

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

DENISE LIMA DE OLIVEIRA

**O INSTITUTO FEDERAL DO TOCANTINS E A FORMAÇÃO DE  
PROFESSORES: CAMINHOS, CONTRADIÇÕES E POSSIBILIDADES**

Goiânia  
2019

TECA



**TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO PARA DISPONIBILIZAR  
VERSÕES ELETRÔNICAS DE TESES E DISSERTAÇÕES  
NA BIBLIOTECA DIGITAL DA UFG**

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFG), regulamentada pela Resolução CEPEC nº 832/2007, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a Lei nº 9610/98, o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou download, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

1. Identificação do material bibliográfico:     Dissertação     Tese

**2. Identificação da Tese ou Dissertação:**

Nome completo do autor: DENISE LIMA DE OLIVEIRA

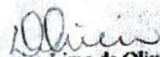
Título do trabalho: O INSTITUTO FEDERAL DO TOCANTINS E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES: CAMINHOS, CONTRADIÇÕES E POSSIBILIDADES

**3. Informações de acesso ao documento:**

Concorda com a liberação total do documento  SIM

NÃO

Havendo concordância com a disponibilização eletrônica, torna-se imprescindível o envio do(s) arquivo(s) em formato digital PDF da tese ou dissertação.

  
Denise Lima de Oliveira  
Assinatura do(a) autor(a)

Ciente e de acordo:

  
Prof. Dra. William Fábila Alves  
Assinatura do(a) orientador(a)

Data: 16/10/2019

Versão atualizada em setembro de 2011

\* Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. A extensão deste prazo suscita justificativa junto a coordenação do curso. Os dados do documento não serão disponibilizados durante o período de embargo.

- Causas de embargo:
- Solicitação de registro de patente;
  - Submissão de artigo em revista científica;
  - Publicação como capítulo de livro;
  - Publicação da dissertação/tese em livro.
- A assinatura deve ser escaneada.

DENISE LIMA DE OLIVEIRA

**O INSTITUTO FEDERAL DO TOCANTINS E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES:  
CAMINHOS, CONTRADIÇÕES E POSSIBILIDADES**

Tese apresentada ao Programa de Pós- Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás, como requisito para obtenção do título de Doutora em Educação.

**Linha de Pesquisa:** Estado, Políticas e História da Educação

**Orientadora:** Profa. Dra. Miriam Fábria Alves

Goiânia  
2019

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor. através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UFG.

Oliveira, Denise Lima de  
O INSTITUTO FEDERAL DO TOCANTINS E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES: [manuscrito] : CAMINHOS, CONTRADIÇÕES E POSSIBILIDADES / Denise Lima de Oliveira. - 2019.  
CCLXXV, 267 f.: il.

Orientador: Profa. Dra. Miriam Fábila Alves.  
Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Educação (FE), Programa de Pós-Graduação em Educação, Goiânia. 2019.  
Bibliografia. Apêndice.  
Inclui siglas, abreviaturas. gráfico, tabelas. lista de figuras. lista de tabelas.

1. Políticas Educacionais. 2. Instituto Federal. 3. Formação de professores. 4. Licenciatura em Matemática. I. Alves, Miriam Fábila, orient. II. Título.

CDU 37

**ATA DA REUNIÃO DA BANCA EXAMINADORA DA DEFESA DE TESE DE DENISE LIMA DE OLIVEIRA** – Aos trinta dias do mês de abril do ano de dois mil e dezenove (30/04/2019), às 14h, reuniram-se os componentes da Banca Examinadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> **Miriam Fábila Alves**, orientadora, doutora em **Educação** pela UFMG; Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> **Luciene Lima de Assis Pires**, doutora em **Educação** pela UFG; Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> **Mad'Ana Desirée Ribeiro de Castro**, doutora em **Educação** pela UFG; Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> **Vanderleida Rosa de Freitas e Queiroz**, doutora em **Educação** pela UFG e Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> **Sandra Valéria Limonta Rosa**, doutora em **Educação** pela UFG para, sob a presidência da primeira e em sessão pública realizada nas dependências da Faculdade de Educação, procederem à avaliação da defesa da tese intitulada: **“O Instituto Federal do Tocantins e a formação de professores: caminhos, contradições e possibilidades”**, em nível de Doutorado, área de concentração em **Educação**, de autoria de **Denise Lima de Oliveira**, discente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Goiás. A sessão foi aberta pela presidente da Banca Examinadora, Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Miriam Fábila Alves, que fez a apresentação formal dos membros da Banca. A palavra, a seguir, foi concedida a autora da tese que, em 30 minutos, procedeu à apresentação de seu trabalho. Terminada a apresentação, cada membro da Banca arguiu a examinanda, tendo-se adotado o sistema de diálogo sequencial. Terminada a fase de arguição, procedeu-se à avaliação da defesa. Tendo-se em vista o que consta na Resolução nº 1537/2017 do Conselho de Ensino, Pesquisa, Extensão e Cultura (CEPEC), que regulamenta o Programa de Pós-Graduação em Educação e procedidas às correções recomendadas, a tese foi **APROVADA** por unanimidade, considerando-se integralmente cumprido este requisito para fins de obtenção do título de **DOUTORA EM EDUCAÇÃO** pela Universidade Federal de Goiás. A conclusão do curso dar-se-á quando da entrega da versão definitiva da tese na secretaria do Programa. Cumpridas as formalidades de pauta, às 19h a presidência da mesa encerrou esta sessão de defesa de tese e, para constar, eu, Adenilde de Oliveira Souza, secretária do Programa de Pós-Graduação em Educação, lavrei a presente ata que, depois de lida e aprovada, será assinada pelos membros da Banca Examinadora em três vias de igual teor.

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> **Miriam Fábila Alves**  
Presidente – PPGE/FE/UFG

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> **Luciene Lima de Assis Pires**  
Membro – IFG/Câmpus Jataí

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> **Mad'Ana Desirée R. de Castro**  
Membro – IFG

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> **Vanderleida Rosa de F. e Queiroz**  
Membro – IFG

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> **Sandra Valéria Limonta Rosa**  
Membro – PPGE/FE/UFG

*À memória e à saudade viva e latente dos meus amados pais, Enoc Lima e Aires Clara, exemplos de vida, amor e dedicação à família. Minha eterna gratidão, admiração, respeito e amor!*

## AGRADECIMENTOS

A Deus, pela vida, por todas as bênçãos derramadas sobre mim e por ter permitido que meu caminho fosse trilhado exatamente da maneira como foi: com coragem de aprender as lições e com agradecimento pelas recompensas, todas a seu tempo.

A meus pais, por tudo, sempre e tanto! Saudades sem fim e esperança do reencontro!

Às minhas queridas irmãs, cunhados, sobrinhos, sogro e sogra pela torcida silenciosa e constante.

À Thamyris Pinheiro, meu amor, minha companheira, meu apoio, minha força... só tenho a agradecer pelo amor e cuidados incondicionais na vida, no trabalho, nos pequeninos e nos grandes detalhes, nas alegrias e nas dificuldades... e como elas insistem em se fazer presentes na nossa vida, não é mesmo?! Obrigada por tudo, por estar ao meu lado sempre, incansavelmente.

À minha querida orientadora, Profa. Dra. Miriam Fábria Alves, pelas contribuições na construção da minha vida acadêmica, mas, em especial, pela forma humana com que lidou com meus percalços ao longo do doutorado.

À querida amiga Luciene Pires, professora, amiga, conselheira, apoio, espelho para toda a vida!

Aos professores, funcionários e colegas do PPGE/UFG, meus sinceros agradecimentos e respeito.

Às Profas. Dras. Sandra Valéria Limonta, Vanderleida Rosa de Freitas e Queiroz e Mad'Ana Desirée Ribeiro de Castro, que gentilmente aceitaram participar da banca de defesa da tese e me honram por isso.

Aos companheiros de trabalho do IFTO e da Secretaria de Educação do Estado do Tocantins, que possamos continuar firmes em busca de uma educação melhor para todos.

Aos meus amigos, agradeço pelo carinho, apoio e torcida incondicional.

*Esta é mais uma vitória da classe trabalhadora!*

*A questão de saber se ao pensamento humano pertence a verdade objetiva não é uma questão da teoria, mas uma questão prática. É na práxis que o ser humano tem de comprovar a verdade, isto é, a realidade e o poder, o caráter terreno do seu pensamento que se isola da práxis é uma questão puramente escolástica [...]. Os filósofos apenas interpretaram o mundo de diferentes maneiras; porém, o que importa é transformá-lo.*

Karl Marx (1845).

# O INSTITUTO FEDERAL DO TOCANTINS E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES: CAMINHOS, CONTRADIÇÕES E POSSIBILIDADES

## RESUMO

Esta pesquisa buscou analisar os pressupostos políticos que norteiam a concepção da formação de professores do Instituto Federal do Tocantins, a partir da investigação dos caminhos que induziram a implantação dos cursos de licenciatura nessa instituição, no contexto da expansão da Rede Federal de Educação Profissional e da criação dos IF, e as contradições advindas desse processo. A demanda da formação de professores foi uma imposição da Lei 11.892/2008, que criou os institutos federais e determinou a reserva de 20% das vagas para a oferta de cursos de licenciatura ou programas especiais de formação pedagógica, em especial nas áreas prioritárias de ciências e matemática e para a demanda da educação profissional. Para as finalidades desta pesquisa, optou-se pela análise do curso de licenciatura em Matemática, implementado no campus Palmas no segundo semestre de 2009, logo após o processo de transição da institucionalidade. Neste processo de investigação mobilizaram-se procedimentos variados de pesquisa, tais como: revisão de literatura sobre o tema e suas correlações; ampla pesquisa documental de dispositivos produzidos pelos órgãos reguladores da educação e de instrumentos elaborados no âmbito da Rede Federal, do IFTO e do próprio curso; entrevistas semiestruturadas com os gestores da instituição; e aplicação de questionário aos alunos do curso de Matemática. Concluiu-se que os IF assumiram papel estratégico no cenário das políticas de educação superior, contribuindo para a democratização do acesso a esse nível de ensino, sobretudo pela diversificação da oferta de cursos, e adquirindo relevância no conjunto de avanços da política de expansão e democratização da educação superior empreendidos nos governos Lula e Dilma. Entretanto, essa política foi marcada por contradições, visto que a falta de tempo hábil para refletir sobre a nova institucionalidade e a celeridade dos processos para a criação dos cursos, sobretudo os de licenciatura, se originaram do próprio crescimento da Rede Federal. Nesse contexto, recorreu-se à estrutura física preexistente e à área de conhecimento com maior número de professores para facilitar a oferta. A pesquisa demonstrou que a licenciatura predomina na oferta entre os cursos superiores no IFTO, mas isso não representou um claro compromisso institucional com a formação de professores, visto que os documentos institucionais analisados não reportavam à política de formação de professores praticada na instituição ou à concepção de formação de professores que norteia seus cursos de licenciatura. Entretanto, reconhece-se o papel estratégico que a instituição ocupa no Tocantins, tanto pelo alcance territorial como pela garantia de acesso à educação básica e superior de qualidade.

**Palavras-chave:** Políticas Educacionais. Instituto Federal. Formação de professores. Licenciatura em Matemática.

## TEACHING FORMATION IN THE INSTITUTO FEDERAL DO TOCANTINS: PATHS, CONTRADICTIONS AND POSSIBILITIES

### ABSTRACT

This thesis analyzes the political assumptions guiding the conception of teacher formation at the Instituto Federal do Tocantins [Federal Institute of Tocantins]. The research focuses on the contradictions arising from the implementation of licentiate (undergraduate) courses in this institution, during the expansion of the Rede Federal de Educação Profissional [Federal Network of Professional Education] and the creation of Federal Institutes itself. Teacher training at FIs was imposed by Law 11,892/2008, which created these institutions and determined that 20% of their undergraduate vacancies must be reserved for licentiate and/or special programs of pedagogic training. The law also determined that priority should be given to Science, Mathematics, and teacher training for professional education. In this investigation, we study the licentiate course in Mathematics, created at the Palmas campus in the second half of 2009, shortly after the beginning of the transition process. Several research procedures were adopted, such as: literature review on the theme and its correlated subjects; extensive documentary research of the regulatory bodies of education, including those elaborated within the Federal Network, the IFTO and the Mathematics course itself; semi-structured interviews with the managing officers of the institution; and a questionnaire for the Mathematics students. We conclude that FIs have assumed a strategic role in the wider scenario of higher education policies, contributing to the democratization of this level of education, especially by diversifying the course offer, and also acquired relevance among the several advances in expansion and democratization of higher education achieved by the Lula and Dilma administrations. However, these policies were tainted by contradictions caused by the lack of time to reflect on the new institutionally and its processes of course creation, especially licentiate degrees, an issue that originated from the growth of the Federal Network itself. In this context, institutions resorted to pre-existing facilities and focused on areas with a larger number of teachers to facilitate the offer. The research shows that licentiate courses predominate in the offer of higher education by the IFTO, but this does not represent a clear institutional commitment to teacher training, since the analyzed documents did not refer to the policy of teacher training practiced at the institution nor to the conception of teacher training of its undergraduate courses. However, the thesis recognizes the strategic role that the institution occupies in the state of Tocantins, both for its territorial reach and for guaranteeing access to basic and higher education with good quality standards.

**Keywords:** Education Policies. Federal Institute. Teacher formation. Licentiate course in Mathematics.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 — Níveis e modalidades educacionais ofertadas nos institutos federais	50
Figura 2 — Gráfico da expansão das unidades da RFEPCT no período de 1909 a 2016	56
Figura 3 — Gráfico da quantidade de municípios atendidos com a expansão da RFEPCT no período de 1909 a 2016	57
Figura 4 — Gráfico da evolução das matrículas na educação profissional de nível técnico na Rede Federal, Fases I e II do Proep durante o Governo Lula (2003-2010)	58
Figura 5 — Gráfico da evolução das matrículas na educação profissional de nível técnico na Rede Federal, Fase III do Proep, no período de 2011 a 2016	59
Figura 6 — Gráfico da expansão dos cursos presenciais nos IF, no período de 2008 a 2015	72
Figura 7 — Gráfico da expansão das matrículas nos cursos superiores nos IF, de 2008 a 2015	74
Figura 8 — Gráfico da correlação das matrículas em cursos de graduação presencial, segundo o grau acadêmico, de 2009* a 2015	74
Figura 9 — Gráfico da correlação das matrículas em cursos de graduação presencial, segundo o grau acadêmico, de 2009 a 2017	131
Figura 10 — Gráfico do detalhamento da execução orçamentária e financeira	208
Figura 11 — Classificação das categorias de disciplinas da estrutura curricular do curso de Matemática do <i>campus</i> Palmas, segundo a perspectiva dos alunos	215

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 — Alterações produzidas no Artigo 61 da LDB 9.394/1996	80
Quadro 2 — Alterações produzidas no Artigo 62 da LDB 9.394/1996	81
Quadro 3 — Alterações produzidas no Artigo 67 da LDB 9.394/1996	86
Quadro 4 — Cronologia da criação dos <i>campi</i> do IFTO	124
Quadro 5 — Cursos presenciais em oferta nos <i>campi</i> do IFTO em 2019	125
Quadro 6 — Objetivos estratégicos do IFTO	137
Quadro 7 — Cursos presenciais de licenciatura planejados e implantados no IFTO	158
Quadro 8 — Dados gerais do curso de licenciatura em Matemática do <i>campus</i> Palmas	178
Quadro 9 — Estrutura curricular do curso de licenciatura em Matemática do IFTO, <i>campus</i> Palmas	180
Quadro 10 — Categorização da estrutura curricular do curso de Matemática	182
Quadro 11 — Comparativo entre o PPC e a visão dos alunos, acerca das categorias que compõem o currículo do curso de Matemática	217
Quadro 12 — Demonstrativo das ocorrências registradas no levantamento bibliográfico	256
Quadro 13 — Demonstrativo de teses e dissertações selecionadas na pesquisa bibliográfica	257

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 — Número de estabelecimentos da Rede Federal, após as fases I e II do Proep no Governo Lula (2003-2010)	54
Tabela 2 — Expansão do número de IES no Governo FHC (1995-2002)	64
Tabela 3 — Ampliação de cursos na educação superior no Governo FHC (1995-2002)	64
Tabela 4 — Número de matrículas na educação superior no Governo FHC (1995-2002)	65
Tabela 5 — Número de IES nos Governos Lula (2003-2010) e Dilma (2011-2015)	68
Tabela 6 — Número de cursos de graduação (presencial) nos Governos Lula (2003-2010) e Dilma (2011-2015)	69
Tabela 7 — Número de matrículas no Governo Lula (2003-2010)	70
Tabela 8 — Número de matrículas no Governo Dilma (2011-2015)	70
Tabela 9 — Indicadores acadêmicos do IFTO - 2010 a 2018	129
Tabela 10 — Evolução no número de servidores docentes e técnicos de 2009 a 2017	132
Tabela 11 — Cursos presenciais de licenciatura ofertados nos IF/Cefet	156

## LISTA DE SIGLAS

Ande	Associação Nacional de Educação
Andes-SN	Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior
Andifes	Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior
Anfope	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
Anped	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
APL	Arranjos Produtivos Locais
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BM	Banco Mundial
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CC	Conceito de Curso
CEB	Câmara de Educação Básica
CEE	Conselho Estadual de Educação
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CES	Câmara de Educação Superior
CF	Constituição Federal
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNTE	Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior
Cefet	Centros Federais de Educação Tecnológica
Conae	Conferência Nacional de Educação
Conif	Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica
Consup	Conselho Superior
CP	Conselho Pleno
CPC	Conceito Preliminar de Curso
CRA-TO	Conselho Regional de Administração do Tocantins
CREA-TO	Conselho Regional de Engenharia e Agronomia do Tocantins
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores

EAD	Educação a Distância
EAF	Escola Agrotécnica Federal
EAFA	Escola Agrotécnica Federal de Araguatins
EBTT	Educação Básica Técnica e Tecnológica
EJA	Educação de Jovens e Adultos
Enade	Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
ETF	Escola Técnica Federal
EPT	Educação Profissional e Tecnológica
FE	Faculdade de Educação
Fepad	Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente
FIC	Formação Inicial e Continuada
Fies	Programa de Financiamento Estudantil
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FJP	Fundação João Pinheiro
FMI	Fundo Monetário Internacional
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
Fonalifes	Fórum Nacional das Licenciaturas nos Institutos Federais: em busca de uma identidade
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
ICJ	Iniciação Científica Júnior
IDD	Indicador de Diferença dentre os Desempenhos Observado e Esperado
Ideb	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
IES	Instituições de Ensino Superior
IF	Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia
IFES	Instituições Federais de Ensino Superior
IFTO	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins
IGC	Índice Geral de Cursos
Inep	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

Ipea	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
ISE	Institutos Superiores de Educação
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
Libras	Língua Brasileira de Sinais
LIFE	Laboratório Interdisciplinar de Formação de Educadores
LPT	Leitura e Produção de Textos
MTC	Metodologia do Trabalho Científico
MEC	Ministério da Educação
MTE	Ministério do Trabalho e Emprego
NDE	Núcleo Docente Estruturante
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
ODP	Organização Didática Pedagógica
PAAI	Plano Anual de Atividades Institucionais
PAC	Plano de Aceleração do Crescimento
PAR	Plano de Ações Articuladas
Parfor	Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
PCC	Prática como Componente Curricular
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PEC	Proposta de Emenda à Constituição
PIB	Produto Interno Bruto
Pibic-EM	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica – Ensino Médio
Pibid	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
Pibiti	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação em Desenvolvimento Tecnológico e Inovação
Pisa	Programa Internacional de Avaliação de Alunos
PL	Projeto de Lei
Plafor	Plano de Formação Continuada dos Servidores da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica
PPC	Plano Pedagógico Curricular

