especialmente em apoio ao ensino médio inovador, direcionado às escolas, professores e alunos das redes públicas, até o início de 2011, e ampliação em pelo menos 10% ao ano dessas atividades, em parceria com os sistemas públicos de ensino;

8. Programa de Formação Inicial e Continuada

Implementação no Instituto Federal de cursos de Formação Inicial e Continuada e de programas de reconhecimento de saberes e competências profissionais para fins de certificação e acreditação profissional, em pelo menos, uma área ou eixo tecnológico;

9. Oferta de Cursos a Distância

Implantação da modalidade Educação à Distância como atividade regular, no Instituto Federal;

10. Forma de acesso ao ensino técnico

Adoção, até 2011, de formas de acesso assentadas em ações afirmativas que contemplem as realidades locais dos campi;

11. Forma de acesso ao ensino superior

Adoção, até 2011, de formas de acesso assentadas em ações afirmativas que contemplem as realidades locais dos campi e adoção do ENEM para o acesso aos cursos de graduação;

12. Forma de acesso às Licenciaturas

Adoção prioritária de vagas para professores das redes públicas, conforme preceitos legais e demandas da sociedade;

13. Programas de apoio a estudantes com elevado desempenho

Implantação, até 2011, de programas de apoio a estudantes com elevado desempenho nos Exames Nacionais da Educação Básica (Prova Brasil, SAEB e ENEM) e olimpíadas promovidas pelo MEC;

14. Pesquisa e Inovação

Apresentação e desenvolvimento de, em média, pelo menos um projeto de pesquisa, inovação e/ou desenvolvimento tecnológico por Campus, que reúna, preferencialmente professores e alunos de diferentes níveis de formação, em todos os *campi*, até o início de 2011, e ampliação em pelo menos 10% ao ano dessas atividades, em parceria com instituições públicas ou privadas que tenham interface de aplicação com interesse social;

15. Projetos de Ação Social

Apresentação e desenvolvimento de projetos de ação social, em média, de um em cada Campus, até o início de 2011; e ampliação dessas atividades em pelo menos 10% ao ano, pela implementação de projetos de ações inclusivas e de tecnologias sociais, preferencialmente, para populações e comunidades em situação de risco, atendendo às áreas temáticas da extensão;

16. Núcleo de Inovação Tecnológica

Implementação de Núcleos de Inovação Tecnológica – NIT, e programas de estímulo à organização cooperativa que incentivem a pesquisa, inovação e o empreendedorismo;

17. Programas de Ensino, Pesquisa e Extensão intercampi e interinstitucionais

Desenvolvimento de programas de ensino, pesquisa e extensão interagindo os *campi* do Instituto Federal; e programas interinstitucionais interagindo o Instituto Federal com outras Instituições Nacionais e Internacionais;

18. SIMEC, SISTec e Sistema de Registro de Preços do MEC

Adesão, a partir de 2010, ao SIMEC, SISTec e Sistema de Registro de Preços do MEC e a outros programas de interesse coletivo da REDE FEDERAL, com compromisso de alimentação das bases de dados do Ministério da Educação;

19. SIGA-EPT

Adesão ao sistema SIGA-EPT ou compromisso com a transferência para sua base de dados, via digital, das informações mínimas solicitadas pelo MEC/Setec. Considerando, neste caso, a disponibilidade da descrição de formatos para intercâmbio de dados do SIGA-EPT com outros sistemas.

CLÁUSULA SEGUNDA – DAS RESPONSABILIDADES E OBRIGAÇÕES

São responsabilidades e obrigações, além das metas e compromissos assumidos no Termo de Acordo de Metas e Compromissos:

I – DO MEC/Setec

1. Prover as instituições dos recursos necessários para custear as despesas com a execução do presente instrumento, de acordo com o estabelecido na cláusula quinta;
2. Acompanhar, supervisionar e fiscalizar a execução desse Termo de Acordo de Metas e Compromissos, conforme o plano aprovado, bem como fornecer, quando solicitado, o assessoramento necessário para o seu cumprimento;
3. Exercer a função gerencial fiscalizadora dentro do prazo regulamentar de execução e prestação de contas desse instrumento de acordo de metas e compromissos, ficando assegurado aos seus representantes o poder discricionário de reorientar as instituições signatárias deste acordo;
4. Criar um sistema de avaliação dos cursos técnicos similar ao ENADE, atualmente existente para os cursos superiores.
5. Aferir o cumprimento das Metas e Compromissos acordados por meio do SIMEC/SISTec/Censo/SIGA-EPT;
6. Prover as instituições dos cargos e das funções necessários, visando a implementação e o cumprimento do plano de metas estabelecido nesse acordo, respeitados os limites de autorização e provisão determinados pelo Ministério do Planejamento;
7. Criar comissão de acompanhamento/supervisão do Termo de Acordo de Metas e Compromissos com a garantia da participação de representação do CONIF;
8. Prover recursos específicos para acréscimo à matriz orçamentária (OCC) no montante de dez por cento, para custear programas de apoio a projetos de assistência estudantil como mecanismos que promovam à adoção de políticas afirmativas, democratização do acesso, a permanência e êxito no percurso formativo e a inserção sócio-profissional, tendo como pressuposto a inclusão de grupos em desvantagem social;
9. Instituir o banco de Professor Equivalente para cada instituição da REDE FEDERAL;
10. Instituir o banco de Técnico Administrativo em Educação Equivalente para cada instituição da REDE FEDERAL.

II. DO INSTITUTO

1. Executar o Plano, conforme acordado com o MEC/Setec, zelando pela boa qualidade das ações e serviços prestados e buscando alcançar eficiência, eficácia, efetividade e economicidade em suas atividades;
2. Utilizar os recursos do presente Acordo de Metas e Compromissos, exclusivamente na execução do seu objeto, mantendo a dotação orçamentária e classificação de despesa originária;
3. Cumprir integralmente as obrigações pactuadas neste instrumento e no Plano aprovado pelo MEC/Setec;
4. Restituir eventuais saldos dos recursos transferidos e os de rendimentos decorrentes de aplicações no mercado financeiro para o objeto deste acordo;
5. Promover e realizar, preferencialmente em adesão ao Sistema de Compras e Registro de Preços do MEC, quando for o caso, as licitações, dispensas ou inexigibilidade para contratação de obras, serviços e aquisição de bens, de acordo com a legislação federal, bem como, realizar concurso público para provimento de pessoal;

6. Encaminhar, de acordo com o cronograma e os procedimentos acordados com o MEC/ Setec, os documentos necessários à liberação de recursos;
7. Encaminhar os dados ao SIMEC/SISTec/Censo/SIGA-EPT, conforme o caso, de acordo com o cronograma e procedimentos acordados com o MEC/Setec;
8. Restituir, junto ao MEC/Setec o saldo eventualmente existente na data de encerramento, denúncia ou rescisão do Acordo, observando o disposto na lei de execução financeira;
9. Permitir o livre acesso e as inspeções cabíveis aos bens e serviços adquiridos com recursos do Acordo de Metas e Compromissos, aos locais das obras e aos documentos relacionados com o Termo, por parte de representantes do MEC/ Setec;
10. Assegurar a adequada manutenção e conservação das obras e bens compreendidos no Plano, em conformidade com técnicas universalmente aceitas;
11. Fornecer todas as informações que o MEC/Setec solicite sobre o Plano, sua situação financeira e documentos de licitação, quando houver, nos prazos previamente estabelecidos;
12. Anexar a este Termo Acordo de Metas e Compromissos as planilhas preenchidas com os dados correspondentes a cada campus do Instituto;
13. Desenvolver programas de apoio a projetos de assistência estudantil como mecanismos que promovam a adoção de políticas afirmativas, democratização do acesso, a permanência e êxito no percurso formativo e a inserção sócio-profissional, tendo como pressuposto a inclusão de grupos em desvantagem social;
14. Orientar-se, em consonância com as normativas legais pertinentes, pelo documento de Concepção e Diretrizes para os Institutos Federais, constantes do Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE do Ministério da Educação, pelas diretrizes para o ensino, pesquisa e extensão, pelos modelos de estruturas organizacionais e pelo sistema de gestão administrativo-orçamentário-financeiro anexados a este Termo de Acordo de Metas e Compromissos e às suas versões atualizadas pela Setec/MEC disponíveis no SIMEC.