PPGE	Programa de Pós-graduação em Educação
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNAES	Plano Nacional de Assistência Estudantil
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PPI	Projeto Pedagógico Institucional
Proeja	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos
Prodocência	Programa de Consolidação das Licenciaturas
Proep	Programa de Expansão da Educação Profissional
Pronatec	Programa Nacional de Acesso ao ensino Técnico e Emprego
Prouni	Programa Universidade para Todos
PROFEPT	Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica
Pró-licenciatura	Programa de Formação Inicial para Professores dos Ensinos Fundamental e Médio
Planfor	Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador
PNE	Plano Nacional de Educação
PT	Partido dos Trabalhadores
Reuni	Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
RFEPCT	Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica
Seduc	Secretaria de Estado da Educação, Juventude e Esportes do Tocantins
Setec	Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
Senac	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
Senai	Serviço Nacional de Aprendizagem dos Industriários

Senalif	Seminário Nacional das Licenciaturas dos Institutos Federais
SESU	Secretaria de Educação Superior
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
Sisu	Sistema de Seleção Unificada
TAC	Termo de ajuste de conduta
TAE	Técnico Administrativo em educação
TAMC	Termo de Acordo de Metas e Compromissos
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TPE	Todos pela Educação
UAB	Universidade Aberta do Brasil
Undime	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UNCME	União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação
Uned	Unidade de Ensino Descentralizada
USAID	Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional
UTFPR	Universidade Tecnológica Federal do Paraná
UNE	União Nacional dos Estudantes
UFG	Universidade Federal de Goiás
UFT	Universidade Federal do Tocantins
UFRRJ	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Unesp	Universidade Estadual Paulista
USP	Universidade de São Paulo

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b>	20
<b>1 A PARTICIPAÇÃO DA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA NA EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL: O PAPEL DOS INSTITUTOS FEDERAIS</b>	33
<b>1.1 Das Escolas de Aprendizizes e Artífices aos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia</b>	35
<b>1.2 Os indicadores de expansão da Rede Federal na educação profissional de nível médio</b>	52
<b>1.3 A inserção da Rede Federal de Educação Profissional na democratização do acesso à educação superior no Brasil</b>	61
<b>2 MARCOS REGULATÓRIOS DA POLÍTICA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL: DA LEI 9.394/1996 AO DECRETO 8.752/2016</b>	76
<b>2.1 As políticas de formação de professores na década de 1990</b>	79
<b>3 AS LICENCIATURAS NO INSTITUTO FEDERAL DO TOCANTINS: ANÁLISE DA IMPLEMENTAÇÃO DOS CURSOS NO PROCESSO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES</b>	114
<b>3.1 Perspectiva histórica e contextualização do IFTO</b>	115
3.1.1 <i>Campus Araguatins</i>	120
3.1.2 <i>Campus Araguaína</i>	121
3.1.3 <i>Campus Colinas do Tocantins</i>	121
3.1.4 <i>Campus Dianópolis</i>	121
3.1.5 <i>Campus Gurupi</i>	122
3.1.6 <i>Campus Palmas</i>	122
3.1.7 <i>Campus Paraíso do Tocantins</i>	123
3.1.8 <i>Campus Porto Nacional</i>	123
3.1.9 <i>Campus avançado de Formoso do Araguaia</i>	123

3.1.10	<i>Campus</i> avançado de Pedro Afonso	124
3.1.11	<i>Campus</i> avançado de Lagoa da Confusão	124
3.2	<b>A expansão do IFTO e os desafios da formação docente no contexto institucional</b>	127
3.3	<b>O caminho para a formação de professores no IFTO</b>	144
4	<b>O CURSO DE LICENCIATURA EM MATEMÁTICA NO IFTO: A UNIVERSALIDADE EM MEIO À DIVERSIDADE</b>	166
4.1	<b>O curso de licenciatura em Matemática — <i>Campus</i> Palmas</b>	168
4.2	<b>A percepção dos alunos em relação ao curso de licenciatura em Matemática</b>	203
	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	224
	<b>REFERÊNCIAS</b>	232
	<b>APÊNDICE A: Quadro 12 — Demonstrativo das ocorrências registradas no levantamento bibliográfico</b>	256
	<b>APÊNDICE B: Quadro 13 — Demonstrativo de teses e dissertações selecionadas na pesquisa bibliográfica</b>	257
	<b>APÊNDICE C: Questionário aplicado aos alunos da licenciatura em Matemática do <i>campus</i> Palmas</b>	259
	<b>APÊNDICE D: Roteiro de entrevista para a equipe gestora da Reitoria</b>	265
	<b>APÊNDICE E: Roteiro de entrevista para a equipe gestora do <i>Campus</i></b>	266

## INTRODUÇÃO

Esta tese se insere na linha de pesquisa “Estado, Políticas e História da Educação”, do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás (UFG).

O estudo analisa as políticas educacionais que embasam a concepção, o debate e o processo da formação de professores no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins (IFTO), a partir da investigação dos caminhos que induziram a implantação dos cursos de licenciatura nessa instituição, no contexto da expansão da Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica (RFEPCT) — doravante referida pela sigla e por Rede Federal — e da criação dos institutos federais (IF), e das contradições advindas desse processo.

De modo mais específico, a pesquisa teve por objetivo: contextualizar os principais marcos históricos e institucionais que constituíram a Rede Federal, com a finalidade de entender sua origem e as tendências de seu desenvolvimento; identificar o papel dos institutos federais no quadro de expansão, interiorização e democratização da educação superior no Brasil; investigar e analisar os principais marcos legais indutores da política de formação de professores para a educação básica, desde a LDB 9.394/1996 até o Decreto 8.752/2016, que instituiu a Política Nacional de Formação para os Profissionais da Educação Básica e caracterizar o curso de licenciatura em Matemática do *campus* Palmas, considerando o processo da sua implantação e sua configuração pedagógica, curricular e administrativa.

Com a promulgação da Lei 11.892/2008, que instituiu a RFEPCT e criou os IF, alteraram-se as finalidades e as características dessas instituições, que passaram a ofertar não apenas a educação profissional e tecnológica, mas também a educação superior, assumindo a formação de professores como uma de suas atribuições.

A legislação determinou que os IF distribuíssem a oferta de ensino entre as seguintes demandas: 50% das vagas para o ensino médio integrado à educação profissional dos concluintes do ensino fundamental e para o público da educação de jovens e adultos; 20% das vagas para cursos de licenciatura e programas especiais de formação pedagógica para formação de professores da educação básica e profissional; e 30% das vagas destinadas aos demais cursos (BRASIL, 2008b).

Desse modo, a criação dos IF, ao mesmo tempo em que possibilitou a reestruturação, a expansão e a interiorização da Rede Federal, ampliou a oferta de vagas na educação básica e passou, também, a contribuir com a democratização do acesso à educação superior, através da diversificação da oferta e da ampliação do número de vagas para os cursos de tecnologia,

bacharelado e licenciatura.

Dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) revelam que em 2008 existiam 405 cursos superiores sendo ofertados em toda a Rede Federal. Em 2015, esse quantitativo atingiu 1.228 cursos, crescimento de 203% em sete anos. Outra tendência revelada pelos dados do Inep foi a interiorização desses cursos, com a destinação cada vez mais expressiva de cursos e vagas para os *campi*<sup>1</sup> localizados em municípios do interior. Assim, a lógica de priorizar o atendimento a capitais e grandes centros urbanos foi invertida, de forma que, entre os 1.228 cursos existentes em 2015, 24,7% eram ofertados nas capitais, enquanto 75,3% eram ofertados no interior (Inep, 2015b).

Contudo, pesquisas realizadas sobre o tema têm demonstrado que essa expansão vem ocorrendo de forma desarticulada com os organismos governamentais e a sociedade civil, através da implantação de cursos sem afinidade com a localidade, sem planejamento acadêmico, administrativo e estrutural prévio e desvinculado das tradições pedagógicas dos *campi*, caracterizando-se, muitas vezes, por “experimentalismos pedagógicos” que produzem fraturas na identidade dessas instituições (COSTA, 2012; LIMA, 2012; OLIVEIRA, 2012).

O interesse pelo objeto de estudo desta tese surgiu a partir de constatações como essa. Além disso, diversos caminhos trilhados no decorrer de vinte e cinco anos de profissão como docente na educação básica e na educação superior conduziram-me a esse objeto de estudo. Despertaram-me para o tema as vivências profissionais e acadêmicas experimentadas em diferentes funções no contexto educacional e a continuidade da minha formação em cursos de pós-graduação, sobretudo no mestrado. Uma série de questionamentos foi suscitada como desdobramento das reflexões da dissertação, defendida na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), que abordou a criação de um curso técnico em Gestão do Agronegócio ofertado no IFTO.

A pesquisa de mestrado revelou fatores internos e externos que prejudicavam a formação dos alunos e sua inserção no mundo do trabalho, tais como: a falta de clareza por parte de gestores e professores quanto ao perfil profissional a ser formado no curso, pois alguns entendiam que a gestão deveria ser o eixo central do curso, enquanto outros eram favoráveis a que o agronegócio fosse a base da formação dos alunos; a dissociação de ensino, pesquisa e extensão na formação profissional; a ausência de integração curricular das áreas de formação geral e formação profissional; o distanciamento entre teoria e prática; a insuficiência de locais

---

<sup>1</sup> Neste trabalho serão utilizados os vocábulos “*campus*” no singular e “*campi*” no plural, conforme recomendação da Academia Brasileira de Letras, expressa na Nota Informativa nº 155/2015/CGPG/DDR/SETEC/MEC.

para a realização de atividades práticas e estágio; a desvinculação do curso com o mundo do trabalho, de modo que não existiam locais específicos ou parcerias definidas para a realização do estágio — em diversos depoimentos, os alunos ressaltaram que desenvolviam outras atividades diferentes das finalidades do estágio, mas que eram consideradas como tal; a falta de reconhecimento do curso e da habilitação dos alunos para o exercício legal da profissão, por parte dos conselhos profissionais de classe, tanto o Conselho Regional de Engenharia e Agronomia do Tocantins (CREA-TO) como o Conselho Regional de Administração do Tocantins (CRA-TO), que não reconheciam o curso como inerente às atividades profissionais que regulavam (OLIVEIRA, 2012).

Os resultados do mestrado provocaram mais inquietações: como era possível que uma instituição com expertise em educação profissional e tradição secular na oferta dessa modalidade de ensino criasse um curso técnico integrado ao ensino médio com tantas fragilidades que chegavam a inviabilizar a inserção dos estudantes, técnicos em gestão do agronegócio, no mundo do trabalho? Se isso aconteceu com a área de expertise da instituição, quais seriam, então, as motivações para implantar cursos de licenciatura nas habilitações que estavam sendo ofertadas? Como essa implantação estava acontecendo no contexto da expansão da RFEPC? Ao definir as habilitações oferecidas, o IFTO conhecia a realidade regional do estado do Tocantins e tinha feito pesquisas de demanda ou conhecia as necessidades formativas e o déficit de docentes para suprir as demandas da educação básica no Estado? Havia uma clara proposta para a formação docente arquitetada pelo IFTO? Ela estaria em consonância com as políticas nacionais de formação de professores? Em que medida gestores e professores desses cursos foram envolvidos na tomada de decisões para a oferta de licenciaturas? Como a instituição se organizou em termos de planejamento financeiro, administrativo e pedagógico para atender essa demanda e garantir a qualidade da formação dos alunos?

Com olhar atento à instituição à qual pertenço desde 2009, atuando como professora nos cursos de licenciatura do *campus* Palmas e coordenadora de gestão de processos educacionais do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) do IFTO, no período de 2011 a 2014, tive a oportunidade de conhecer de perto todos os cursos de licenciatura ofertados no IFTO até aquela ocasião. Essas circunstâncias profissionais aguçaram meu interesse pelo assunto e reforçaram meus propósitos de pesquisar aquilo que se tornaria o problema central desta tese: quais são as políticas educacionais que embasam a concepção de formação de professores e quais políticas norteiam o debate a o processo da formação docente no IFTO?

Os cursos de licenciatura no IFTO são ofertados em sete *campi*: no *campus* Araguatins,

os cursos de licenciatura em Ciências Biológicas e Computação; no *campus* Palmas, cursos de licenciatura em Matemática, Física, Letras e Educação Física; nos *campi* Colinas do Tocantins, Dianópolis e Porto Nacional, o curso de licenciatura em Computação; e no *campus* Paraíso do Tocantins, os cursos de licenciatura em Matemática e Química.

Como objeto desta pesquisa, optei pelo estudo de caso do curso de licenciatura em Matemática, ofertado no *campus* Palmas. Os motivos dessa opção foram os seguintes: por se tratar de um curso da área de ciência e matemática, definida pelo Ministério de Educação (MEC) como campo prioritário no atendimento da demanda de formação de professores, tendo em vista a escassez de professores nessa área de formação; pelo fato de ter sido um dos primeiros cursos de licenciatura implantados na instituição, paralelamente ao curso de Física, no segundo semestre de 2009, logo após o processo de transição da Escola Técnica Federal de Palmas (ETF) para *campus* do IFTO; e por ser um curso implantado em um *campus* situado na capital do estado, onde a estrutura física e o maior número de servidores poderiam favorecer a implantação do curso. Um aspecto que particulariza a Matemática em relação às demais licenciaturas ofertadas na instituição e que justifica a sua predileção em relação ao curso de Física, criado no mesmo período, foi seu percurso “acidentado”, pois seu Projeto Pedagógico Curricular (PPC) foi alterado em diversas ocasiões desde a sua criação e seu reconhecimento foi conturbado, num processo abordado no capítulo 4 desta tese.

Triviños (1987) defende que o estudo de caso é um dos mais importantes tipos de pesquisa qualitativa, que caracteriza-se fundamentalmente pelo estudo de um objeto, tomado como “uma unidade que se analisa aprofundadamente [...] onde nem as hipóteses nem os esquemas de inquirição estão aprioristicamente estabelecidos, [e] a complexidade do exame aumenta à medida que se aprofunda no assunto” (p. 133). A classificação apresentada pelo autor expõe os tipos de estudos de caso mais relevantes para a pesquisa qualitativa, entre eles: estudos de casos históricos-organizacionais, estudos de casos observacionais e estudos de casos denominados histórias de vida. Tendo em vista a natureza, a abordagem, os objetivos e os procedimentos adotados, esta tese constitui um estudo de caso histórico-organizacional, pelo fato de que o interesse da pesquisa se refere à “vida” de uma instituição, o que implica a necessidade de conhecer, previamente, documentos e publicações existentes para, assim, delinear a coleta de dados (TRIVIÑOS, 1987).

Marconi e Lakatos (2010, p. 273-274) entendem que o estudo de caso “se caracteriza por dar especial atenção a questões que podem ser conhecidas por meio de casos [...] [e] refere-se ao levantamento com mais profundidade de determinado caso ou grupo humano sob todos os seus aspectos”. Essa modalidade de abordagem procura gerar o maior número de

informações detalhadas que permitam apreender o objeto de estudo e a sua complexidade.

Desse modo, para a investigação do problema da pesquisa, tornaram-se pertinentes os seguintes questionamentos: que características assumem as licenciaturas ofertadas no IFTO? Como se configura a proposta de formação de professores adotada pela instituição? Que variáveis norteiam essa política institucional? Que motivos explicam a criação dos cursos de licenciatura implementados nesse Instituto e em que condições foram criados? Quais as condições de funcionamento desses cursos, no que se refere à estrutura física e pedagógica? Como se articula a tríade ensino, pesquisa e extensão no processo de formação do professor? Como o estágio e as PCC se realizam? Como se dá a integração das disciplinas de formação específica para a área com as de formação para a docência?

Para a compreensão do objeto da pesquisa, fez-se o que Marx ensinou em seu método: a saturação do objeto a partir do “uso exaustivo do material empírico” (CANESIN, 2001, p. 70). Marx (2008) esclareceu que, se o pesquisador se deixa levar pela aparência do objeto, ao final do trabalho haverá “uma representação caótica do todo e, por meio de uma determinação mais estrita, chegaria analiticamente, cada vez mais, a conceitos mais simples; do concreto representado chegaria a abstrações cada vez mais tênues, até alcançar determinações mais simples” (p. 260). Com isso, Marx afirma que a realidade de um determinado objeto é falsa e oculta, e que a simples abstração da aparência não revelará o objeto em si, posto que será uma “representação caótica da totalidade”. Esse é o ponto de partida do ato da investigação.

Contudo, “o método que consiste em elevar-se do abstrato ao concreto não é senão a maneira de proceder do pensamento para se apropriar do concreto, para reproduzi-lo mentalmente como coisa concreta” (MARX, 2008, p. 261). Isto é, o concreto é a razão e a apreensão do objeto se dá pela síntese das mediações dos elementos constitutivos do objeto, que se processa no pensamento para chegar à sua essência, ou seja, o concreto pensado. Nessa compreensão, o processo de conhecimento dissolve o imediatismo do objeto e o conhecimento teórico é ao mesmo tempo a ultrapassagem do imediato e a passagem do abstrato ao concreto, pois realiza uma síntese de múltiplas determinações. Somente é possível chegar a esse resultado pelo movimento do pensamento que localizou as determinações, as mediações e as contradições e construiu essa concreção, mas não pelo pensamento por si só (PAULO NETTO, 2011).

Desse modo, de acordo com Canesin (2001, p. 91), “no método dialético, para se metamorfosear o dado bruto, ou o que é dado imediatamente ao sujeito em interpretação, são necessárias mediações até atingir o conceito”. Para captar a realidade do objeto para além das aparências, buscando sua essência, Marx estabelece que é necessário recompor essa realidade como categoria, que é uma síntese teórica da realidade histórica. Portanto, a história é o crivo

de validação da categoria. Por isso, do ponto de vista da epistemologia marxista, não há correspondência imediata entre a categoria e a empiria. Apenas pela mediação da totalidade do objeto é que se alcança a verdade desse objeto (PAULO NETTO, 2011).

As categorias que exprimem suas relações, a compreensão de sua própria articulação, permitem penetrar na articulação e nas relações de produção de todas as formas de sociedade desaparecidas, sobre cujas ruínas e elementos se acha edificada, e cujos vestígios, não ultrapassados ainda, leva de arrastão desenvolvendo tudo que fora antes apenas indicado que toma assim toda a sua significação etc. (MARX, 2008, p. 266).

Na concepção marxiana, a categoria se estrutura em duas características: a lógica e a história. A categoria é lógica por ser uma construção consistente, o conceito sobre o objeto é elaborado com rigor metodológico para estabelecer os nexos explicativos que constituem sua realidade; e ao mesmo tempo é histórica por reter aquilo que diz respeito à construção dessa realidade. A categoria é a síntese da realidade histórica (PAULO NETTO, 2011). Segundo Marx, a essência é revelada na totalidade concreta do objeto.

[...] A totalidade concreta, como totalidade de pensamento, como uma concreção de pensamento, é, na realidade, um produto do pensar, do conceber; não é de nenhum modo o produto do conceito que se engendra a si mesmo e que concebe separadamente e acima da intuição e da representação, mas é elaboração da intuição e da representação em conceitos (MARX, 2008, p. 261).

Do ponto de vista da dialética, a apreensão do objeto se dá pela apropriação de suas múltiplas determinações, suas estruturas, movimentos e modos de ser, sintetizados na construção no pensamento. Portanto, “é a estrutura e a dinâmica do objeto que comandam os procedimentos do pesquisador” (PAULO NETTO, 2011, p. 53).

Mas a totalidade concreta e articulada [...] é uma *totalidade dinâmica* — seu movimento resulta do caráter *contraditório* de *todas* as totalidades que compõem a totalidade inclusiva e macroscópica. Sem as contradições, as totalidades seriam *totalidades inertes*, mortas — e o que a análise registra é precisamente a sua contínua transformação. A natureza dessas contradições, seus ritmos, as condições de seus limites, controles e soluções dependem da estrutura de cada totalidade — e, novamente, não há formulas/formas apriorísticas para determina-las: também cabe à pesquisa descobri-las. Enfim, uma questão crucial reside em descobrir as *relações* entre os processos ocorrentes nas totalidades constitutivas tomadas na sua diversidade e entre elas [...]. Tais relações nunca são diretas; elas são *mediadas* não apenas pelos distintos níveis de complexidade, mas sobretudo, pela estrutura peculiar de cada totalidade. Sem os *sistemas de mediações* (internas e externas) que articulam tais totalidades, a totalidade concreta [...] seria uma totalidade *indiferenciada* — e a indiferenciação cancelaria o caráter do concreto, já determinado como ‘unidade do diverso’ (PAULO NETTO, 2011, p. 57-58, grifos do autor).

O autor esclarece que as categorias marxistas não são fruto da mente, mas representações ideais de um traço da realidade do objeto que está sendo investigado. São categorias ontológicas, ou seja, expressam o modo ser da realidade, e portanto existem

independentemente do pesquisador e do seu pensamento, pois são constituidoras da realidade. Nesse sentido, as categorias epistemológicas da teoria marxista que conduziram ao “pensado concreto” neste trabalho foram a totalidade, a mediação, a historicidade, a contradição e a práxis. Além delas, a formação docente também perpassa toda a análise como categoria para chegar à compreensão do objeto. Tendo em vista o *locus* e os objetivos da pesquisa — a formação de professores no Instituto Federal do Tocantins —, buscou-se entender as relações entre a formação específica para a área e a formação pedagógica; as relações entre ensino, pesquisa e extensão na formação docente; a articulação entre teoria e prática no processo de formação; a aproximação entre a educação básica e a educação superior; a verticalização do ensino; a realização dos estágios e as práticas como componentes curriculares como estratégia de constituição da práxis pedagógica do trabalho docente.

Desse modo, para a “saturação do objeto” de estudo, uma série de procedimentos de pesquisa foram adotados. Primeiramente, a revisão de literatura sobre o tema e o levantamento de teses e dissertações sobre a formação de professores nos institutos federais, com a finalidade de estabelecer um parâmetro comparativo entre as consonâncias e dissonâncias da implantação dos cursos de licenciatura nessas instituições. A pesquisa bibliográfica permite identificar o conhecimento teórico-científico produzido acerca do tema da pesquisa, potencializa o uso das informações do tema em estudo, atualiza informações, minimiza a duplicação de pesquisas e promove a ampliação o campo de estudo, subsidiando a evolução da ciência (MARCONI; LAKATO, 2010). Visando compor um panorama acerca da produção acadêmica sobre a oferta de formação de professores nos institutos federais, estabeleceu-se o recorte temporal de 2009 a 2017. O levantamento bibliográfico foi realizado nos bancos de dissertações e teses de acesso livre da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Inicialmente realizou-se uma busca separada em cada repositório e, mais tarde, fez-se um cruzamento das informações repetidas, sempre utilizando formulários avançados de busca e priorizando os campos por assunto, autor ou título, bem como combinando uma série de palavras-chave<sup>2</sup> nos mais variados campos e filtros, na tentativa de identificar o maior volume possível de produções qualificadas sobre o assunto. Os resultados encontrados na combinação das palavras-chave estão destacados no Apêndice A.

Após a compilação das ocorrências encontradas, realizou-se uma triagem segundo a

---

<sup>2</sup> São exemplos de palavras-chave utilizadas na consulta: “formação de professores”, “Rede Federal de Educação Profissional”, “licenciatura”, “Instituto Federal”.

ordem de prioridade para a leitura dos resumos e a identificação dos sumários das teses, de modo a certificar a correspondência com as informações procuradas e obter uma visão global dos trabalhos. A partir desse reconhecimento, foi possível selecionar as pesquisas que mais se aproximavam e dialogavam com o tema da tese e descartar as demais. Foram desconsideradas teses e dissertações sobre os aspectos metodológicos do trabalho docente, a didática e as práticas de ensino, os saberes docentes, o uso de tecnologias na educação, a avaliação, a evasão em cursos superiores e alguns programas educacionais (Proeja, Parfor, Pibid), entre outros temas que destoavam do objetivo da pesquisa. As teses e dissertações selecionadas para subsidiar o debate desta tese encontram-se listadas no Apêndice B.

Além da pesquisa bibliográfica, fundamental a todo trabalho científico, a tese foi ancorada em uma ampla pesquisa documental, que excedeu a que havia sido prevista inicialmente, tanto pelo volume de documentos consultados como pela diversidade da natureza desse acervo. Por documentos se entendem todas as realizações produzidas pelo homem que se mostram como indícios de sua ação e que podem revelar suas ideias, opiniões e formas (BRAVO, 1991).

Assim, para compreender os caminhos que conduziram os IF à oferta da formação de professores, a concepção norteadora da escolha dos cursos de licenciatura, a forma de implantação desses cursos e o conceito de profissional docente do IFTO, diversos documentos produzidos no âmbito da RFEPECT<sup>3</sup> disponibilizados no *site* do MEC foram estudados. Além deles, foram incorporados os dispositivos legais orientadores da política de formação de professores, produzidos pelos órgãos oficiais de ensino: leis, decretos, pareceres, resoluções, portarias, sinopses, produtos, programas, planos, textos, artigos, relatórios e todo tipo de documentação oficial que pudesse subsidiar a compreensão das múltiplas determinações do objeto de pesquisa.

Também foram considerados os documentos institucionais produzidos pelo IFTO, entre os quais: o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), elaborado para os períodos de 2010-2014 e 2015-2019; o Plano Anual de Atividades Institucionais (PAAI), referentes aos anos de 2015 a 2017; os Relatórios de Gestão dos anos de 2015 a 2017; o Relatório Geral de Ações da Gestão do IFTO de 2010 a 2018; as Atas do Conselho Superior (Consup); e também documentos acerca do curso de licenciatura em Matemática, como o Plano Pedagógico Curricular (PPC) e as Atas do Núcleo Docente Estruturante (NDE) do curso, e outros.

Quanto mais se avançava na pesquisa e mais determinações sobre o objeto eram

---

<sup>3</sup> Cf. <http://portal.mec.gov.br/setec-secretaria-de-educacao-profissional-e-tecnologica/publicacoes>. Acesso em: 14 abr. 2019.

evidenciadas, mais se tornava necessário recorrer a outros documentos para uma melhor compreensão do tema. Assim, foram incorporados ao *corpus* documental os Relatórios de Gestão do *campus* Palmas, os relatórios da Organização Didática Pedagógica (ODP) do IFTO e as atas do Fórum Estadual Permanente de Apoio à Formação Docente (Fepad-TO).

A análise da estrutura curricular do curso de licenciatura em Matemática se baseou nas categorias elaboradas por Gatti e Nunes (2009) em sua ampla pesquisa sobre os currículos dos cursos de licenciatura em pedagogia, língua portuguesa, matemática e ciências biológicas de diversas universidades brasileiras. Ao todo, são sete categorias: fundamentos teóricos da educação; conhecimentos relativos aos sistemas educacionais; conhecimentos específicos da área de formação; conhecimentos específicos para a docência; conhecimentos relativos às modalidades e níveis de ensino específicos; outros saberes; e pesquisa e Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). A síntese elaborada pelas autoras esclarece cada uma delas:

1. Fundamentos teóricos da educação – nessa categoria, estão presentes as disciplinas que cumprem a função de embasar teoricamente o aluno de Pedagogia a partir de outras áreas do conhecimento: Antropologia, Estatística, História, Psicologia, Sociologia, entre outras, e suas correlatas no campo da Educação. Por guardar maior relação com o campo da Pedagogia, a Didática Geral foi destacada em um subgrupo passível de ser analisado separadamente.
2. Conhecimentos relativos aos sistemas educacionais – esse agrupamento comporta todas as disciplinas de conhecimento pedagógico, que objetivam dar uma formação ampla da área de atuação do professor, bem como de outros profissionais da educação. Inserem-se nessa categoria as matérias referentes [à estrutura e funcionamento do ensino, currículo, gestão escolar e ofício docente].
3. Conhecimentos relativos à formação profissional específica – neste grupo, concentram-se as disciplinas que fornecem instrumental para atuação do professor, composto de [conteúdos do currículo da Educação Básica; didáticas específicas, metodologias e práticas de ensino e saberes relacionados à tecnologia].
4. Conhecimentos relativos a modalidades e nível de ensino específicas – essa categoria reúne as disciplinas relativas a áreas de atuação junto a segmentos determinados. Nela foi incluída também a educação infantil, embora se trate de um nível educacional específico e não propriamente de uma modalidade de ensino, em vista de o foco do trabalho recair predominantemente sobre o ensino fundamental.
5. Outros saberes – disciplinas que ampliam o repertório do professor, como por exemplo: temas transversais, novas tecnologias, religião etc.
6. Pesquisa e Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) – abarca todas as disciplinas que abordam as metodologias de pesquisa e a elaboração dos trabalhos de conclusão de curso, incluindo sua orientação.
7. Atividades complementares – referem-se às atividades integradoras, recomendadas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais, ainda que sua denominação nos currículos seja vaga, não permitindo uma visão clara sobre o que contemplam de fato. Como exemplo, registram-se os rótulos: “Atividades científico-culturais”, “Atividades complementares”, “Estudos independentes”, “Seminário Cultural” etc. (GATTI; NUNES, 2009, p. 19-21).

Em relação ao estágio curricular obrigatório, analisaram-se as ementas e a proposta de realização, acompanhamento e supervisão previstas no PPC do curso e na ODP da instituição. As informações obtidas na revisão bibliográfica e na pesquisa documental subsidiaram a

realização da pesquisa de campo, desdobrada em dois momentos distintos: entrevistas com gestores da instituição e aplicação de questionário aos alunos do curso de licenciatura em Matemática do campus Palmas.

Da pesquisa entre os alunos participaram dezesseis estudantes maiores de 18 anos, cursando a partir do terceiro semestre do curso, período em que o acadêmico supostamente já está inserido e adaptado no seu processo de formação. Atendidos a esses dois critérios objetivos, a seleção dos participantes se deu de forma espontânea. A aplicação do questionário ocorreu com agendamento prévio entre a pesquisadora, os estudantes e os professores das turmas, que cederam parte do horário das aulas para que os alunos respondessem às questões. Por se tratar de um curso noturno, essa foi a melhor estratégia para alcançar o propósito da pesquisa. Todo o material necessário, como os questionários e o termo de consentimento da participação, foi organizado com antecedência e os alunos instruídos sobre os procedimentos necessários à participação na pesquisa.

O instrumento foi elaborado com questões fechadas, abertas e mistas, com o objetivo de apreender a percepção dos alunos sobre o campus, o curso de licenciatura e seu processo formativo. A primeira parte do questionário contempla perguntas acerca da estrutura física do campus Palmas; a estrutura curricular do curso; a integração das disciplinas e das práticas pedagógicas; a relação entre ensino, pesquisa e extensão; o projeto de estágio supervisionado; e a percepção dos alunos quanto à qualidade da formação e à preparação para atuar como professores. A segunda parte do questionário foi constituída por perguntas para caracterizar o perfil socioeconômico dos participantes. No total eram vinte questões, entre as quais treze eram perguntas fechadas com alternativas definidas, cinco questões mistas, nas quais os alunos poderiam assinalar, mas deveriam apresentar algum tipo de justificativa à alternativa assinalada, e duas questões abertas que buscavam apreender a visão do aluno acerca dos estágios e da avaliação do próprio processo formativo ao longo do curso. O instrumento está disponibilizado no Apêndice C.

Quanto aos gestores, tendo em vista a abrangência do tema, optou-se por realizar as entrevistas com dois grupos distintos, os membros da Reitoria do IFTO (Apêndice D) e a equipe gestora do campus/curso (Apêndice E), a partir de um roteiro semiestruturado que possibilitasse o diálogo com o entrevistado, mas sem perder de vista os objetivos da pesquisa. Três servidores da Reitoria e um servidor do campus Palmas participaram das entrevistas. Os critérios de seleção desses participantes pautaram-se pelo direto envolvimento dos mesmos na implantação do curso de Matemática no campus Palmas. Ressalte-se que três entre as quatro entrevistas foram feitas individualmente, com horário e datas agendados previamente, e gravadas com

autorização dos participantes. Porém, um dos servidores optou por responder a entrevista por escrito. Essa pesquisa foi autorizada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UFG (CEP-UFG), com aprovação em 7 de fevereiro de 2017.

O tratamento dos dados coletados se deu à luz da análise de conteúdo, “um conjunto de técnicas de análise das comunicações” (BARDIN, 1977, p. 31) cuja finalidade é obter conhecimentos relativos às condições de produção ou recepção de determinada mensagem, a partir de procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens. Segundo a autora, a análise de conteúdo corresponde a dois objetivos principais: a ultrapassagem da incerteza, ou seja, o que se detecta em uma determinada mensagem não pode estar impregnado pela interpretação superficial do pesquisador; e o enriquecimento da leitura, isto é, uma leitura atenta pode aumentar a produtividade e a pertinência da pesquisa. “Metodologicamente, confrontam-se ou completam-se duas orientações: a verificação prudente ou a interpretação brilhante” (BARDIN, 1977, p. 29).

A análise de conteúdo é organizada em três fases cronológicas: a pré-análise; a exploração do material; e o tratamento dos resultados, ou a inferência e a interpretação. A primeira fase é de organização e sistematização das ideias iniciais para a constituição de um corpus, que corresponde à “escolha dos documentos a serem submetidos à análise, a formulação das hipóteses e dos objetivos e a elaboração de indicadores que fundamentem a interpretação final” (BARDIN, 1977, p. 95), conforme descreveu-se anteriormente.

Para que a segunda etapa se torne possível é preciso atentar para que o corpus constituído atenda a alguns padrões de classificação, considerando pontos de divergência, pontos de convergência, tendências e regularidades, para que assim possam ser geradas as categorias analíticas. Essas categorias devem obedecer a certos critérios, tais como exaustividade, representatividade, homogeneidade e pertinência (BARDIN, 1977; GOMES, 2012).

Considerando-se os pontos de divergência e convergência, as regularidades, a representatividade, a exaustividade, a homogeneidade e a pertinência, as categorias analíticas geradas pelas entrevistas dos estudantes foram: o distanciamento versus a aproximação entre as teorias estudadas no curso e a realidade escolar; a precariedade da escola de educação básica; a inconsistência do estágio enquanto estratégia de formação; as metodologias e técnicas de ensino; o equilíbrio entre a carga horária das disciplinas do curso; a qualidade dos professores.

Em relação à avaliação sobre o próprio processo de formação como futuros professores de Matemática, as categorias analíticas geradas foram: a realidade da escola de educação básica; o excesso de conteúdos de formação específica e a insuficiência de conteúdos de natureza

pedagógica; as falhas internas do próprio curso; a falta de estratégias didáticas dos professores formadores no curso; e a escassez de conhecimentos para a docência que facilitem o manejo em sala de aula.

Por fim, a terceira fase de tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação, é quando se dá significado e validade ao conteúdo dos dados em análise. Nessa fase, busca-se conhecer outras características implícitas na mensagem para além das aparências e da frequência com que as informações aparecem, no intuito de desvendar o conteúdo manifesto e elaborar a síntese dos resultados (BARDIN, 1977; GOMES, 2012).

À luz da teoria marxista, o método de exposição da pesquisa consiste na apreensão das determinações da ordem de importância que constituem o objeto e sua relação com o passado e o presente. Não se trata de expor o caminho da pesquisa, mas a totalidade que o objeto representa, isto é, o objeto compreendido. “A totalidade é sempre referência ao processo histórico e, por sua vez, a dialética compreende a história como movimento de um conteúdo engendrando diferenças, polaridades, conflitos” (CANESIN, 2001, p. 79). Desse modo, toda reflexão dialética implica a construção de uma totalidade, que não pode ser confundida com o “tudo”, pois não se trata da soma das partes, visto que há determinações mais determinantes que outras, e que é isso que constitui o “todo”.

Portanto, para a exposição desta pesquisa, a tese será estruturada em quatro capítulos. O primeiro deles, “A participação da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica na expansão da educação superior no Brasil”, contextualiza os principais marcos históricos e legais que constituíram a trajetória da Rede Federal e da criação dos IF a fim de entender sua origem, suas tendências de desenvolvimento e sua contribuição na formação do trabalhador brasileiro. Para melhor apresentar o debate, o capítulo foi subdividido em três partes: a primeira destaca a história da educação profissional no Brasil através de uma cronologia dos marcos históricos e institucionais da RFEPCT e da criação dos IF; a segunda parte apresenta a configuração dos institutos federais e o impacto da mudança institucional no trabalho pedagógico dessas instituições; e a terceira parte analisa os indicadores de expansão da Rede Federal e sua inserção no processo de democratização, expansão e interiorização da educação superior no Brasil, entre os governos Fernando Henrique Cardoso (FHC) (1995-2002), Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010) e Dilma Vana Rousseff (2011-2016).

O segundo capítulo, “Marcos regulatórios da política de formação de professores no Brasil: da Lei 9.394/1996 à Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica”, investiga e analisa o aparato legal produzido no âmbito do MEC/Conselho Nacional de Educação (CNE) (portarias, pareceres, resoluções, decretos, leis) e os instrumentos

reguladores das políticas de formação docente, visando identificar sua articulação mútua na consecução das ações previstas no planejamento nacional da educação brasileira, na definição das diretrizes para a formação docente e na configuração da política nacional de formação dos profissionais da educação, além de apontar os antagonismos que se manifestam entre os aspectos inovadores e as limitações da política. Esse debate subsidia o olhar investigativo e analítico sobre a base documental consultada, desde os documentos produzidos pela RFEPCT aos instrumentos elaborados no âmbito do IFTO; enriquece o arcabouço teórico acerca da formação de professores; e substancia a análise da configuração, das características e das contradições da concepção dos cursos de licenciatura do IFTO, a partir da investigação do curso de Matemática ofertado no campus Palmas.

O capítulo três, “As licenciaturas no Instituto Federal do Tocantins: análise da implementação e implicações na formação de professores”, apresenta o IFTO desde sua origem no estado do Tocantins e sua história institucional até seus objetivos estratégicos e indicadores acadêmicos, manifestos no conjunto de documentos institucionais estudados. O capítulo problematiza as múltiplas dimensões que constituem os processos e as condições de implantação dos cursos de licenciatura no IFTO, em particular a licenciatura em Matemática ofertada em Palmas. O terceiro capítulo está subdividido em três tópicos: a perspectiva histórica e a contextualização do IFTO, a expansão do IFTO e os desafios da formação docente no contexto institucional e o caminho para a formação de professores na instituição. A análise da conjuntura do IFTO foi fundamental para a problematização das múltiplas dimensões que constituíram os caminhos e contradições da implantação dos cursos de licenciatura e a compreensão das mediações que determinaram a gênese e as características pedagógicas, curriculares e organizacionais da licenciatura em Matemática.

O capítulo quatro, “O curso de licenciatura em matemática no IFTO: a universalidade em meio à diversidade”, apresenta o curso de Matemática em si e o contexto de sua implantação, analisando as mediações dos múltiplos determinantes que conduziram esse processo, identificando as contradições da configuração e das características pedagógicas e curriculares do curso, além das contradições reproduzidas no processo de formação dos alunos advindas desse processo.

Por fim, na exposição das considerações finais, a tese recapitula o debate construído ao longo dos capítulos segundo os objetivos pretendidos e destaca seus resultados mais importantes. O texto se encerra com sugestões que podem contribuir com a formulação de parâmetros para uma política de formação de professores no IFTO e a consequente construção da identidade dos seus cursos de licenciatura.

## **A PARTICIPAÇÃO DA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA NA EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL: O PAPEL DOS INSTITUTOS FEDERAIS**

As relações de produção na sociedade capitalista exigem mediações cada vez mais complexas, uma vez que, para a “produção social da própria existência, os homens entram em relações determinadas, necessárias, independentemente de sua vontade; essas relações de produção correspondem a um grau determinado de desenvolvimento de suas forças produtivas materiais” (MARX, 2008, p. 49). Marx adota a produção material como dado primário para entender a ordem da sociedade capitalista. As relações de produção capitalistas não se referem apenas à maneira como as coisas são produzidas, mas também ao modo como a vida social é produzida e como ela está diretamente condicionada pelo desenvolvimento das forças produtivas.