CLÁUSULA TERCEIRA - DA VIGÊNCIA E DA ALTERAÇÃO DO PLANO DE REESTRUTURAÇÃO E EXPANSÃO

A vigência do presente instrumento será de 4 (quatro) anos contados da data de sua assinatura.

SUBCLÁUSULA PRIMEIRA - É vedado o aditamento deste instrumento para alteração do objeto.

SUBCLÁUSULA SEGUNDA - A cada aniversário da assinatura desse Termo de Acordo de Metas e Compromissos poderá ser apresentada proposta de ajuste, com as devidas justificativas, articulada ao Plano de Desenvolvimento Institucional do Instituto Federal, com vistas à repactuação, a ser analisada e aprovada pela Setec/MEC, considerando a dinamicidade do processo de planejamento.

CLÁUSULA QUARTA – DA DEFINIÇÃO DOS INDICADORES GLOBAIS

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de..... e o Ministério da Educação, considerando a Previsão de Estrutura Organizacional e Quadro de Pessoal, se comprometem a cumprir as metas que são explicitadas na planilha de metas e compromissos, anexa.

CLÁUSULA QUINTA - DA DOTAÇÃO ORÇAMENTÁRIA

SUB-CLÁUSULA PRIMEIRA – O montante de recurso para execução deste acordo de metas é R\$ (.....milhões.....) para despesas de capital e de R\$ (.....milhões.....) para despesas correntes, sendo o último incorporado ao orçamento da instituição após o cumprimento das metas estabelecidas

SUBCLÁUSULA SEGUNDA – A distribuição dos recursos nos programas, ao longo dos oito anos, está definida na mesma planilha.

SUBCLÁUSULA TERCEIRA - A partir do exercício de 2010, os recursos serão alocados na Unidade Orçamentária do Instituto Federal.

SUBCLÁUSULA QUARTA – Serão descentralizados recursos oriundos da Unidade Orçamentária MEC no exercício de 2010 e subsequentes como complemento ao estabelecido neste Acordo de Metas e Compromissos.

SUBCLÁUSULA QUINTA – Para despesas de capital serão investidos o valor médio de R\$2.000,00 (dois mil reais) por aluno matriculado, nos termos deste Acordo de Metas e Compromissos.

Programa de Trabalho 1»: 12.363.1062.1H10.0001

Elemento de Despesa – Especificação	Nota de Crédito	Data da NC	Fonte de Recurso	Valor R\$
44.90.51.00				
44.90.52.00				
Total				

Programa de Trabalho 2»: 12.363.1062.8650.0001

Elemento de Despesa – Especificação	Nota de Crédito	Data da NC	Fonte de Recurso	Valor R\$					
44.90.51.00									
44.90.52.00									
Total									
Item	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017
Despesas Correntes									
Pessoal									
Outras Despesas Correntes									
Despesas de Capital									
Investimentos									
Inversão Financeira									
TOTAL									

CLÁUSULA SEXTA – DA OPERACIONALIZAÇÃO

O presente Acordo de Metas e Compromissos não envolve a transferência de recursos entre os partícipes. Sua operacionalização dar-se-á mediante a descentralização de recursos financeiros, nos termos da legislação pertinente.

CLÁUSULA SÉTIMA - EFEITOS DO DESCUMPRIMENTO DO ACORDO DE METAS E COMPROMISSOS

Os seguintes efeitos serão aplicados no caso de descumprimento dos itens do presente Acordo de Metas e Compromissos, até o cumprimento das medidas de ajustes apontadas pela Setec/MEC.

SUBCLÁUSULA PRIMEIRA - suspensão do envio do recurso da parcela orçamentária programada, no ano subsequente à aferição das metas.

SUBCLÁUSULA SEGUNDA – suspensão do acréscimo de professores ao banco de professores equivalentes da instituição, quando da atualização anual do mesmo.

SUBCLÁUSULA TERCEIRA – o Instituto ficará desobrigado ao cumprimento estrito das metas acordadas caso haja descumprimento por parte do MEC das suas obrigações pactuadas neste acordo.