Entretanto, em determinadas etapas de desenvolvimento do capitalismo, as forças produtivas, isto é, os meios de produção e a força de trabalho, entram em contradição com as relações de produção, ou seja, com as relações do poder econômico, gerando entraves para o desenvolvimento e criando possibilidades para revoluções sociais. De acordo com a teoria marxista, são as contradições que trazem a solução para esse antagonismo. Porém, para que as transformações sociais ocorram, é preciso que sejam viabilizadas pelas transformações nas condições materiais de produção (MARX, 2008, 2013).

Todavia, Marx (2008) explica que esse não é um processo simples; o sistema capitalista é o estágio mais complexo alcançado pela sociedade e tem sua dinâmica marcada por crises, que é seu elemento constitutivo. Porém, “uma sociedade jamais desaparece antes que estejam desenvolvidas todas as forças produtivas que possa conter, e as relações de produção novas e superiores não tomam jamais seu lugar antes que as condições materiais de existência dessas relações tenham sido incubadas [...]” (p. 50).

O desenvolvimento capitalista implica, necessariamente, a concentração do capital, que se desenvolve de modo desigual e combinado. Esses são antagonismos decorrentes das leis da produção capitalista e das tendências de seu desenvolvimento: quanto mais cresce e mais se potencializa a criação de riquezas, mas se polariza a sua distribuição, ou seja, não há capitalismo sem pauperização. Essa é, inclusive, uma condição para manter os processos de dominação de uma classe sobre a outra.

É a produção de bens e produtos, ou seja, a produção de mercadorias que gera riquezas no sistema capitalista, o que implica dizer que é o trabalho que produz valor na sociedade do capital. Porém, na lógica capitalista, o que importa não é o que os homens produzem, mas a

forma social como produzem, pois é no ato da produção que se distinguem aqueles que possuem as forças produtivas daqueles que não as possuem. Ou seja, já está determinado nas relações de produção quem deterá o excedente (MARX, 2013).

Alves (1999, 2011) e Antunes e Alves (2004) asseveram que, mesmo diante das crises econômicas que impactaram os sistemas produtivos e da mundialização do capital, que intensificou a concorrência entre países e organizações, as determinações estruturais do sistema capitalista se mantiveram intactas, tendo em vista que esses movimentos não representaram rupturas com o processo de desenvolvimento do capital, mas exigiram sua modernização, provocando mutações no mundo do trabalho e imprimindo novas características às relações de produção, tais como: a redução do modelo tradicional do proletário fabril; a precarização e a desregulamentação do trabalho; o aumento de trabalhadores terceirizados; o aumento da força de trabalho feminina, mas em condições de trabalho precarizado; mudanças nas concepções, métodos e técnicas de gestão das organizações; a inserção da tecnologia nos meios de produção visando à racionalização e ao aumento da produtividade em consonância com a lógica dos mercados; a exclusão dos mais jovens e dos mais velhos do mundo do trabalho; o incentivo ao empreendedorismo, ao voluntariado e à informalidade.

Essas mutações do mundo do trabalho incidiram em determinações de políticas educacionais para a formação profissional, tendo em vista que as novas demandas das relações de produção exigiram dos trabalhadores novas qualificações para o trabalho, ainda que isso não garantisse sua empregabilidade (ALVES, 2003). Desse modo, entende-se que conhecer o processo histórico da educação profissional e suas múltiplas determinações é o caminho possível para compreender o impacto e os desdobramentos dessas políticas no interior das instituições de ensino comprometidas com essa formação.

Assim, este capítulo apresenta os principais marcos históricos e legais que constituem a trajetória da RFEPCT, com destaque para a criação dos institutos federais, a fim de entender sua origem e as tendências de seu desenvolvimento e sua contribuição na formação do trabalhador brasileiro. A exposição está subdividida em três seções: a primeira destacará a história da educação profissional no Brasil através de uma cronologia dos marcos históricos e institucionais que deram origem à RFEPCT no cenário das políticas públicas educacionais para o ensino profissionalizante, analisando como esses marcos alteraram a configuração da Rede Federal até o momento da criação dos IF. A segunda seção apresenta a configuração dos institutos federais, suas características e finalidades, e debate as implicações da nova institucionalidade no contexto do trabalho escolar dessas instituições. Por fim, a terceira seção analisa os indicadores de expansão da Rede Federal e sua inserção no processo de

democratização, expansão e interiorização da educação superior no Brasil, com destaque para as políticas delineadas para esse fim nos governos Fernando Henrique Cardoso (FHC) (1995-2002), Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010) e Dilma Vana Rousseff (2011-2016).

### **1.1 Das Escolas de Aprendizes e Artífices aos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia**

A história da educação profissional no Brasil precede a criação dos órgãos oficiais de regulação e sistematização do ensino. No princípio, a educação para o trabalho era informal, passada de geração a geração e/ou dos mestres de ofícios aos aprendizes, constituindo por muito tempo a única maneira pela qual os trabalhadores das classes populares tinham acesso ao domínio de técnicas dos mais variados tipos de ofícios.

No Brasil Colônia (1500-1530), os trabalhos manuais que exigissem força física eram vistos como desprezíveis e desqualificados, e por isso havia o assentimento de que fossem realizados apenas por escravos índios e africanos, considerados representantes das camadas inferiores da população na comparação com os mestiços e brancos empobrecidos (MANFREDI, 2002).

Com o intuito garantir trabalhadores para os estabelecimentos manufatureiros, foram criados pelos jesuítas núcleos de educação profissional chamados de “escolas oficinas”, mas sem qualquer forma de sistematização curricular. Esse período foi caracterizado pela oferta de educação às crianças “desvalidas da sorte”, órfãs ou pobres, especialmente da população rural, com o objetivo de educar meninos e meninas na disciplina e nas rotinas necessárias ao desenvolvimento do trabalho, como mão de obra barata (CUNHA, 2000; SOARES, 2003).

Com a vinda da família real portuguesa para o Brasil, foram adotadas as primeiras ações estatais para a oferta de educação para uma pequena parcela da população. Assim, entre 1840 e 1856, foram fundadas as casas de educandos artífices por governos provinciais, que eram mais entidades assistencialistas do que núcleos educacionais. Mais tarde, entre 1858 e 1886, foram criados os Liceus de Artes e Ofícios geridos por instituições privadas, com cursos destinados ao aperfeiçoamento dos trabalhadores livres (MANFREDI, 2002).

Segundo Manfredi, durante a Primeira República (1889-1930), as mudanças na estrutura da sociedade com a transição do trabalho escravocrata para o trabalho livre e o início de novos empreendimentos industriais fomentaram o surgimento de novas demandas de trabalho e, com isso, a necessidade de formação dos trabalhadores como mão de obra barata e qualificada. Para que isso ocorresse, algumas medidas foram adotadas: a transformação do

Asilo de Meninos Desvalidos em Instituto de Educação Profissional e a criação das escolas e cursos profissionalizantes direcionados ao ensino agrícola, visando, sobretudo, a transformação de menores “desvalidos da sorte” em trabalhadores dos serviços elementares da agropecuária.

A medida governamental considerada como marco histórico fundador do ensino técnico brasileiro oficial foi a assinatura do Decreto 7.566/1909 pelo presidente Nilo Peçanha, que criou dezenove Escolas de Aprendizes e Artífices, uma em cada unidade da federação, que mais tarde dariam origem à RFEPCT. A distribuição dessas escolas nas capitais dos estados teve efeito muito mais político do que econômico, pois serviu de barganha junto aos poderes locais, tendo em vista que poucas eram as cidades que tinham polos industriais ou atividades economicamente relevantes que justificassem a implantação dessas escolas (MANFREDI, 2002).

Nos anos de 1910 a 1920, foram direcionadas ações para a ampliação e a regulação do ensino agrícola. Todavia, com a progressiva decadência da aristocracia rural brasileira como classe hegemônica, provocada pela crise que afetou os cafeicultores, a partir da década de 1930, iniciou-se a transição do modelo econômico agroexportador para uma economia baseada no desenvolvimento da indústria nacional (SOARES, 2003; TAVARES, 2004).

Essas mudanças no eixo produtivo, a perspectiva de novos empregos e a promessa de expansão industrial aceleraram o êxodo rural e a urbanização das cidades, suscitando novas iniciativas no campo da educação profissional, que passou a ser alvo não apenas da rede pública, mas também da iniciativa privada, da Igreja católica e de organizações sindicais. O foco mudou da formação dos “desvalidos da sorte” para a formação de trabalhadores assalariados (MANFREDI, 2002; SOARES, 2003).

Nas décadas de 1930 e 1940, a educação profissional passou por transformações expressivas. A criação do Ministério da Educação e Saúde Pública, em 1930, possibilitou a ampliação do quantitativo de escolas industriais e de cursos profissionalizantes, na tentativa de resolver a questão da falta de trabalhadores qualificados para a indústria nacional.

O segundo marco histórico da constituição da RFEPCT se deu no ano de 1937, com a transformação das Escolas de Aprendizes Artífices em Liceus Industriais. Embora essa mudança não tenha provocado alterações significativas nos objetivos dessas instituições quanto à oferta do ensino industrial e à formação da nova demanda de trabalhadores, a medida efetivamente mudou o *status* institucional dessas escolas (OTRANTO, 2010).

Na tentativa de que o empresariado brasileiro assumisse a responsabilidade e o ônus da formação dos trabalhadores de que necessitavam, foi criado nos anos de 1940 um sistema paralelo e não oficial de educação profissional: o Serviço Nacional de Aprendizagem dos

Industriários (Senai), fundado em 1942, e o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (Senac), de 1946, originando o que mais tarde seria o Sistema de Formação Profissional — Sistema S<sup>4</sup> (MANFREDI, 2002).

Ainda nos anos 1940, a reforma educacional promovida pelo ministro da Educação, Gustavo Capanema, alterou a estrutura e o funcionamento do ensino no país. Designaram-se para a formação da elite os cursos médios de 2º ciclo, científico e clássico, que davam acesso à educação superior. Ao mesmo tempo, deu-se nova organização ao ensino profissionalizante para as classes populares, com a implantação das Leis Orgânicas do ensino técnico-profissional industrial e comercial, na tentativa de equiparar cursos técnicos aos propedêuticos (MANFREDI, 2002).

A Reforma Capanema pode ser considerada o terceiro marco da história da educação profissional e da RFEPCT, pois transformou os liceus industriais em escolas técnicas e mudou a estrutura dos cursos profissionalizantes, dividindo-os em dois níveis: um correspondente aos cursos básicos industrial, artesanal, de aprendizagem e maestria, e o outro, ao curso técnico industrial. Essa reestruturação possibilitou, pela primeira vez, que alunos de cursos técnicos tivessem acesso à educação superior, desde que a faculdade escolhida tivesse afinidades com a área de formação técnica, restrição que não se aplicava aos egressos dos cursos secundários (CUNHA, 2000; KUENZER, 2009).

Embora essas ações tenham ampliado, em certa medida, as escolas de educação profissional, ficou nítido que a política adotada fortalecia a concepção de um modelo de ensino dualista: de um lado, cursos secundários e superiores destinados a atender a elite, e dos outros cursos destinados às camadas populares. Essa dualidade ratificou a separação entre o trabalho manual e o intelectual vigente no período colonial e legitimou a hegemonia da classe dominante.

Sobre essa questão, Cêa (2007, p. 35) ressalta que

Nessa luta, a condição para que a formação humana seja considerada como estratégia de hegemonia do capital é que ela sofra o necessário reducionismo histórico em forma de educação formal, institucionalizada, justificada pelas necessidades de relações sociais complexas, que decorrem de um modo determinado de produção material da existência [...] À universalização da escolarização, num processo assim determinado, corresponderá a restrição do acesso ao saber, circunscrito nos limites das necessidades das classes sociais dominantes, necessidades estas impostas pela divisão social do trabalho. Dessa forma, a contradição estrutural do capitalismo vai também se expressar no campo da educação formal, assim como as lutas entre o capital e o trabalho.

---

<sup>4</sup> O sistema S é composto pelas seguintes instituições: Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai); Serviço Social do Comércio (Sesc); Serviço Social da Indústria (Sesi); e Serviço Nacional de Aprendizagem do Comércio (Senac); Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (Senar); Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo (Sescoop) e Serviço Social do Transporte (Sest)

Nesse sentido, pode-se dizer que a educação profissional era usada pela burguesia como mecanismo para a concretização de seus interesses, a promoção de mudanças no comportamento da população e a transformação da identidade nacional. À medida que se tornaram mais complexos os modos de produção, os setores educacionais também passaram por mudanças com a finalidade de atender as necessidades mais imediatas dos setores produtivos. A configuração da educação profissional convergiu para a direção apontada pelas forças hegemônicas e para a conformação da classe trabalhadora.

A partir da segunda metade dos anos 1950, com a instalação de empresas multinacionais no país, a materialização do capital estrangeiro abriu novas frentes de investimento econômico. Facilitou-se nessa época a concretização de acordos internacionais entre o Ministério da Educação e a Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional (USAID). Os acordos MEC/USAID viabilizaram a continuidade da preparação da força de trabalho na medida da necessidade da expansão industrial (CÊA, 2007).

Esse novo cenário fez com que o presidente Juscelino Kubitschek sancionasse a Lei 3.552/1959, que criava escolas técnicas em duas categorias: as Escolas Técnicas Federais, destinadas ao ensino industrial e comercial, e as Escolas Agrotécnicas Federais, de ensino agrícola. No mesmo ano foi publicado o Decreto 47.038/1959, que regulamentou a Lei para conferiu a essas instituições o status de autarquias com autonomia didática, pedagógica, financeira e administrativa. Esse foi o quarto marco histórico da RFEPCT, que até o final da década de 1960 já contava com 23 escolas, distribuídas em 21 estados (LIMA FILHO, 2002; LORENZET, 2017).

Os rumos do desenvolvimento do sistema capitalista na década de 1960, o clima de instabilidade política e econômica mundial e os desdobramentos da inserção do capital estrangeiro no país pavimentaram a tomada do poder do Estado brasileiro pelos militares e civis golpistas de 1964. As forças vitoriosas exigiam outro tipo de superestrutura social e fizeram o país passar por 21 anos de autoritarismo, controle social e político, intervenção ampliada na economia, repressão política e violação dos direitos civis.

O golpe militar gerou reformas institucionais ditatoriais para garantir a hegemonia do regime. No âmbito da educação nacional, a década de 1960 foi marcada pela sanção da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Por seu caráter generalista, a LDB 4.024/1961 não chegou a ocasionar inovações nos sistemas de ensino. A lei franqueou aos órgãos centrais de educação e às escolas a responsabilidade de resolverem os problemas gerados.

Em relação à educação profissional, a legislação reconheceu a existência de outros

saberes para além do currículo academicista e legitimou a equivalência entre os ensinos propedêutico e profissional de nível secundário, para fins de acesso ao nível superior. Todavia, essa equiparação não conseguiu superar a dualidade estrutural da formação entre trabalho intelectual e manual (KUENZER, 2009; MANFREDI, 2002).

Quanto às escolas técnicas federais, a partir do Decreto-Lei 547/1969, pela primeira vez, as unidades de Minas Gerais, Paraná e Rio de Janeiro, foram autorizadas a organizar e ministrar cursos de curta duração de Engenharia de Operação em nível superior. Ainda que essa medida tivesse a intenção de dar respostas rápidas aos empresários e investidores estrangeiros, foi uma ação que alicerçou a transição dessas escolas para os Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefet) e introduziu o ensino superior como mais um nível escolar a ser ofertado pelas escolas técnicas.

Nos anos 1970, com a intenção de otimizar ao máximo a preparação da mão de obra em consonância com as exigências da divisão internacional do trabalho, baseadas nos princípios da Teoria do Capital Humano<sup>5</sup>, a ditadura militar promulgou a Lei 5.692/1971, que fixava diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º grau, determinando que todo o 2º grau tivesse como principal objetivo a formação profissional. Havia a ilusão de que uma única trajetória de formação no 2º grau pudesse garantir a superação da dualidade estrutural do ensino e a qualificação da mão de obra com a obrigatoriedade da profissionalização. Mas a nova legislação fracassou. Germano (1993) aponta algumas razões que esclarecem esse fato: dificuldade em implantar o projeto nas escolas públicas pela falta de investimentos para adequação das instituições conforme as exigências da legislação; a universalização da profissionalização era tida como um modelo educacional obsoleto, generalista e inviável financeiramente; a discrepância entre o sistema formativo (as escolas) e os setores produtivos, que provocou resistência no mundo do trabalho para a incorporação da mão de obra formada nessas instituições; a resistência das classes sociais contra o projeto de profissionalização compulsória, sobretudo devido às dificuldades para acessar a educação superior; a resistência da rede privada

---

<sup>5</sup> De acordo com Coraggio (1999), em consequência dos reajustes macroeconômicos facilitadores da globalização e da necessidade de equalizar seus efeitos negativos, tais como a elevação dos níveis de empobrecimento e a exclusão social da população pobre, a Teoria do Capital Humano foi desenvolvida para que houvesse a universalização de políticas sociais, a partir de indicadores que combinassem índices de educação, saúde, expectativa de vida e renda e garantissem a manutenção da ordem social. A proposta é que haja a reestruturação do investimento centrado nas pessoas, ou seja, no capital humano, devido à crença de que o desenvolvimento humano seria uma condição para o crescimento econômico. À luz dessa teoria, a educação assume o papel de aumentar o potencial produtivo da força de trabalho. Todavia, isso ocorre na perspectiva de que, ao generalizar a escolarização para além da demanda de empregabilidade, haveria a contratação de trabalhadores mais qualificados, porém mantidos os baixos salários. Assim, a qualidade da educação seria condição para garantir a eficiência econômica dos setores produtivos.

em implantar o modelo de profissionalização, devido aos altos custos dos cursos, que ficaram restritos ao ensino público.

Assim, a falta de condições para que o 2º grau fosse transformado em uma instância de profícua articulação entre a formação geral e a profissional, principalmente por insuficiência de recursos humanos e materiais para atender às exigências da lei, fez com que várias escolas ofertassem o ensino propedêutico concomitantemente ao profissional, mas com habilitações fictícias ou de baixo custo, sem articulação com as necessidades dos setores produtivos.

De acordo com Cêa (2007), essa proposta de profissionalização compulsória tinha o objetivo de criar um tipo de trabalhador nos moldes dos princípios tayloristas exigidos pelos postos de trabalho, ou seja, um trabalhador controlável, disciplinado e metódico, dotado de conhecimentos instrumentais, mas vazio de conteúdos teóricos, de formação humana e de base científica. Para a autora, essa política pouco contribuiu para melhorar a vida e mudar o perfil de escolarização do trabalhador brasileiro, que continuava relegado a baixos postos de trabalho e sem acesso à educação superior, devido à distância entre o conhecimento adquirido no 2º grau e os conteúdos exigidos nos processos seletivos para o ensino superior. Finalmente, a Lei 7.044/1982 revogou a obrigatoriedade da profissionalização no 2º grau e manteve a equivalência entre os cursos propedêuticos e profissionalizantes.

Embora a proposta de profissionalização compulsória tivesse fracassado nas escolas estaduais e privadas, o projeto não afetou as escolas técnicas e agrotécnicas federais, que ampliaram os números de matrículas e cursos ofertados. Em decorrência do crescimento e da relevância dos trabalhos prestados pelas unidades do Rio de Janeiro, Paraná e Minas Gerais, a Lei 6.545/1978 transformou essas três escolas nos primeiros Centros Federais de Educação Tecnológica.

Conforme essa legislação, os Cefet tinham as atribuições de ofertar o ensino de 2º grau para formar auxiliares e técnicos industriais; ministrar cursos de graduação e pós-graduação em engenharia industrial e tecnólogos; ofertar cursos de licenciatura plena e curta, para a formação de professores nas disciplinas especializadas no ensino de 2º grau e para a formação de tecnólogos; desenvolver pesquisas e promover cursos de extensão, aperfeiçoamento e especialização na área técnica industrial, estimulando atividades criadoras (BRASIL, 1978).

Essa nova configuração institucional, que representa o quinto marco histórico da RFEPCT, constituiu um modelo alternativo à educação superior (OTRANTO, 2010) e fez com que a nova institucionalização fosse almejada pelas demais escolas técnicas e agrotécnicas federais, devido ao maior status que os Cefet tinham no cenário da educação profissional.

A década de 1980 foi marcada pelo declínio da ditadura militar, devido à instabilidade

provocada pelos conflitos dos diferentes grupos fardados, ao agravamento da crise econômica e social e à forte resistência da sociedade civil, que culminou na eleição de Tancredo Neves para presidente no ano de 1985.

Nos anos 1990, as mudanças dos setores produtivos na esteira do avanço tecnológico, da automação industrial e da adoção do modelo de acumulação flexível provocaram um tensionamento nas estruturas do sistema educacional e da educação profissional. Foram suscitados novos debates que deveriam responder, em princípio, a dois grandes desafios: sanar o déficit de escolarização no ensino fundamental, médio e profissionalizante e enfrentar as exigências do determinismo tecnológico, das mudanças do eixo produtivo, da internacionalização da economia brasileira e da pressão pela ampliação de direitos sociais (MANFREDI, 2002).

O sexto marco histórico da educação profissional e da RFEPCT foi a sanção pelo presidente Itamar Franco da Lei 8.948/1994. Ao mesmo tempo em que instituía o Sistema Nacional de Educação Tecnológica e possibilitava a transformação gradativa das escolas técnicas e agrotécnicas federais em Cefet, a norma contraditoriamente impedia a expansão da educação profissional. Pois seu texto determinava que só haveria a criação de novas escolas profissionalizantes em parceria com estados, municípios e iniciativa privada, e caso esses entes se responsabilizassem pela gestão e manutenção das novas instituições (BRASIL, 1994). De acordo com Pires (2005), a transição das escolas técnicas para Cefet provocou a retração gradativa da oferta do ensino médio nessas instituições, tendo em vista a nova organização administrativa e pedagógica e o movimento para a ampliação da oferta de cursos superiores. A autora salienta que essa metamorfose provocou fraturas na identidade das instituições.

*A Rede de Cefet ampliou-se, escolas técnicas federais foram sendo transformadas em centros de educação tecnológica ao longo da década de 1990. No entanto, ao contrário do que se projetou, a transformação em Cefet não solucionou os múltiplos problemas que estavam postos. As instituições continuaram relativamente ‘perdidas’, passando a viver o que pode ser chamado de crise de identidade em um amplo processo de metamorfose institucional. A Rede não era mais tecida pela trama da formação profissional pública, gratuita, integrada à formação geral. A Rede tinha agora novas tramas tecidas por uma multiplicidade de cursos para o atendimento imediato ao mercado de trabalho e não mais mediatizadas pelas relações que se compunham anteriormente (PIRES, 2005, p.162-163, grifo do autor).*

A adesão às ideias neoliberais e às políticas de ajuste econômico ditadas por organismos internacionais como o Banco Mundial (BM) pavimentou o caminho para a reforma do Estado brasileiro nos anos 1990. Nesse período, a legislação educacional foi submetida a um amplo processo de análise e reformulação que resultou na criação de uma nova LDB. A lei se originou de uma manobra regimental do senador Darcy Ribeiro, que retirou do debate o projeto

que estava sendo amplamente discutido e almejado por intelectuais e pela sociedade civil e apresentou ao país um novo projeto de lei.

O governo Fernando Henrique Cardoso promulgou a Lei 9.394 em 1996. Pela primeira vez, a educação profissional era tratada em um capítulo separado da educação básica e era considerada, segundo o texto original do Art. 39, como uma das modalidades de ensino: “A educação profissional, integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, conduz ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva” (BRASIL, 1996).

Com a publicação da Lei 9.394/1996 e o financiamento das reformas educacionais brasileiras pelo Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e o BM, o governo brasileiro promoveu um novo direcionamento para a educação profissional. Esses organismos e o próprio governo avaliavam essa modalidade de ensino como prolongada e desvinculada da finalidade de atender aos setores produtivos, já que boa parte do seu público dava continuidade aos estudos na educação superior, desviando-se da “obrigatoriedade” de assumir uma ocupação técnica.

Com a intenção de estreitar as relações do ensino com o novo contexto produtivo, o governo FHC promoveu a reforma da educação profissional por meio de um ato administrativo inconstitucional<sup>6</sup>, o Decreto 2.208/1997, que regulamentou o parágrafo 2º do Art. 36 e os Art. 39 a 42 da Lei 9.394/1996 sobre a educação profissional. O Decreto determinou a separação entre o ensino médio e a educação profissional e propôs uma nova organização curricular independente do ensino médio propedêutico, que poderia ser ofertada nas formas concomitante ou subsequente (BRASIL, 1997b).

Além desse Decreto, o MEC publicou a Portaria 646/1997, determinando às instituições federais de educação tecnológica que criassem um plano de implementação das novas regras de organização da educação profissional. A modalidade passou a ser desenvolvida em três distintos níveis: o básico, para atender a qualificação, a reprofissionalização e a atualização de trabalhadores, sem exigência de escolaridade prévia e de regulamentação curricular; o nível técnico, que proporcionaria habilitação profissional a alunos matriculados ou egressos do ensino médio, com currículo próprio, podendo ser ofertado de forma concomitante ou subsequente ao ensino médio; e o nível tecnológico, correspondente aos cursos de nível superior, para egressos do ensino médio e técnico, destinados a atender aos diversos setores da

---

<sup>6</sup> O Decreto 2.208/1997 foi considerado inconstitucional porque esse tipo de ato normativo serve para regular ou normatizar uma lei, e não para legislar, apresentando inovações ou contrariando a própria lei, como foi o caso desse instrumento, que separou a educação profissional do ensino médio, ao passo que a LDB 9.394/1996, determinava o desenvolvimento articulado dessas duas áreas de ensino (cf. FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p. 22).

economia em áreas especializadas (BRASIL, 1997a).

Para dar continuidade à reforma, o governo FHC criou o Programa de Expansão da Educação Profissional (Proep), uma parceria entre o MEC e o Ministério do Trabalho e Emprego (MTE), com a finalidade de desenvolver ações integradas da educação com o trabalho, a ciência e a tecnologia, em consonância com os setores produtivos. Para a execução financeira do Proep contou-se com um orçamento na ordem de US\$ 400 milhões, sendo que cada Ministério arcou com 25% desses recursos. Para os demais 50%, o Brasil contraiu empréstimos junto ao BID por um período de dez anos (BRASIL, 2007a).

Conforme explicitam Salvadori e Boni (2007), o Proep tinha a intenção de aumentar as vagas na educação profissional e diversificar a oferta de cursos técnicos profissionalizantes, porém, sem dispor de recursos para manutenção, contratação de servidores não docentes e professores e estruturação da carreira docente. Ou seja, as medidas dedicadas à ampliação da educação profissional definidas no Proep estavam diretamente vinculadas às políticas de ajuste econômico e à diminuição dos encargos financeiros do Estado, mantendo a linha neoliberal adotada pelo governo FHC.

Segundo Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), os instrumentos político-jurídicos implantados pelo governo FHC representaram um retrocesso para a educação brasileira, pois não apenas impediram a formação integrada da educação profissional com o ensino médio e a articulação dos saberes científicos, tecnológicos e humanísticos, como também regulamentaram estratégias fragmentadas e aligeiradas de formação profissional, com a finalidade de atender as demandas dos setores produtivos, sem a promoção de estratégias eficientes para garantir a escolarização do trabalhador. De acordo com esses autores, o projeto adotado para a educação profissional impunha uma série de ações arbitrárias, tais como: a destinação de recursos do Proep com a finalidade de estreitar os vínculos do ensino profissionalizante com o mercado; a permissão ao Sistema S de assumir um viés mais privatista e segregador, em detrimento do cumprimento de sua função social de formação intensiva de trabalhadores; a vinculação do Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador (Planfor) ao MTE, com a oferta de cursos de qualificação profissional em substituição à educação básica; e, por fim, a transferência da responsabilidade da definição do currículo, da gestão e do financiamento das instituições de educação para os setores empresariais.

A partir de 2003, com a eleição de Luiz Inácio Lula da Silva para Presidente da República, cresceram as expectativas de mudança na concepção da educação profissional, especialmente devido ao compromisso de campanha de revogar o Decreto 2.208/1997 e expandir a oferta da educação profissional na esfera pública.

Com a criação do Fórum Nacional de Educação Tecnológica, professores, intelectuais, dirigentes de sindicatos, instituições empresariais e governo iniciaram um amplo debate para o enfrentamento das forças conservadoras. Esse esforço culminou na revogação do Decreto anterior e na promulgação de um novo ato com uma nova proposta para a educação profissional.

O Decreto 5.154/2004 disciplinou o desenvolvimento da educação profissional em três níveis: a formação inicial e continuada de trabalhadores, a educação profissional técnica de nível médio e a educação profissional tecnológica de graduação e de pós-graduação. Para o primeiro, a norma determinou que fossem considerados os itinerários formativos do aluno, ou seja, o aproveitamento contínuo e articulado de seus estudos. Para o segundo, garantiu a oferta de cursos técnicos de nível médio de forma integrada ao ensino médio, com uma matrícula por aluno, nas modalidades concomitante, em complementaridade ao ensino médio, com duas matrículas distintas, e subsequente, destinada aos concluintes do ensino médio. O terceiro nível foi ofertado aos concluintes do ensino médio, em caráter de terminalidade (BRASIL, 2004a).

De acordo com a análise de Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), o novo Decreto tinha ad intenções de constituir uma base unitária do ensino médio e afirmar a necessidade de a educação profissional se integrar à educação básica de forma complementar e não em sua substituição, promovendo tanto a formação técnica quanto a elevação da escolaridade dos trabalhadores.

Uma outra indicação relevante foi a necessidade de as políticas públicas de formação profissional superarem o viés assistencialista/ compensatório e promover a inclusão social. Assim, elas devem estar necessariamente articuladas às políticas de desenvolvimento econômicos locais, regionais e nacional, ao sistema público de emprego, trabalho e renda, sem o que não é possível oferecer perspectiva de melhoria da qualidade de vida e a possibilidades de a população prover seus próprios meios de existência (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p. 39).

Na prática, porém, o Decreto 5.154/2004 não conseguiu romper com a estrutura consolidada pelo ato anterior e tampouco garantiu a organicidade da integração do ensino médio à educação profissional. Foram mantidas no mesmo grau de importância as ofertas de cursos concomitantes e subsequentes. A separação dessas modalidades de ensino permaneceu, assim como prevaleceu a importância da formação técnica em detrimento da escolarização do trabalhador, visto que o CNE não alterou as diretrizes curriculares para a educação profissional. Assim se perpetuou a mesma concepção de currículo que sustentava a Reforma desde a década anterior (SILVA; INVERNIZZI, 2007; CÊA, 2007).

Paralelamente às mudanças na educação profissional em nível médio, o presidente Lula deu nova organização à educação superior, com o Decreto 5.225/2004, que acrescentou os

Cefet no rol das instituições do Sistema Federal de Ensino, com atribuições de autonomia universitária para criar, organizar e extinguir cursos de educação superior voltados à área tecnológica.

Outras duas medidas foram fundamentais para a construção da RFEPCT e para sua expansão: a criação do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja) e o Programa Brasil Profissionalizado.

O Proeja foi criado pelo Decreto 5.840/2006 com o objetivo de ampliar a oferta da educação profissional integrada à educação básica de jovens e adultos, através de cursos e programas de formação inicial e continuada de trabalhadores e educação profissional técnica de nível médio. O Proeja trouxe consigo o grande desafio de fazer com que as instituições federais e seu corpo docente entendessem a educação como um direito constitucional de todos, reservando 10% das vagas para essa modalidade (BRASIL, 2006a).

À época, a falta de um corpo docente qualificado para atuar com as especificidades da Educação de Jovens e Adultos (EJA), as dificuldades para criar um currículo integrado a essa modalidade de ensino e a obrigatoriedade da oferta compulsória de 10% da vagas ao Proeja fizeram com que as instituições da Rede não conseguissem cumprir, na íntegra, as determinações do Decreto. De acordo com Moura e Henrique (2012), nenhuma das instituições federais que ofertavam o Proeja o fazia de forma integrada, “a maioria das iniciativas estava relacionada apenas à educação básica, enquanto algumas relacionavam educação básica e profissional na forma concomitante” (p. 120).

Já o Programa Brasil Profissionalizado, instituído pelo Decreto 6.302/2007, tinha o objetivo de expandir o atendimento e melhorar a qualidade da educação brasileira; desenvolver e reestruturar o novo modelo de ensino médio, de forma a combinar formação geral, científica e cultural com a formação profissional articulada aos arranjos produtivos locais e regionais; fomentar a expansão da oferta de matrículas no ensino médio integrado à educação profissional na rede pública; incentivar o retorno de jovens e adultos à escola, proporcionando a elevação da escolaridade; fomentar a articulação entre a educação formal e a educação no ambiente de trabalho; e fomentar a oferta ordenada de cursos técnicos de nível médio (BRASIL, 2007b).

No ano de 2007, o governo Lula iniciou os trâmites para a criação dos institutos federais com a publicação do Decreto 6.095/2007, que apresentou o novo modelo de educação profissional da Rede Federal e sugeriu a adesão voluntária das instituições. O ato sinalizava que, a partir dessa reorganização, as escolas se tornariam uma única autarquia com autonomia administrativa, patrimonial, didático-pedagógica e disciplinar, e que esse modelo seria levado

em conta na criação de novas instituições e na expansão das instituições já existentes (BRASIL, 2007c).

Nesse mesmo ano, o MEC abriu uma chamada pública para apresentar as formas e condições de adesão das instituições ao novo modelo de Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia. O Ministério estabeleceu como limite para a adesão o prazo de 90 dias, sob pena de consequências administrativas e financeiras, como a impossibilidade de transição para outro formato institucional e cortes nas previsões e repasses orçamentários e financeiros e na qualificação do quadro funcional (OTRANTO, 2010).

A pesquisa realizada por Otranto (2010), que avaliou o processo de transição de 35 instituições federais para IF, revelou que as escolas agrotécnicas foram surpreendidas com a nova proposta, pois aguardavam a possibilidade de se tornarem Cefet e assim, conquistarem mais autonomia na oferta de cursos superiores. Por isso, ao se depararem com o cenário de transição, o sentimento de seus servidores foi de desconfiança, insatisfação e imediata resistência, a ponto de apenas uma delas aderir de pronto ao novo formato.

Segundo Otranto (2010), um dos principais argumentos para a negativa das escolas agrotécnicas à proposta do MEC era o “temor da perda de identidade das escolas que sempre tiveram a formação profissional de nível médio como objetivo principal” (p. 92). Também foram alegados o medo da perda de autonomia e poder político-educacional diante da diversidade de instituições que integrariam uma única concepção; a necessidade de qualificação de jovens, adultos e trabalhadores rurais como uma característica vocacional histórica dessas escolas; e a preocupação com a desvalorização do “papel estratégico das EAF no desenvolvimento rural dos diferentes estados da federação que se dedicam a oferecer educação agrícola [...]” (p. 92).

Quanto ao Cefet, com exceção das unidades do Rio de Janeiro, o Cefet Celso Suckow da Fonseca, e Minas Gerais<sup>7</sup>, que tinham a expectativa de chegar ao status de Universidade Tecnológica, assim como ocorrera com o Cefet do Paraná, não houve grandes resistências à adesão ao modelo dos IF. As instituições entenderam que seria uma oportunidade para seu crescimento e reconhecimento dentro da Rede (OTRANTO, 2010).

Devido à natureza das escolas vinculadas às universidades federais, que, diferentemente de todas as outras instituições, não eram autarquias e estavam associadas a outro nível de ensino, sua situação foi a mais complexa de todo o processo, especialmente pelas

---

<sup>7</sup> Os dois únicos Cefet que ainda não aderiram ao modelo de Instituto Federal, os de Minas Gerais e Rio de Janeiro, aguardam a transição para o modelo de Universidade Tecnológica. Nos *sites* de ambas as instituições é possível encontrar os projetos institucionais que justificam e fundamentam essa opção.

dúvidas sobre a vinculação funcional dos servidores após a transição. Embora a possibilidade de se tornarem autarquias tivesse sido bastante sedutora, das trinta e duas escolas existentes apenas oito aderiram à proposta (OTRANTO, 2010).

Paralelamente, a Lei 11.741/2008 alterou dispositivos da LDB a fim de redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio com a educação de jovens e adultos e a educação profissional e tecnológica, dando nova redação ao Art. 39 da Lei 9.394/1996: “A educação profissional e tecnológica, no cumprimento dos objetivos da educação nacional, integra-se aos diferentes níveis e modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia” (BRASIL, 2008a). Para Ramos (2015), essas alterações foram benéficas à educação profissional porque sua nova organização passou a ser orientada por eixos tecnológicos, abrangendo desde os cursos de formação inicial e continuada e os cursos técnicos de nível médio aos cursos tecnológicos, e, ainda, respeitou os itinerários formativos dos alunos.

O sétimo e último marco da história da educação profissional e da RFEPCCT foi a sanção da Lei 11.892/2008, que instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e criou os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, autarquias com autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar própria, formadas pela junção das Escolas Técnicas Federais, Escolas Agrotécnicas Federais, Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais e Cefet.

A Rede foi composta por trinta e oito institutos federais; a Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR); os Centros Federais de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca (Cefet-RJ) e de Minas Gerais (Cefet-MG); as escolas técnicas vinculadas às universidades federais; e o Colégio Pedro II (BRASIL, 2008b).

A Lei 11.892 definiu que os institutos federais são instituições de educação superior, básica e profissional, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica, nas diferentes modalidades de ensino, com pluralidade de cursos e de currículos. São, portanto, pluricurriculares e *multicampi*. Cada uma de suas unidades possui as mesmas prerrogativas, atribuições, objetivos e metas das demais (BRASIL, 2008b). De acordo com a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (Setec), os IF consistem em uma política pública para a educação profissional, considerada no conjunto de medidas, ações e articulações realizadas para sua operacionalização, desde as parcerias firmadas com estados e municípios para a instalação das instituições às reformas efetivadas para a expansão da Rede e para a qualificação do seu quadro funcional (BRASIL, 2010a). Para a Setec,

[...] não basta a garantia de que é pública por estar vinculada ao orçamento e aos recursos de origem pública. Ainda que o financiamento da manutenção, a partir de fonte orçamentária pública, represente condição indispensável para tal, a política pública assenta-se em outros itens também obrigatórios, como estar comprometida com o todo social, como algo que funda a igualdade na diversidade (social, econômica, geográfica, cultural, etc.); e ainda estar articulada a outras políticas (de trabalho e renda, de desenvolvimento setorial, ambiental, social e mesmo educacional) de modo a provocar impactos nesse universo (BRASIL, 2010a, p. 7).

Nessa concepção, os institutos federais inauguraram uma nova perspectiva para a educação profissional, que passou a ser tratada como uma política de Estado, comprometida com um projeto de nação, e não mais como política de governo, que mantinha o foco prioritário da educação profissional no atendimento ao mundo do trabalho, em oposição à formação ontológica do sujeito.

O artigo 6º da Lei 11.982/2008 apresenta as finalidades e características dos institutos federais:

- I. ofertar educação profissional e tecnológica, em todos os seus níveis e modalidades, formando e qualificando cidadãos com vistas na atuação profissional nos diversos setores da economia, com ênfase no desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional; (II) desenvolver a educação profissional e tecnológica como processo educativo e investigativo de geração e adaptação de soluções técnicas e tecnológicas às demandas sociais e peculiaridades regionais; (III) promover a integração e a verticalização da educação básica à educação profissional e educação superior, otimizando a infraestrutura física, os quadros de pessoal e os recursos de gestão; (IV) orientar sua oferta formativa em benefício da consolidação e fortalecimento dos arranjos produtivos, sociais e culturais locais, identificados com base no mapeamento das potencialidades de desenvolvimento socioeconômico e cultural no âmbito de atuação do Instituto Federal; (V) constituir-se em centro de excelência na oferta do ensino de ciências, em geral, e de ciências aplicadas, em particular, estimulando o desenvolvimento de espírito crítico, voltado à investigação empírica; (VI) qualificar-se como centro 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 públicas de ensino; (VII) desenvolver programas de extensão e de divulgação científica e tecnológica; (VIII) realizar e estimular a pesquisa aplicada, a produção cultural, o empreendedorismo, o cooperativismo e o desenvolvimento científico e tecnológico; (IX) promover a produção, o desenvolvimento e a transferência de tecnologias sociais, notadamente as voltadas à preservação do meio ambiente (BRASIL, 2008b).