CLÁUSULA OITAVA - DA RESCISÃO E DA DENÚNCIA

O presente Acordo de Metas poderá ser rescindido ou denunciado, formal e expressamente, a qualquer momento, ficando os partícipes responsáveis pelas obrigações decorrentes do tempo de vigência e creditando-lhes, igualmente, os benefícios adquiridos no mesmo período.

SUBCLÁUSULA PRIMEIRA - Constitui motivo para rescisão deste Acordo de Metas e Compromissos o inadimplemento de quaisquer de suas Cláusulas, particularmente, quando da constatação das seguintes condições:

- 1.utilização dos recursos transferidos em desacordo com o objeto e metas, constantes do Plano;
- 2.retardamento de início da execução do objeto do Acordo de Metas e Compromissos por mais de um ano, contados da data de recebimento dos recursos financeiros.
- 3.não cumprimento por parte do MEC e do Instituto Federal, das suas obrigações pactuados no acordo.

SUBCLÁUSULA SEGUNDA - Este Acordo de Metas e Compromissos também poderá ser rescindido, a critério do MEC/Setec, por motivo de interesse público, caso sofra alguma restrição.

CLÁUSULA NONA – DA PUBLICIDADE

A publicidade dos atos praticados em função deste Acordo de Metas e Compromissos deverá restringir-se ao caráter educativo, informativo ou de orientação social, não podendo dela constar nomes, símbolos ou imagens que caracterizem promoção pessoal de autoridades ou servidores públicos.

CLÁUSULA DÉCIMA – DOS BENS REMANESCENTES

Na data da extinção deste instrumento, para assegurar a continuidade da ação constante do Projeto Governamental, fica assegurado ao Instituto o direito de propriedade e uso dos bens remanescentes adquiridos, produzidos ou construídos à conta deste Acordo de Metas e Compromissos.

CLÁUSULA DÉCIMA PRIMEIRA – DA PUBLICAÇÃO

Este Termo será publicado, por extrato, no Diário Oficial da União, nos termos do artigo 61 da Lei 8.666/93 combinado com o artigo 17 da IN/STN nº 1, de 15/01/97, correndo as despesas por conta do MEC/Setec.

CLÁUSULA DÉCIMA SEGUNDA – DO FORO

O Foro é o da Justiça Federal, Seção Judiciária de Brasília - Distrito Federal, para dirimir os possíveis litígios decorrentes deste Termo que não forem solucionados administrativamente.

E por estarem de pleno acordo, assinam o presente instrumento em 02 (duas) vias de igual teor e forma, perante as testemunhas abaixo, que também o subscrevem, para que produza seus efeitos jurídicos e legais.

Brasília, março de 2009.

Eliezer Pacheco
Secretário de Educação Profissional e Tecnológica

Reitor do Instituto Federal

Fernando Haddad
Ministro de Estado da Educação

TESTEMUNHAS

APÊNDICES

APÊNDICE A – Quadro-síntese da revisão de literatura sobre o oferecimento de licenciaturas nos Institutos Federais.

Título	Pesquisa/ instituição	Autor	Resumo
A formação de professores nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: um estudo da concepção política	Dissertação - Universidade de Brasília	Lima (2012)	Os trabalhos estudaram os pressupostos políticos dos cursos de licenciatura em três Institutos Federais, a partir de concepções críticas. Apontaram contradições nos projetos dos cursos, com ênfase em um modelo de formação com orientação mais tradicional e pragmática. Ainda que os autores apontem perspectivas de evolução do perfil formativo nos IFs, considerando as potencialidades dessas instituições no desenvolvimento de leituras críticas sobre a realidade social e do próprio papel do trabalho na sociedade capitalista.
Perspectivas de formação nos cursos de licenciatura em Química do IFSC: da tradição técnica ao discurso emancipatório	Dissertação - Universidade Federal de Santa Catarina	Silveira (2013)	
Formação de professores no Instituto Federal do Paraná à luz da teoria crítica	Tese - Universidade Estadual de Maringá	Bido (2018)	
A prática como componente curricular na formação de professores do curso de licenciatura em Biologia do IFPI campus Floriano	Dissertação - Universidade do Vale do Rio dos Sinos	Monteiro (2013)	Investigou a prática pedagógica como componente curricular da licenciatura em Biologia de um <i>campus</i> do Instituto Federal do Piauí. A autora identificou práticas inovadoras do curso, com foco em atividades que problematizaram a articulação teoria e prática, bem como discussões sobre a complexidade da ação docente, ao longo do curso. Algumas condições têm assegurado esse modelo de formação, tais como: a intencionalidade das ações planejadas como prática, o clima organizacional e o compromisso do corpo docente com a formação de novos professores.
Licenciaturas nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: implantação e desafios	Dissertação - Universidade Federal do Rio Grande do Sul	Assis (2013)	Investigou cursos de licenciatura no IFRS, com apontamentos acerca da resistência de profissionais durante o processo de implantação, que carecia de melhor infraestrutura para a realização dos cursos, além de abordar a fragmentação do currículo.
Formação de professores nas licenciaturas do Instituto Federal Goiano: políticas, currículos e docentes.	Dissertação - Universidade Federal de Goiás	Arantes (2013)	Estudou o currículo das licenciaturas do Instituto Federal Goiano e a titulação dos professores formadores, concluindo que as matrizes dos cursos, em geral, indicaram concentração de conteúdos em áreas específicas, com uma formação semelhante ao modelo tradicional de formação de professores, conhecido como 3+1. O autor assinalou que a maioria dos docentes dos cursos era de licenciados e em início de carreira.