Esse artigo expõe claramente os compromissos a serem assumidos pelos institutos federais, seja na amplitude e na diversificação da oferta educacional em todos os níveis e modalidades de educação; na articulação da educação básica com a educação profissional e a educação superior; no estímulo para a formação da tríade entre o ensino, a pesquisa e a extensão; ou na aplicabilidade dos conhecimentos científicos para o desenvolvimento local, regional e nacional e no processo de profissionalização do trabalhador.

A Seção III da supracitada legislação apresenta, em seu Art. 7º, os objetivos dos institutos federais:

(I) ministrar 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; (II) 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 profissional e tecnológica; (III) realizar pesquisas aplicadas, estimulando o desenvolvimento de soluções técnicas e tecnológicas, estendendo seus benefícios à comunidade; (IV) desenvolver atividades de extensão de acordo com os princípios e finalidades da educação profissional e tecnológica, em articulação com o mundo do trabalho e os segmentos sociais, e com ênfase na produção, desenvolvimento e difusão de conhecimentos científicos e tecnológicos; (V) estimular e apoiar processos educativos que levem à geração de trabalho e renda e à emancipação do cidadão na perspectiva do desenvolvimento socioeconômico local e regional; e (VI) ministrar em nível de educação superior (BRASIL, 2008a).

A oferta prioritária de cursos técnicos de nível médio está garantida no dispositivo da Lei que determina a reserva de, no mínimo, 50% do total das vagas dos IF para esse nível de ensino. Nos incisos III e IV, que, respectivamente, tratam de pesquisa e extensão, percebe-se a intenção de fomentar uma tríade com a pesquisa e a extensão através do fortalecimento das atividades de pesquisa aplicada e do desenvolvimento da extensão como um aporte necessário à articulação entre a educação e o trabalho. Segundo informações disponíveis no *site*<sup>8</sup> do Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (Conif), havia no ano de 2018 10.769 projetos de pesquisa e 5.979 projetos de extensão cadastrados e em andamento em toda a RFEPCT.

Por trás desses números eloquentes, no entanto, há que se discutir o *modus operandi* dessas duas dimensões no âmbito dos IF, tendo em vista que o fato de essas atividades não serem contabilizadas na carga horária do trabalho docente pode provocar efeitos devastadores como a precarização do trabalho docente, a baixa produtividade de atividades de pesquisa e extensão, a inviabilização da articulação entre a pesquisa, o ensino e a extensão e o desenvolvimento de pesquisas com baixa relevância social.

O Art. 7º da Lei 11.982/2008 ressalta a complexidade do formato institucional dos IF ao conferir a uma mesma instituição a obrigatoriedade de ofertar distintos níveis e modalidades de ensino, conforme se observa na figura 1, a seguir:

---

<sup>8</sup> Cf. <<http://www.conif.org.br>>. Acesso em: 11 abr. 2019.

**Figura 1:** Níveis e modalidades educacionais ofertadas nos institutos federais

	MODALIDADE	REQUISITO	DURAÇÃO	
PÓS-GRADUAÇÃO	Stricto sensu	Ensino superior concluído	2 a 4 anos	
	Lato sensu	Ensino superior concluído	1 ano	
GRADUAÇÃO	Bacharelado	Ensino médio concluído	4 anos	
	Tecnologia (Tecnólogo)	Ensino médio concluído	2 a 3 anos	
	Engenharia	Ensino médio concluído	5 anos	
LICENCIATURA	Formação de Professores	Ensino médio concluído	4 anos	
	Integrado <small>O aluno cursa a educação profissional e o ensino médio simultaneamente</small>	Ensino fundamental concluído	3 a 4 anos	
TÉCNICO	Subsequente <small>Destinado ao aluno que concluiu o ensino médio</small>	Ensino médio concluído	1 a 2 anos	
	Proeja <small>Educação básica integrada ao ensino médio</small>	Técnica	Ensino fundamental concluído	3 anos
		Formação Inicial e Continuada	1ª a 4ª séries do ensino fundamental concluídas	Até 2 anos
FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA				

**Tem como objetivo a qualificação profissional e elevação da escolaridade dos trabalhadores**

Fonte: Conif (2015)<sup>9</sup>.

Esse esquema é elucidativo da nova composição da estrutura acadêmica dos institutos federais. Se anteriormente boa parte das escolas técnicas, agrotécnicas e Cefet ofertavam, predominantemente, o ensino médio técnico, após a instituição da RFEPCT e a criação dos IF a organização pedagógica, política, administrativa e cultural dessas instituições foi radicalmente alterada, assumindo a atribuição da oferta, presencial e à distância, dos seguintes cursos: Formação Inicial e Continuada de Trabalhadores (FIC), objetivando a capacitação e o aperfeiçoamento de trabalhadores, independentemente do nível de escolaridade; cursos técnicos ofertados de forma integrada, concomitante ou subsequente ao ensino médio; cursos técnicos integrados ao ensino médio na modalidade de educação de jovens e adultos (Proeja); cursos superiores de graduação, nas áreas de licenciatura, bacharelado e tecnologia; cursos de pós-graduação *lato sensu* (aperfeiçoamento e especialização) e *stricto sensu* (mestrado e doutorado); além do desenvolvimento de pesquisas aplicadas e atividades de extensão em articulação com o mundo do trabalho (BRASIL, 2008).

A Setec enxergava a nova institucionalidade dos IF como oportunidade para “construir vínculos em diferentes níveis e modalidades de ensino, em diferentes níveis da formação profissional, buscar metodologias que melhor se apliquem a cada ação, estabelecendo a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão” (BRASIL, 2010a, p. 21). Porém, a falta

<sup>9</sup> Cf. < <http://portal.conif.org.br/br/rede-federal/modalidades-ofertadas-do-conif>>. Acesso em: 11 abr. 2019.

de participação efetiva dos servidores e da comunidade nos debates que originaram esse redimensionamento provocou estranhamento nessas pessoas, que, de um momento para outro, tiveram que lidar com a nova perspectiva institucional.

Para matizar esse contexto conturbado, assinale-se que, segundo Silva (2009) o conceito de “rede” não corresponde apenas à denominação de um conjunto de instituições subordinadas a um órgão central; trata-se de uma concepção mais abrangente do que isso, pois diz respeito à organicidade da estrutura e ao funcionamento das instituições, isto é, a “um conjunto de instituições com objetivos similares, que devem interagir de forma colaborativa, construindo a trama de suas ações tendo como fios as demandas de desenvolvimento socioeconômico e inclusão social” (p. 16). Nesse sentido, diante da diversidade de níveis e modalidades de ensino em oferta nas instituições, os funcionários que atuavam na educação profissional, sobretudo o corpo docente, precisaram apreender as mudanças provocadas pela transição à nova configuração em rede, reajustar novas demandas de trabalho e reconstruir seus saberes em relação aos novos processos de trabalho.

A partir da criação da Rede Federal e dos institutos federais em 2008, intensificaram-se a expansão e a interiorização de suas instituições, que serão abordadas no próximo tópico para, oportunamente, estabelecer uma análise comparativa dos indicadores de expansão durante três governos: FHC, Lula e Dilma.

## **1.2 Os indicadores de expansão da Rede Federal na educação profissional de nível médio**

Os marcos históricos e legais que delimitam o contexto da educação profissional no Brasil, relacionados no item anterior, indicam que somente em poucas ocasiões as políticas educacionais direcionaram atenção a essa modalidade de ensino. Também mostram que o compromisso político assumido não foi, na prática, o de tratar o trabalho e a formação omnilateral como princípios educativos do trabalhador, mas promover sua qualificação para atender as demandas mais prementes dos setores produtivos.

De acordo com o diagnóstico realizado pelo MEC no Plano Nacional de Educação (PNE) (2001-2010), aprovado pela Lei 10.172/2001, a falta de dados precisos sobre a educação profissional no Brasil dificulta o estabelecimento de um panorama fidedigno sobre seus principais desafios e possibilidades. Entre os problemas apontados nesse documento, estavam: a escassez de cursos para atender a demanda da população de jovens e adultos que precisavam se preparar e se adaptar às necessidades do mundo do trabalho; a falta de parâmetros nacionais

para regular a oferta de cursos; o alto custo de manutenção das escolas da Rede Federal, que tornou inviável a multiplicação desse formato pelos estados e municípios; as precariedades de toda ordem das escolas profissionalizantes brasileiras, que ofertavam cursos de baixa qualidade à população menos assistida economicamente (BRASIL, 2001b).

Para sanar essas dificuldades, o PNE (2001-2010) estabeleceu quinze objetivos e metas para a “Educação tecnológica e formação profissional”, quatro dos quais serão destacados para as finalidades desta análise, por se referirem ao processo de expansão da educação profissional:

3. Mobilizar, articular e **aumentar a capacidade instalada na rede de instituições de educação profissional, de modo a triplicar, a cada cinco anos, a oferta de cursos básicos** destinados a atender à população que está sendo excluída do mercado de trabalho, sempre associados à educação básica, sem prejuízo de que sua oferta seja conjugada com ações para elevação da escolaridade.

5. Mobilizar, articular e **ampliar a capacidade instalada na rede de instituições de educação profissional, de modo a triplicar, a cada cinco anos, a oferta de formação de nível técnico** aos alunos nelas matriculados ou egressos do ensino médio.

6. Mobilizar, articular e **ampliar a capacidade instalada na rede de instituições de educação profissional, de modo a triplicar, a cada cinco anos, a oferta de educação profissional permanente** para a população em idade produtiva e que precisa se readaptar às novas exigências e perspectivas do mercado de trabalho.

10. Estabelecer **parcerias entre os sistemas federal, estaduais e municipais e a iniciativa privada, para ampliar e incentivar a oferta de educação profissional** (BRASIL, 2001b, grifo nosso).

Para compreender os propósitos das políticas educacionais é preciso situar a concepção de Estado sob a qual elas foram formuladas, conhecer os percursos históricos que as originaram e os processos sistemáticos de sua materialidade, na efetiva relação entre a educação e a sociedade, no campo das disputas de poder.

Dos quinze objetivos e metas do PNE (2001-2010), as metas 3, 5, 6 e 10 indicavam a intenção de triplicar a quantidade de vagas na educação profissional no prazo de cinco anos, em parcerias com os entes federados e a iniciativa privada. Para examinar os efeitos dessas metas na educação profissional técnica de nível médio, consideraremos a seguir os seguintes indicadores de expansão da Rede Federal: o quantitativo de unidades de ensino criadas, o número de municípios e/ou localidades contemplados pelas instituições e a evolução das matrículas. Adotamos como base de dados o Censo da Educação Básica, cujos dados são disponibilizados pelo Inep.

A opção por essa base de dados se deveu à possibilidade de traçar uma série histórica da evolução da educação profissional na Rede Federal a partir de uma única fonte, tendo em vista que a utilização de diversos sistemas gerenciais de informações poderia dificultar a mensuração da expansão dessa modalidade.

O primeiro censo escolar da educação profissional foi realizado no ano de 1999. Portanto, os dados referentes ao governo FHC se referem aos dois últimos anos de seu governo. No ano de 2001, do total de 462.258 matrículas na educação profissional técnica de nível médio, 49,9% estavam na rede privada de ensino e 50,1% na rede pública, das quais 12,2% na Rede Federal. No ano de 2002, do total de 565.042 alunos matriculados, 50,6% foram computados na rede privada, 49,4% na rede pública e 12,8% na Rede Federal, distribuída em 140 instituições de ensino localizadas em 119 municípios brasileiros (INEP, 2001a, 2002a).

Observando de forma mais específica a região Norte do país, foco desta pesquisa, essas escolas registraram, no ano de 2001, 11.441 matrículas na educação profissional técnica de nível médio, sendo que 39% delas estavam na rede federal, distribuídas entre as nove escolas federais existentes na região. Em 2002, subiu para doze o número de instituições federais e o número de matrículas na Rede Federal também foi ampliado: do total de 15.245 matrículas na modalidade, 52% encontravam-se na Rede Federal (INEP, 2001a, 2002a).

Já nos primeiros anos de gestão do governo Lula, com a alteração do parágrafo 5º da Lei 8.948/1994 pela sanção da Lei 11.195/2005, iniciou-se a primeira fase do Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica (2005-2007), com a destinação de recursos federais para a transformação do Cefet Paraná em Universidade UTFPR, a construção de novas unidades de ensino, a elevação da oferta de matrículas, a interiorização e a expansão da RFEPCT.

A fase I do Proep contou com R\$ 67,6 milhões para investimento em recursos humanos e R\$ 99,5 milhões para a adaptação de espaços físicos e a construção de 42 novas instituições, sendo cinco escolas técnicas federais, quatro escolas agrotécnicas federais e trinta e três unidades descentralizadas. A primeira fase do Plano possibilitou a abertura de 74.136 novas vagas em 130 novos cursos técnicos de nível médio e de tecnologia em todo o país (BRASIL, 2005a).

Durante a realização da fase I, três diretrizes foram determinantes na escolha das localidades: a opção por estados ainda não contemplados com escolas da Rede Federal; a opção por regiões distantes dos principais centros de formação profissional; e a opção por áreas periféricas situadas nos grandes centros urbanos. Além disso, a definição das localidades deveria levar em conta a integração aos Arranjos Produtivos Locais (APL), a importância do município para o desenvolvimento socioeconômico da microrregião e a possibilidade de estabelecer parcerias para a instalação da futura unidade (BRASIL, 2010b).

Na sequência, a fase II do Proep (2007-2010) promoveu a construção de 150 novas escolas, com investimento de R\$ 750 milhões para instalações físicas, equipamentos e

mobiliários; R\$ 372,5 milhões por ano para recursos humanos; e R\$ 135 milhões para manutenção, de modo a atender uma expectativa de 500 mil alunos em todo o território nacional. Nessa segunda etapa, confirmaram-se a continuidade da interiorização da Rede e a harmonia com os APL (BRASIL, 2007a).

Os dados da tabela 1 permitem acompanhar a expansão da RFEPCT em todo o território brasileiro, proporcionada pela implementação das fases I e II do Proep:

**Tabela 1:** Número de estabelecimentos da Rede Federal, após as fases I e II do Proep no Governo Lula (2003-2010)

<b>Rede Federal EPT</b>	<b>Preexistentes 1909-2002</b>	<b>Expansão 2003-2010</b>	<b>Total</b>	<b>% Aumento</b>
<b>Norte</b>	15	22	37	47%
<b>Tocantins<sup>10</sup></b>	1	5	6	400%
<b>Nordeste</b>	49	68	117	39%
<b>Centro-Oeste</b>	9	17	26	89%
<b>Sudeste</b>	39	66	105	69%
<b>Sul</b>	28	41	69	46%
<b>TOTAL</b>	140	214	354	53%

**Fonte:** Brasil/MEC/Setec (2011). Adaptado pela autora.

Até o último ano do governo FHC havia 140 instituições na Rede Federal. Durante os sete anos da implantação do Proep I e II, a RFEPCT dobrou de tamanho, com 64 *campi* na primeira etapa e outras 150 unidades na segunda etapa, totalizando 354 *campi*. Destaca-se o crescimento nas regiões Centro-Oeste (89%), Norte (47%) e Nordeste (39%), que confirma a intenção estatal de garantir a oferta da educação profissional técnica em localidades antes não contempladas, na expectativa de que, ao assegurar a proporcionalidade na distribuição das unidades da Rede Federal, seria possível equilibrar o desenvolvimento dessas localidades com o das regiões mais favorecidas. Na região Norte, entre 2003 e 2010 foram criados 22 novos *campi*, que, somados aos 15 preexistentes, totalizaram 37 unidades.

No estado do Tocantins, em 2003 existia uma única unidade na rede federal, a EAF de Araguatins, criada em 1985 e inaugurada em 1988. Embora a movimentação para a criação da segunda escola técnica federal do estado tenha se iniciado em 1993, sua efetivação se deu apenas em 2003, durante a primeira fase do Proep. Em seguida, durante o Proep I, criaram-se no Tocantins a Escola Técnica Federal de Palmas e, no decorrer do Proep II, mais quatro unidades: em Paraíso do Tocantins (2007), Araguaína (2009), Gurupi (2010) e Porto Nacional

<sup>10</sup> Optamos pela inserção dos dados do Tocantins na tabela 1 para acompanhar os indicadores da expansão da Rede nas escolas existentes no estado paralelamente aos dados do país e, em especial, da região Norte.

(2010). Dezoito anos haviam se passado desde a criação das primeiras escolas federais no estado, o que permite inferir que o desenvolvimento educacional do Tocantins não fazia parte das prioridades políticas.

Ainda que as duas fases do Proep tenham permitido ampliar o alcance da educação profissional de nível técnico e da Rede Federal em todo país, no ano de 2010, o quantitativo de unidades da RFEPCT abrangia 5% dos municípios brasileiros e pouco mais de 10% de toda a oferta de educação profissional técnica de nível médio (BRASIL, 2010b). Esse dado indica um grande desafio para a continuidade do avanço das políticas públicas para a educação profissional.

A fase III do Proep, implementada na primeira gestão do governo de Dilma Rousseff (2011-2014), tinha como objetivo dar capilaridade à RFEPCT ao ampliar a presença dos institutos federais com a criação de 208 novas unidades em todo o território nacional. Com isso, almejava-se aumentar a oferta de matrículas e cursos, tanto em nível médio integrado ao ensino técnico, quanto no ensino superior, para garantir à população a escolarização e a formação profissional (BRASIL, 2015a).

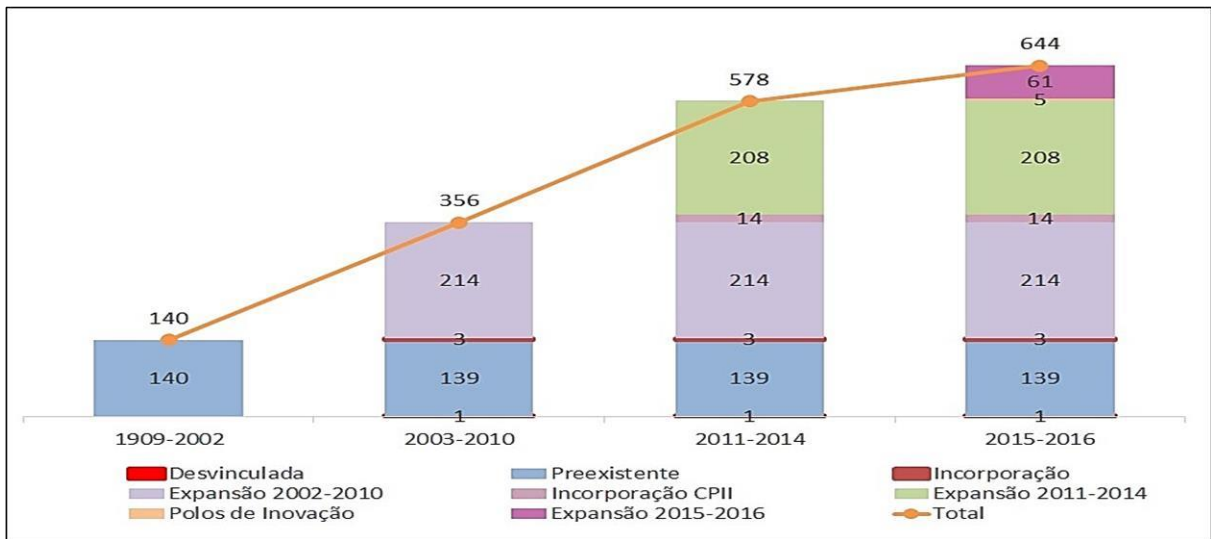
Durante a seleção das localidades dos novos *campi*, definiram-se como critérios: municípios que compunham o Programa Território da Cidadania<sup>11</sup>; cidades com mais de 80 mil habitantes e renda *per capita* inferior a mil reais; atendimento a mais microrregiões com mais de 50 mil habitantes, desde que as mesorregiões já estivessem contempladas por pelo menos uma unidade da Rede Federal; locais beneficiados com investimentos do Plano de Aceleração do Crescimento (PAC), garantindo-se em todos os locais, a articulação com seus arranjos produtivos (BRASIL, 2015a).

Os indicadores de expansão do número de unidades e municípios atendidos, de ampliação e diversificação dos cursos e de crescimento das taxas de matrícula reafirmam o papel estratégico, político e social que a Rede Federal atualmente ocupa no cenário nacional. As figuras 2 e 3, a seguir, são elucidativas:

---

<sup>11</sup> O Programa Territórios da Cidadania é uma estratégia de desenvolvimento regional sustentável com o objetivo de universalizar os programas básicos de cidadania nas regiões menos favorecidas. Para tanto, foi definido um conjunto de critérios para a seleção dessas localidades, que deveriam ter as mesmas características econômicas e ambientais e a mesma coesão social, cultural e geográfica, devendo ser territórios maiores que o município e menores que o estado. Entre os critérios estão: menor IDH; maior concentração de agricultores familiares e assentamentos da reforma agrária; maior concentração de populações quilombolas e indígenas; maior número de beneficiários do Programa Bolsa Família; maior número de municípios com baixo dinamismo econômico; maior organização social; pelo menos um território por estado da federação (BRASIL, 2008e).

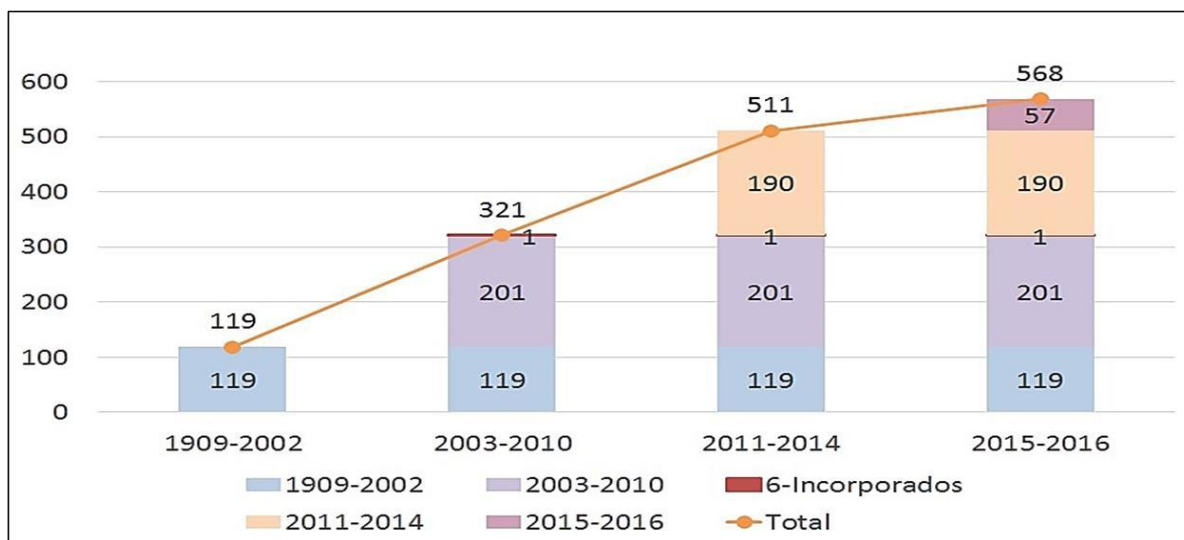
**Figura 2:** Gráfico da expansão das unidades da RFEPCT no período de 1909 a 2016



Fonte: Brasil/MEC (2017c).

As figuras 2 e 3 mostram que, desde o momento da criação das primeiras escolas de aprendizes e artífices, em 1909, até o ano de 2002, criaram-se 140 instituições, que funcionavam em 119 municípios brasileiros. Após sete anos do governo Lula, com a implantação das fases I e II do Proep, a Rede Federal chegou a 356 unidades distribuídas por 321 cidades, o que representou uma ampliação de 154,3% no número de unidades escolares.

**Figura 3:** Gráfico da quantidade de municípios atendidos com a expansão da RFEPCT no período de 1909 a 2016



Fonte: MEC (2017c).

Com a implantação da fase III do Proep, na primeira gestão do governo Dilma (2011-2014), foram criadas mais 208 unidades, totalizando 568 instituições federais e abrangendo 511 municípios até o final desse período. Em 2018, o *site* do MEC indicava a existência de 644 unidades da RFEPCT, localizadas em 568 municípios, com atendimento a mais de 800 mil estudantes em todo país, consideradas as matrículas em todas as modalidades de oferecimento, em cursos presenciais e a distância.

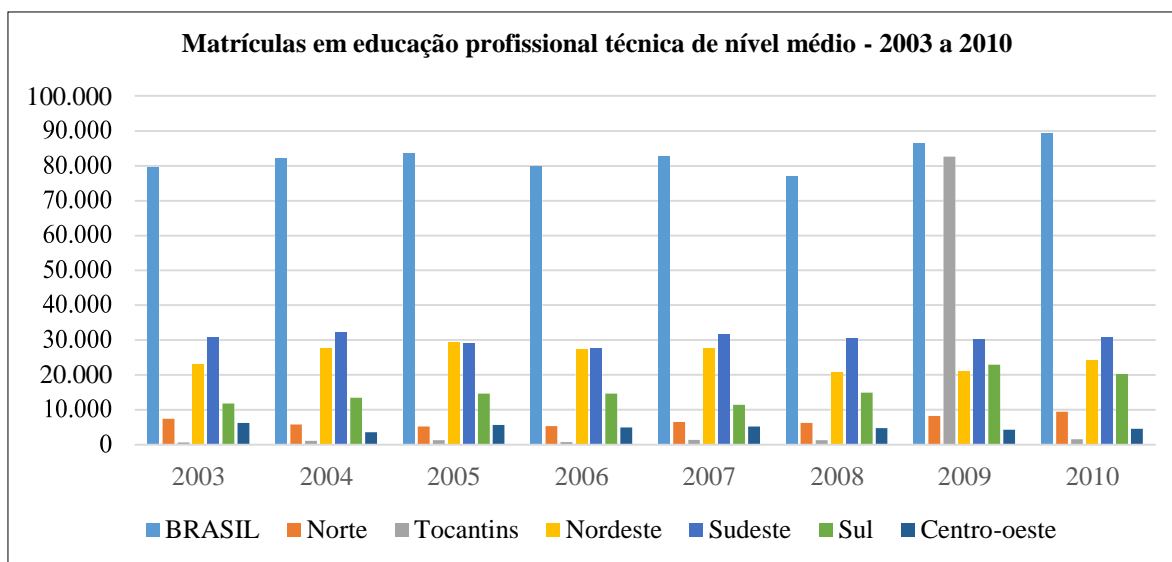
Passado mais de um século de implantação das primeiras escolas que originaram a Rede Federal, o sucesso de sua expansão em todo território nacional é inegável, como também não é possível desconsiderar que as políticas implementadas na gestão do Partido do Trabalhadores contribuíram para a democratização e a universalização da educação básica, garantindo a escolarização, a formação profissional e a inserção no mundo do trabalho a milhões de brasileiros. Contudo, essas políticas estão cercadas de controvérsias e ambiguidades por não terem rompido com a lógica das relações sociais de produção, ao mostrarem-se ineficazes na implementação de uma proposta efetiva de formação humana contra-hegemônica, que trate o trabalho como um princípio educativo, mas recuperando seu sentido ontológico no processo de formação profissional da classe trabalhadora.

Entretanto, ainda que o MEC tenha definido critérios técnicos para a indicação dos locais e dos cursos a serem implantados, algumas pesquisas têm mostrado que essas decisões ainda têm sido atreladas a interesses políticos. Em muitos casos, esses interesses não consideram a necessária vinculação com os arranjos produtivos locais e ocasionam a

implementação de cursos sem afinidade com a localidade, desvinculados das tradições pedagógicas dos *campi*, sem o necessário planejamento prévio, e caracterizados, muitas vezes, por “experimentalismo pedagógico” (COSTA, 2012; OLIVEIRA, 2012; FLACH, 2014).

A figura 4, a seguir, apresenta a evolução das matrículas na educação profissional de nível técnico na Rede Federal, por dependência administrativa, durante os dois mandatos do governo Lula (2003-2010). Os dados revelam que os investimentos iniciados no governo Lula para a expansão da RFEPCT proporcionaram, gradativamente, o aumento de 12,3%, na taxa de matrícula da educação profissional de nível técnico nas escolas da Rede Federal, entre os anos de 2003 a 2010, em todo o país. Os impactos ocorreram paulatinamente, com registros de quedas acentuadas em 2006, que apresentou 4,4% a menos no volume de matrículas em relação ao ano anterior, e 2008, que teve redução de 6,7% em relação a 2007. Entretanto, em 2009 houve a maior elevação do índice, que chegou a 12,4% em relação a 2008, fato que pode ser justificado como decorrente da criação dos institutos federais e da ampliação dos investimentos financeiros para esse fim.

**Figura 4:** Gráfico da evolução das matrículas na educação profissional de nível técnico na Rede Federal, Fases I e II do Proep durante o Governo Lula (2003-2010)



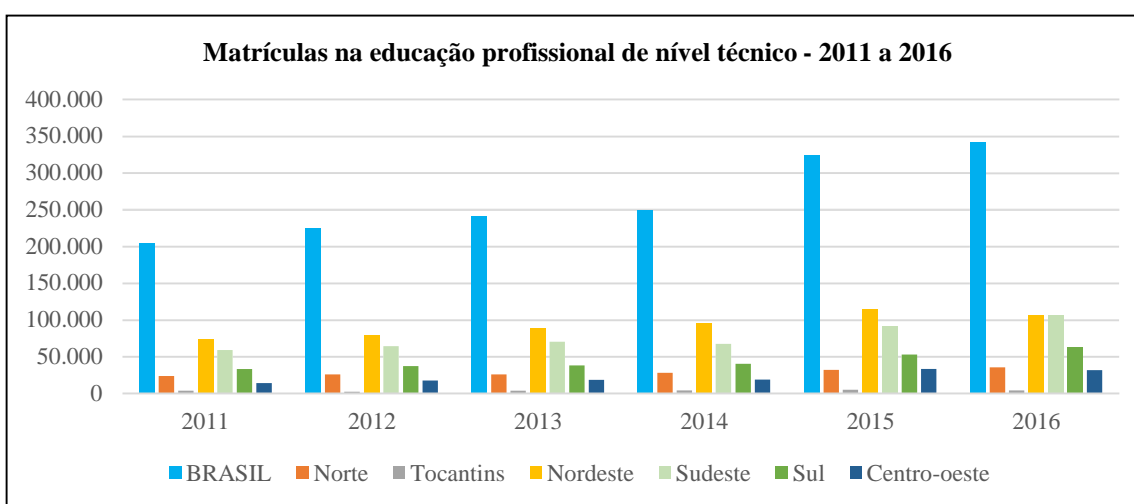
**Fonte:** Sinopse Estatística da Educação Básica 2003 a 2010. Elaborado pela autora.

A tendência de mudança na taxa de matrícula na educação profissional de nível técnico em instituições da Rede Federal, entre os anos de 2003 a 2010, foi registrada em todas as regiões brasileiras, com destaque para a região Sul, que teve aumento de 72,9% nas matrículas nesse período, e a região Norte, que apresentou um crescimento de 27,6% no número de matrículas na modalidade. Na contramão desse crescimento, as regiões que registraram as maiores quedas

nas matrículas foram a Centro-Oeste, com perda de 25,6%, e a Sudeste, que teve pequena queda de 0,72%. O estado do Tocantins, por sua vez, naturalmente por causa do crescimento das unidades da Rede Federal, registrou nesse período um incremento de 133,3% em suas matrículas na educação profissional.

A figura 5 evidencia a evolução das matrículas na educação profissional de nível técnico, no período de 2011 a 2016.

**Figura 5:** Gráfico da evolução das matrículas na educação profissional de nível técnico na Rede Federal, Fase III do Proep, no período de 2011 a 2016<sup>12</sup>



**Fonte:** Sinopse Estatística da Educação Básica 2011 a 2016. Elaborado pela autora.

Os investimentos do Proep I, II e III garantiram a progressiva ampliação na quantidade de vagas ofertadas pela Rede Federal na educação profissional de nível técnico em todo o país e, como reflexo, houve aumento no número de matrículas. No ano de 2010, havia 89.218 matrículas nesse nível de ensino, número que em 2011 passou para 204.518 matrículas, representando uma elevação de 129%<sup>13</sup>.

<sup>12</sup> Inclui matrículas das seguintes etapas de ensino: Curso Técnico Integrado (Ensino Médio Integrado), Curso Técnico Integrado à EJA (EJA Integrada à Educação Profissional de Nível Médio) de Ensino Regular e/ou EJA, Curso Técnico Concomitante e Curso Técnico Subsequente.

<sup>13</sup> É preciso ressaltar que o Censo da Educação Básica, até o ano de 2006, adotava a escola como unidade de análise. A partir de 2007, a unidade de análise passou a ser o aluno e não mais a escola, o que permitiu ampliar a visão acerca do perfil dos estudantes brasileiros. O censo de 2009 apresentava a totalidade do número de matrículas na educação profissional. Já as matrículas no Proeja, por exemplo, eram contabilizadas nos dados referentes à EJA e não à educação profissional. A partir de 2010, as Sinopses Estatísticas da Educação Básica foram concebidas seguindo estritamente as orientações contidas na Lei 9.394/1996, que, entre outros temas, descreve a forma de organização da educação profissional. Com isso, o número de matrículas na modalidade passou a contabilizar a soma das matrículas do ensino médio integrado, ensino médio normal/magistério, curso técnico (ensino médio) integrado à EJA, curso técnico concomitante, curso técnico subsequente e curso FIC. Dessa forma, o mesmo aluno pode ter mais de uma matrícula. Para contabilizar o quantitativo de matrículas no ano de 2010, seguindo as orientações do Inep, optamos pelo uso dos dados da tabela 1.55 da Sinopse Estatística, que apresenta o desmembramento das etapas que compõem a educação profissional, permitindo assim a comparação com os dados

Entre 2011 e 2015, último ano do governo Dilma antes da materialização do golpe político que a destituiu do mandato para o qual havia sido democraticamente eleita em 2014, as matrículas na RFEPCT tiveram taxa de crescimento de 58,8%. Em todos os anos foi observado aumento no número de matrículas, mas destaca-se a elevação ocorrida de 2014 para 2015, que representou um crescimento de 30%.

Seguindo a tendência de expansão, a região Norte apresentou aumento 35% nas matrículas da educação profissional de nível técnico entre 2011 e 2015, atingindo 48,3% de elevação até 2016. No estado do Tocantins, no mesmo período houve um aumento de 30% nas matrículas nesse nível de ensino. Porém, em 2016 registrou-se queda de 15,5% nas matrículas em relação ao ano anterior.

Os indicadores aqui apresentados revelam que o número de pessoas que buscam formação profissional aumenta a cada ano, o que permite a inferência de que tal fenômeno seja um dos reflexos do processo de expansão e, sobretudo, da interiorização da RFEPCT. Esse fato reafirma a importância e o papel estratégico dos institutos federais, sobretudo pela oportunidade de escolarização e de formação profissional de uma camada da população socialmente excluída de direitos sociais básicos, em especial a educação de qualidade.

Entretanto, para além da quantidade, há que se priorizar a qualidade do ensino, pois a garantia da universalização da escolarização sem as devidas condições para que o estudante desenvolva suas capacidades cognitivas “corresponderá a restrição do acesso ao saber, circunscrito nos limites das necessidades das classes sociais dominantes, necessidades estas impostas pela divisão social do trabalho predominante em cada novo momento de sociabilidade do capital” (CÊA, 2007, p. 35). Nesse contexto do capital, as políticas educacionais tornam-se instrumentos de hegemonia das classes dominantes.

Vemos, por outro lado, que a expansão da oferta educacional não se deu apenas no âmbito da educação básica, mas contribuiu, também, para a expansão, a interiorização e a democratização do acesso à educação superior, processo que será abordado no próximo tópico.

---

outrora divulgados nas Sinopses de 2007 a 2009. Os dados de 2010 constituem a soma das matrículas dos cursos técnicos concomitantes e subsequentes, conforme orientação do Inep, após consulta ao órgão realizada por e-mail.

### **1.3 A inserção da Rede Federal de Educação Profissional na democratização do acesso à educação superior no Brasil**

Esta seção pretende refletir sobre os elementos estruturais e conjunturais que configuram a inserção dos institutos federais como partes constituintes do processo de expansão da educação superior no Brasil. Para tanto, faremos uma incursão histórica nas políticas públicas voltadas a esse nível de ensino a partir dos anos de 1990, seguida por uma análise dos indicadores que demonstram a contribuição dos IF na democratização do acesso ao ensino superior.

As políticas educacionais delineadas para a educação brasileira a partir da década de 1990 resultam da articulação entre vários organismos internacionais<sup>14</sup>. Num contexto de reestruturação do sistema produtivo e crise do capital, esses organismos prescreveram uma série de medidas a serem adotadas pelos governos de países periféricos, a fim de garantir a implementação de reformas estruturais e econômicas que diminuíssem a intervenção do Estado em amplos setores, sobretudo no que corresponde aos investimentos públicos (BARROSO, 2005).

Por sua vez, o BM estabeleceu medidas de ajuste econômico e diminuição dos encargos financeiros do Estado, de maneira a intervir nos modelos de gestão e de financiamento da educação pública nos países da América Latina, entre os quais o Brasil. Essas medidas não levavam em conta as especificidades locais, partindo de diagnósticos generalistas e da “produção em série” de estratégias que, em muitos casos, não representavam soluções para os problemas educacionais do subcontinente (FONSECA, 2001; TORRES, 2009).

Nesse “pacote político”, nove metas deveriam ser cumpridas para a reforma dos sistemas de ensino: (i) prioridade para a educação básica; (ii) melhoria da qualidade da educação; (iii) prioridade para os aspectos financeiros e administrativos; (iv) descentralização e responsabilização das escolas por seus resultados; (v) convocação da comunidade para uma maior participação nos assuntos escolares; (vi) impulso do setor privado e dos organismos não governamentais na implementação do terreno educativo; (vii) mobilização e a alocação eficaz de recursos adicionais para a educação; (viii) enfoque setorial e (ix) definição de políticas e prioridades baseadas na análise econômica (TORRES, 2009).

Torres (2009) desmistifica as intenções do BM ao deixar claro que seus reais interesses são as preocupações dos seus principais “acionistas”, isto é, os países desenvolvidos. A

---

<sup>14</sup> Citam-se entre eles: o Banco Mundial, o Fundo Monetário Internacional (FMI), a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE).

motivação para o financiamento de países pobres não é transparente e a retórica de solidariedade e combate à pobreza tenta esconder a preocupação eminentemente economicista com os riscos que a periferia do espaço do capital poderia causar à estabilidade econômica dos países ricos.

Desse modo, visando o contencionismo dos recursos públicos, o discurso de solidariedade se materializou em políticas compensatórias com ênfase na regulação custo-benefício da educação e não na qualidade do ensino ofertado. Assim, expressões como “racionalização”, “privatização”, “descentralização”, “gerenciamento”, “planejamento estratégico”, “eficácia”, “avaliação” etc. tornaram-se palavras de ordem e foram acolhidas como sinônimos de democratização, participação, autonomia e qualidade.