continua

Título	Pesquisa/ instituição	Autor	Resumo
A licenciatura em Matemática nos Institutos Federais do Estado de Minas Gerais	Tese - Universidade Bandeirante Anhanguera	Guerra (2013)	Investigou os cursos de licenciatura em Matemática nos Institutos Federais do estado de Minas Gerais, com foco no estudo dos projetos pedagógicos dos cursos, seus pressupostos e sua adequação às Diretrizes Curriculares Nacionais do Conselho Nacional de Educação. Segundo o autor, os projetos apresentam interpretações distintas sobre o perfil dos professores de Matemática, sendo que alguns destacaram aspectos relacionados à formação pedagógica e às atividades práticas; ao passo que outros tinham enfoque em uma abordagem de cunho mais conteudista e técnico.
Política de formação de professores nos Institutos Federais e a licenciatura em Matemática do IFRS - campus Bento Gonçalves	Tese - Universidade do Vale do Rio dos Sinos	Bavaresco (2014)	Problematizou a política de formação de docentes de Matemática, no <i>campus</i> Bento Gonçalves do Instituto Federal do Rio Grande do Sul (IFRS), principalmente a partir das percepções dos estudantes. O autor concluiu que, em geral, os licenciandos não pretendem atuar como professores, mas sim em outros postos de trabalho.
Formação de professores nos Institutos Federais: estudo sobre a implantação de um curso de licenciatura em um contexto de transição institucional	Tese - Universidade do Vale do Rio dos Sinos	Flach (2014)	Estudo desenvolvido em um <i>campus</i> do IFRS e destacou resultados acerca dos desafios da consolidação desse novo lócus de formação de professores, com apontamentos de pouca articulação entre os cursos de licenciatura e de ensino médio, como preconizado na proposta original de verticalização dos IFs. Apesar disso, a autora identificou possibilidades de avanços, porque esse tipo de curso tem mobilizado discussões relacionadas à qualificação da formação docente e à construção de uma identidade própria dos percursos formativos, em geral, no IFRS.
Formação inicial de professores para a educação básica no contexto dos IFs: propondo indicadores de qualidade a partir de um estudo de caso no IFRS	Tese - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul	Verdum (2015)	Abordou o espaço de formação de professores em construção em alguns <i>campi</i> do Instituto Federal do Rio Grande do Sul (IFRS), com especial atenção para a estrutura verticalizada de ensino como uma oportunidade para a construção de propostas inovadoras de formação, considerando a possibilidade de interação entre alunos e currículos de diferentes níveis. Identificou certo desequilíbrio entre formação específica e pedagógica nos projetos dos cursos, com realce do primeiro tipo, em razão da experiência dessas instituições com enfoque em um paradigma técnico-instrumental. Finalmente, foram discutidos indicadores que poderiam contribuir para a qualificação das licenciaturas nos IFs.

continua

Título	Pesquisa/ instituição	Autor	Resumo
A formação de professores nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: uma faceta da política nacional da formação de professores	Dissertação - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro	Aquino (2016)	Investigou a criação de cursos de licenciatura, oferecidos pelo Instituto Federal do Rio de Janeiro (IFRJ) e Instituto Federal Fluminense (IFF), considerando a constituição do novo lócus de formação docente. Concluiu que os professores formadores ainda buscavam construir uma identidade própria para os projetos dos cursos, em uma conjuntura de desafios, os quais abrangiam desde infraestrutura frágil, a existência de um número pequeno de docentes formados na área da Educação, até pouco espaço dedicado às discussões de cunho pedagógico.
Expansão e democratização da educação superior brasileira: a oferta de licenciaturas nos Institutos Federais no estado do Rio Grande do Sul	Tese - Universidade Federal do Rio Grande do Sul	Lorenzet (2017)	Investigou a expansão de cursos de licenciatura do IFRS, a partir do perfil dos estudantes e com enfoque no processo de democratização de acesso dos IFs. A autora fez alguns apontamentos que convergem com alguns dos trabalhos citados, ao expor impasses dos cursos, tais como: infraestrutura e quadro docente insuficiente; mas também apresentou potencialidades na criação de licenciaturas com elo mais estreito com o ensino médio, inclusive com a implantação de práticas de estágios com destaque nos cursos, além da ampliação deles em regiões do interior do país.
A precarização da formação de professores para a educação básica no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Acre – campus Cruzeiro do Sul	Tese - Universidade Federal do Amazonas	Araújo (2018)	Apresentou resultados do contexto de oferta da licenciatura em Matemática de um <i>campus</i> do Instituto Federal do Acre. Abordou questões relacionadas às condições de oferta do curso no cenário de verticalização dos IFs. Desse modo, indicou o excesso de trabalho dos professores formadores, em uma conjuntura com várias tarefas. Além disso, evidenciou outros problemas relacionados à rotatividade de profissionais, além da falta de formação continuada dos docentes da instituição.

continua

Título	Pesquisa/ instituição	Autor	Resumo
Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: novo lócus de formação docente no Brasil.	Capítulo de livro publicado pela ANPEd	Otranto (2015)	Discutiu a nova arquitetura acadêmica dos Institutos Federais, visto que tal instituição é considerada como referência para a expansão da rede federal profissional e tecnológica, incluindo a atribuição de formar professores tanto para a educação básica quanto para a educação profissional. Além disso, abordou os desafios relacionados ao oferecimento de cursos de licenciatura nos IFs devido, entre outras coisas, à carência de recursos humanos. Apesar disso, apontou avanços sobretudo na expansão do número de cursos distribuídos nas cinco regiões brasileiras, com destaque para a quantidade de matriculados na região Nordeste.
A formação do licenciando nos Institutos Federais do Nordeste e o ensino médio integrado à educação profissional	Trabalho apresentado na ANPEd	Medeiros Neta, Pereira e Sousa (2017)	Trabalho sobre as concepções de formação docente das licenciaturas em Geografia, Letras, Matemática e Química dos Institutos Federais da região Nordeste. Nesse cenário, descreveram que a formação de professores se destacou entre as atribuições novas da institucionalidade de IF. Constaram um movimento de aproximação entre a educação básica e a realização da formação docente, na perspectiva de consolidar o modelo de ensino médio integrado. Nessa direção, a maioria dos Projetos Pedagógicos de Curso e dos Planos de Desenvolvimento Institucional apresentavam fundamentos com base na integração dos conceitos de trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura.
Análise dos cursos de licenciatura da Rede Federal utilizando mineração de dados	Artigo- Educação e Pesquisa (USP)	Gualhano e Vasconcelos (2020)	Analisaram a qualidade das licenciaturas da rede federal profissional e tecnológica, a partir dos resultados do Conceito Preliminar de Cursos (CPC), indicador do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes). As autoras utilizaram técnicas de mineração de dados para extrair informações referentes às avaliações dos CPCs dos anos de 2014 e 2017. O estudo expôs os principais critérios utilizados no cálculo do CPC, com destaque para os indicadores que mais contribuíram para compor os resultados dos cursos com conceitos mais elevados, a saber: as notas mais altas no Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade).

Fonte: Banco de Teses da Capes (2012-2018), *Scielo* (2015-2019), ANPEd (2015-2020).

Elaboração própria.

APÊNDICE B - Roteiros das entrevistas.

1. Roteiro destinado aos profissionais do IFSP que atuaram no Instituto Federal de São Paulo (IFSP) (período 2008-2018).

1. Formação e trajetória profissional

- a) Gostaria que você iniciasse falando de sua formação acadêmica.
- b) Quando iniciou a sua trajetória na instituição?

2) Sobre a criação de licenciaturas e a política de implantação de cursos de formação de professores nos IFs

- a) Quando o IFSP começou a ofertar licenciaturas?
- b) Conte um pouco sobre o processo de criação das licenciaturas. Por que esses cursos foram criados?
- c) A instituição teve autonomia para escolher os cursos?
- d) Quais profissionais participaram da escolha dos cursos?
- e) Quais foram as reações dos servidores (técnicos e professores) para a atribuição de ofertar licenciaturas?
- f) Quais profissionais atuaram para a construção dos projetos dos cursos de licenciatura?
- g) Sobre a organização curricular das licenciaturas. Há alguma formação comum para todas as licenciaturas?
- h) Há cursos recentes de Pedagogia em andamento. Houve alguma recomendação institucional ou do MEC para abertura desses cursos, especificamente?
- i) Houve incentivos ou propostas para a criação de cursos destinados à formação de profissionais para docência na área técnica? Em alguma etapa pensou-se em expandir esse tipo de curso, especificamente.
- j) Após aproximadamente dez anos da política de formação de professores nos IFs, o que você destacaria como principais contribuições da expansão desse tipo de curso nessas instituições?

Considerações finais

- a) Você sugere documentos, textos ou nome de profissionais ou gestores para a compreensão da proposta de licenciaturas no IFSP.

2. Roteiro destinado aos ex-dirigentes da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (Setec/MEC), Ministério da Educação (MEC) e/ou do Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (Conif), no período 2006-2018.

1. Formação e trajetória profissional

- a) Gostaria que você falasse de sua formação acadêmica.
- b) Quando iniciou a sua trajetória no MEC, Setec ou Conif?

2. Política de criação dos Institutos Federais

- a) Gostaria que você falasse como se deu o processo de criação dos Institutos Federais.
- b) Quais atores principais estiveram envolvidos na construção da proposta dessa nova institucionalidade?
- c) Por que uma nova institucionalidade foi criada?
- d) Por que o governo federal não optou pela transformação em Universidade Tecnológica, como ocorreu com o Cefet Paraná?
- e) Houve discussões com servidores e dirigentes, dos antes Cefets e Escolas Técnicas Federais, para essa transformação?
- f) Ao que você atribui a ampla adesão das instituições anteriores :Escolas Agrotécnicas federais (EAFs), Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefets) e Escolas Técnicas Federais (ETFs) à transformação em Instituto Federal?
- g) Sobre o processo de interiorização dos Institutos Federais, em linhas gerais, o que o MEC priorizou para criação de novas unidades?

3. Sobre a proposta de licenciaturas para os Institutos Federais

- a) Especificamente sobre a oferta de 20% de licenciaturas formação de professores nos Institutos Federais, por que essa atribuição foi incorporada à proposta dos IFs?
- b) Quais as reações dos profissionais e/ou dirigentes dos antes Cefets e das Escolas Técnicas para a atribuição de ofertar cursos de formação de professores?
- c) No levantamento dos dados, verificamos poucos cursos nos IFs destinados à formação de professores para a educação profissional, que também estava na Lei como uma das áreas prioritárias de oferta. A maioria dos cursos criados são licenciaturas para formação de professores para educação básica. Em sua opinião, por quê?
- d) O que você destacaria como mecanismos de regulação da Setec/MEC para monitorar o cumprimento dos 20% percentuais das vagas em licenciaturas nos IFs?

e) Após aproximadamente dez anos da política de formação de professores nos IFs, o que você destacaria como principais contribuições da expansão desse tipo de curso nessas instituições?

Considerações finais

a) Você sugere documentos, textos ou nome de profissionais ou gestores para a compreensão da proposta de licenciaturas nos IFs.