Embora a política de investimentos do BM tenha sido direcionada à educação básica, esse organismo também realizou estudos e pesquisas acerca da educação superior, apresentando proposições políticas para esse nível de ensino. As orientações do BM sobre as reformas da educação superior giravam em torno dos seguintes eixos: desresponsabilização do Estado pelo financiamento do ensino superior; redução dos gastos públicos, sob a justificativa de possibilitar a autonomia financeira das instituições; expansão do ensino superior pela via da privatização; adoção do gerenciamento empresarial em universidades públicas; e admissão dos princípios da equidade, competitividade e diversificação institucional de cursos e serviços (BORGES, 2010; SGUISSARDI, 2000, 2013).

De acordo com Borges (2010) e Sguissardi (2000, 2013), as “sugestões” do BM consistiam em promover maior diferenciação institucional entre as universidades nos países dependentes e subordinados, a partir da inserção de cursos de formação profissional com ciclos curtos, da adoção do modelo de educação à distância e da criação de instituições não universitárias que também fossem voltadas à formação profissionalizante de nível superior. Para tanto, o banco sintetizou quatro diretrizes que “garantiriam” o aumento da produtividade e o desenvolvimento econômico dos países em desenvolvimento, a partir da vinculação entre o mercado e a educação superior.

A primeira criticava o modelo humboldtiano<sup>15</sup> adotado pelas universidades tradicionais, pois na visão do BM esse modelo não condizia com a realidade dos países periféricos, já que as pesquisas científicas deveriam ficar a cargo dos países desenvolvidos.

A segunda diretriz tratava da redução dos custos do ensino superior para o setor público. Para cumprir essa orientação, os países deveriam garantir a diversificação das fontes

---

<sup>15</sup> No modelo humboldtiano de universidade, as práticas centravam-se na valorização da ciência e da pesquisa, sem vinculação direta com o mercado, na estruturação de cursos livres e na produção do saber desinteressado (CUNHA, 2000).

de financiamento desse nível de ensino, estabelecendo as seguintes estratégias: facilitar o surgimento de instituições privadas; extinguir a gratuidade dos estudos nas instituições públicas; criar mecanismos de cooptação de novas fontes de pagamento, tais como cobrança de taxas de matrícula e outros serviços; priorizar a realização de pesquisas financiadas por indústrias e empresas, entre outras.

A terceira diretriz alertava para a necessidade de redefinir o papel e as funções dos governos em relação à educação superior, sob as justificativas da excessiva presença financeira do Estado nesse nível de ensino e da baixa eficiência dos resultados em relação ao crescimento econômico. A proposta reafirmava a necessidade de recuo do Estado provedor, que deveria passar ao papel de fiscalizador e avaliador, e de redução dos custos do governo, com menos suporte financeiro para a educação superior.

A quarta diretriz recomendava o uso de parâmetros equitativos para a redistribuição de recursos financeiros às instituições de ensino superior, criando-se padrões de desempenho. Com isso, haveria o fortalecimento do papel do Estado avaliador e a diminuição do emprego de recursos estatais na educação superior. É importante ressaltar que, embora essas diretrizes tivessem caráter generalista, é inevitável associá-la às medidas adotadas pelo governo brasileiro na educação superior a partir da década de 1990.

A democratização do acesso à educação superior só foi vista como um problema a ser resolvido a partir do momento em que o BM, ao analisar os impactos provocados pela revolução tecnológica na economia e os investimentos no ensino superior, revogou a tese de que haveria maior retorno social aos países que investissem mais na educação básica do que na superior. Assim, sem nenhuma contrição por ter induzido essa diretriz, o BM recondicionou a educação superior como bem público, estabelecendo que esse nível de ensino deveria ser encarado com máxima prioridade pelos governos, mas sem perder de vista o viés racionalista do papel do Estado e da mercantilização da educação superior (SGUISSARDI, 2000).

Diante desse contexto e do desafio de ampliar a taxa de escolarização líquida<sup>16</sup> da população brasileira, que em 1995 era de 5,8% (INEP, 2010b), o governo FHC começou a empreender mudanças nas políticas para o ensino superior. Assim,

[...] a **diversificação na oferta de cursos e programas** tornou-se uma questão essencial da política de expansão de vagas contemplando os interesses dos atores vinculados aos interesses das IES privadas, bem como as recomendações dos dois organismos multilaterais, baseando-se no mesmo argumento defendido por seus interlocutores, o qual abria a possibilidade de acesso a vasta demanda reprimida que não poderia frequentar um curso convencional. Em outras palavras, para aumentar a

---

<sup>16</sup> Idade teoricamente adequada para cursar esse nível de ensino.

escolaridade líquida tornava-se necessário dar oportunidade educacional às camadas mais pobres e de trabalhadores em cursos não tradicionais, mais curtos e voltados, precipuamente, ao mercado de trabalho. Para atingir esse objetivo, foram criadas três novas modalidades de cursos: sequencial, tecnológico e não presencial (CARVALHO, 2011, p. 138, grifo do autor).

Conforme observa-se nas tabelas 2 e 3, durante os oito anos de mandato de FHC houve grande atenção do governo aos “aconselhamentos” do BM para aumentar a demanda pelo ensino superior, sob o viés da mercantilização, através da ampliação do número de Instituições de Ensino Superior (IES) e de cursos na iniciativa privada.

**Tabela 2:** Expansão do número de IES no Governo FHC (1995-2002)

	Total – 1995		Total – 1998		Total – 1999		Total – 2002	
	894		973		1.097		1.637	
	Público	Privado	Público	Privado	Público	Privado	Público	Privado
	210	684	209	764	192	905	195	1.442
<b>Capital</b>	(*)	(*)	(*)	(*)	60	349	72	520
<b>Interior</b>	(*)	(*)	(*)	(*)	132	556	123	922

**Fonte:** Sinopse Estatística da Educação Superior 1995 a 2002. Elaborado pela autora.

**Nota:** (\*) Informação não disponível no Censo da Educação Superior até 1998.

Os dados apresentados na tabela 2 atestam a tendência de privatização da educação superior iniciada no governo FHC. Durante oito anos de mandato, de modo geral houve uma ampliação em 83% no número de IES no país. Todavia, enquanto a rede pública sofreu um decréscimo de 7,1% no número de suas instituições, a rede privada aumentou em 110,8% o seu tamanho. De 1999 a 2002, o ensino particular estendeu em 65,8% sua atuação para cidades do interior, que se mostraram nichos de mercado bastante promissores, enquanto o número de instituições privadas nas capitais cresceu 49%. Em relação às IES públicas, nesse mesmo período houve crescimento de 20% de instituições nas capitais e a redução de 6,8% de IES no interior. Além da expansão no quantitativo de IES, a ampliação de cursos na educação superior pode ser conferida na tabela 3:

**Tabela 3:** Ampliação de cursos na educação superior no Governo FHC (1995-2002)

	Número de cursos da educação superior (Graduação presencial)							
	Total – 1995		Total – 1998		Total – 1999		Total – 2002	
	6.252		6.950		8.878		14.399	
	Público	Privado	Público	Privado	Público	Privado	Público	Privado
	2.782	3.470	2.970	3.980	3.494	5.384	5.252	9.147
<b>Capital</b>	(*)	(*)	(*)	1.270	1.270	1.951	1.578	3.331
<b>Interior</b>	(*)	(*)	(*)	2.224	2.224	3.433	3.674	5.816

**Fonte:** Sinopse Estatística da Educação Superior 1995 a 2002. Elaborado pela autora.

**Nota:** (\*) Informação não disponível no Censo da Educação Superior até 1998.

Entre os anos de 1995 e 2002, os cursos de graduação presenciais tiveram crescimento de 130,3%, com destaque para a rede privada, onde aumentaram 163,6%, enquanto a rede pública ampliou a oferta de cursos em 89%. A quantidade de cursos ofertados por IES privadas em municípios do interior no mesmo período cresceu 69,4%, enquanto nas IES públicas o crescimento ficou em torno de 65,2%. Já em relação aos cursos ofertados nas capitais, em IES privadas, houve ampliação dos cursos em 70,7%; nas IES públicas, o crescimento foi de 24,3%.

A seguir, a tabela 4 apresenta a evolução no número de matrículas na educação superior no governo FHC (1995-2002):

**Tabela 4:** Número de matrículas na educação superior no Governo FHC (1995-2002)

		Matrículas (Graduação presencial)							
		Total – 1995		Total – 1998		Total – 1999		Total – 2002	
		1.759.703		2.125.598		2.369.945		3.479.913	
		Público	Privado	Público	Privado	Público	Privado	Público	Privado
		700.540	1.059.163	804.369	1.321.229	832.022	1.537.923	1.051.655	2.428.258
<b>Capital</b>		(*)	(*)	(*)	(*)	401.802	724.665	460.483	1.125.070
<b>Interior</b>		(*)	(*)	(*)	(*)	430.220	813.248	591.172	1.303.188

**Fonte:** Sinopse Estatística da Educação Superior 1995 a 2002. Elaborado pela autora.

**Nota:** (\*) Informação não disponível no Censo da Educação Superior até 1998.

A evolução da taxa de matrículas na educação superior durante o governo FHC apresentou um aumento de 98% entre 1995 e 2002. Novamente a rede privada destaca-se nessa expansão, com crescimento de 129,3%, cuja maior proporção é das IES do interior, com ampliação de 60,2% das matrículas, enquanto nas IES das capitais houve aumento de 55,3%. Em relação à rede pública, o aumento na taxa de matrícula foi mais tímido. No conjunto, a taxa de crescimento observada ao longo dos oito anos de governo ficou em 50%, sendo que nas IES das capitais registrou-se ampliação de 14,6% nas matrículas e de 37,4% nas IES do interior.

Embora tenha acontecido uma significativa interiorização do ensino, além da ampliação da oferta de cursos e vagas, a comparação do número de estudantes em ambas as redes mostra que, em 2002, as matrículas na esfera privada superaram em 131% a totalidade de matrículas na rede pública. Mesmo com esse crescimento, o impacto na taxa de escolarização líquida da população brasileira foi bastante inferior ao que se previa, passando de 5,8% em 1995 para 9,8% em 2002 (INEP, 2010b).

A partir dessa análise, é possível afirmar que as políticas para o ensino superior adotadas no governo FHC possuem semelhanças e foram influenciadas pela agenda política dos

organismos internacionais, com forte aproximação às suas recomendações. Contudo, é válido ressaltar que a opção por essa agenda não se deu por imposição desses organismos, visto que o governo brasileiro compartilhou (e ainda compartilha) a visão racionalista e economicista do BM, tornando-se condescendente às suas orientações.

No primeiro mandato do governo Lula (2003-2006), embora tenha havido mudanças no que se refere à disposição para o diálogo e as negociações com a sociedade, não houve rupturas significativas com o modelo neoliberal adotado nos anos anteriores, sob a justificativa da governabilidade “tanto no campo da macroeconomia, dos compromissos com o mundo financeiro, quanto nas alianças políticas com partidos de centro e de centro-direita” (SGUISSARDI, 2006, p. 1039).

No entanto, tendo em vista a necessidade de fortalecer a ciência e a tecnologia, parametrizar o crescimento das instituições públicas e privadas de ensino superior e transformar a expansão do ensino superior em política pública, o governo Lula desenvolveu um conjunto de ações para sinalizar os rumos da educação superior no Brasil:

- a) em 2003, a criação do Programa de Expansão Fase I (2003-2007), direcionado à rede pública federal, com forte caráter de interiorização das universidades e da rede de educação profissional;
- b) em 2005, a criação do Programa Universidade para Todos (Prouni), que promoveu a expansão de vagas pela via da iniciativa privada;
- c) em 2006, a criação da Universidade Aberta do Brasil (UAB) ampliou a oferta da educação superior na modalidade de educação a distância;
- d) em 2007, o lançamento do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), que consistiu na expansão do ensino superior a partir da reestruturação das universidades federais, constituindo a Fase II da Expansão (2008-2012);
- e) em 2008, a articulação da Rede Federal de Educação Profissional e a criação dos Institutos Federais (BRASIL, 2014a).

Conforme observado anteriormente, a rede privada de ensino superior estava em franco desenvolvimento. Contudo, Carvalho (2005) destaca dois problemas que ameaçavam esse setor: a produção de vagas excedentes à demanda de concluintes do ensino médio, gerando vagas ociosas; e o fato de a clientela da rede privada ser constituída por um grande número de estudantes provenientes dos setores mais carentes da sociedade, o que fez crescer a inadimplência e a evasão.

Diante desses dois fatores que ameaçavam a segurança dos negócios, além da necessidade de ampliar a oferta da educação superior à população brasileira, as políticas para

esse nível foram direcionadas para não mais priorizar “o caminho privado de expansão de matrículas, cursos e instituições, mas de criar condições para a sustentação financeira dos estabelecimentos já existentes” (CARVALHO, 2005, p. 9). Assim, como alternativa para enfrentar as dificuldades enfrentadas pela rede privada e a baixa efetividade dos programas de financiamento estudantil, criou-se o Prouni com a finalidade de

[...] criar condições para o acesso de estudantes carentes ao ensino superior, por meio da oferta de bolsas de estudo, de diferentes modalidades: bolsa de estudo integral concedida a brasileiros não portadores de diploma de curso superior, cuja renda per capita não exceda o valor de até um salário mínimo e meio; bolsa de estudo parcial de cinquenta por cento concedida a brasileiros não portadores de diploma de curso superior, cuja renda familiar per capita não exceda o valor de até três salários mínimos (BRASIL, 2013a, p. 25).

Os contrassensos do Prouni incidem exatamente neste aspecto: ao passo que possibilita a expansão de vagas no ensino superior e a democratização do acesso às classes mais carentes da sociedade, contraditoriamente desprestigia as instituições públicas ao injetar recursos estatais no crescimento da iniciativa privada. Por mais que o discurso do governo seja no sentido de convencer que o Prouni é menos dispendioso para expandir o ensino superior do que gerar o mesmo número das vagas em IES públicas, e de que a isenção de determinados tributos federais não geraria benefícios significativos às IES privadas, os estudos de Guerra e Fernandes (2009) e Carvalho (2011) comprovaram que o Prouni garantiu rentabilidade aos estabelecimentos educacionais, dando a necessária solidez financeira ao setor privado da educação superior.

Para Ristoff (2008), além da expansão na oferta de vagas, é preciso chegar “à efetiva democratização do acesso e da permanência dos estudantes de baixa renda” (p. 48), ou seja, a gratuidade integral ou parcial não basta para a conclusão exitosa do ensino superior, uma vez que necessidades básicas como acesso a moradia (casa do estudante), alimentação subsidiada (restaurante universitário) e bolsas de pesquisa, entre outras, não estão disponíveis em instituições privadas. Por ser um programa que se limita a conceder benefícios e não direitos, e que mantém a ótica da privatização do ensino superior e a lógica da estratificação social, levando os estudantes a “optar” por cursos e instituições de qualidade duvidosa, Carvalho (2005) e Catani, Hey e Gilioli (2006) classificam o Prouni como uma medida impregnada por uma falsa noção de democracia social.

Em 2007, o governo federal lançou o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), que trazia como parte de suas ações o Programa Reuni. Essa proposta emergiu das forças sociais do poder acadêmico, tais como a Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições

Federais de Ensino Superior (Andifes), o Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (Andes-SN) e a União Nacional dos Estudantes (UNE), que contribuíram diretamente na definição e na operacionalização do programa (CARVALHO, 2011).

Instituído pelo Decreto 6.096/2007, o Reuni tem o objetivo de

criar condições para a ampliação do acesso e permanência na educação superior, no nível de graduação, para o aumento da qualidade dos cursos e pelo melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes nas universidades federais, respeitadas as características particulares de cada instituição e estimulada a diversidade do sistema de ensino superior (BRASIL, 2007d, p.10).

Para isso, estabelece como metas: “elevação gradual da taxa de conclusão média dos cursos de graduação presenciais para 90%; elevação gradual da relação aluno/professor para 18 alunos para 1 professor; aumento mínimo de 20% nas matrículas de graduação” (BRASIL, 2008c, p. 3). Para alcançar essas metas, as universidades tiveram seus recursos de custeio e pessoal aumentados em até 20%.

As tabelas 5 e 6 apresentam dados referentes à expansão do quantitativo de IES e de cursos de graduação presencial como resultado do Prouni e Reuni, nos governos Lula e Dilma:

**Tabela 5:** Número de IES nos Governos Lula (2003-2010) e Dilma (2011-2015)<sup>17</sup>

	Governo Lula (2003-2010)								Governo Dilma (2011-2015)			
	Total – 2003		Total – 2006		Total – 2007		Total – 2010		Total – 2011		Total – 2015	
	1.859		2.270		2.281		2.378		2.365		2.364	
	Púb.	Priv.	Púb.	Priv.	Púb.	Priv.	Púb.	Priv.	Púb.	Priv.	Púb.	Priv.
	207	1.652	248	2.022	249	2.032	278	2.100	284	2.081	295	2.069
<b>Capital</b>	76	589	82	729	83	742	91	735	95	724	98	748
<b>Interior</b>	131	1.063	166	1.293	166	1.290	187	1.365	189	1.357	197	1.321

Fonte: Sinopse Estatística da Educação Superior 2003 a 2015. Elaborado pela autora.

A tabela 5 demonstra o contínuo crescimento no número de instituições públicas e privadas de educação superior, mantendo-se o predomínio das IES privadas, estimulado pela ampliação dos dois programas de crédito universitário do governo federal: o Prouni e o Programa de Financiamento Estudantil (Fies)<sup>18</sup>.

Entre 2003 e 2010, o número de IES no país cresceu 28% e, pela primeira vez, observou-se uma inversão na tendência de crescimento, com maior representação da rede pública, que foi ampliada em 34,3%, enquanto a rede privada expandiu-se em 27%. No último

<sup>17</sup> Embora o primeiro mandato da presidenta Dilma Rousseff compreenda o período 2011-2014, e sua segunda gestão tenha sido interrompida pelo golpe político, utilizaremos o período 2011-2015 como referência para a apresentação dos dados desse governo.

<sup>18</sup> Programa destinado a financiar a graduação na educação superior em cursos superiores privados. Para maiores informações consultar: <<http://sisfiesportal.mec.gov.br>>. Acesso em: 11 abr. 2019.

ano do governo Lula, havia 2.378 IES no país, sendo 12% delas públicas e 88% privadas. Entre as instituições públicas, 33% se encontravam em capitais enquanto 67% delas se localizavam no interior, fato também observado em relação às privadas, com 35% das IES particulares localizadas nas capitais e 65% no interior.

Durante o governo Dilma, de 2011 a 2015, registrou-se uma queda de 0,04% no total de IES no país. Porém, enquanto a rede pública cresceu 3,9%, a rede privada diminuiu 0,58%. Em 2015, do total de 2.364 IES no país, 13% eram públicas, sendo que 33% no interior e 67% nas capitais. Dos demais 87% de IES particulares, 36% encontravam-se em capitais e 64% em cidades do interior.

Sobre a mercantilização da educação superior, Carvalho (2011) afirma que se criou uma concorrência predatória entre as instituições privadas. As grandes empresas desse mercado compraram pequenas instituições em dificuldades financeiras, formando um oligopólio no setor. Entretanto, o fato é que a ampliação das vagas não foi acompanhada por melhoria na qualidade da oferta educacional para os estudantes, tendo em vista que, em nome da racionalidade administrativa, as instituições privadas reduziram suas despesas às custas de demissões dos profissionais mais qualificados e do pagamento de salários mais baixos, o que provocou a precarização das relações de trabalho e o rebaixamento da qualidade pedagógica. O próximo indicador, apresentado na tabela 6, destaca a evolução no número de cursos de graduação presenciais na educação superior, nos governos Lula e Dilma:

**Tabela 6:** Número de cursos de graduação (presencial) nos Governos Lula (2003-2010) e Dilma (2011-2015)

	Governo Lula (2003-2010)								Governo Dilma (2011-2015)			
	Total – 2003		Total – 2006		Total – 2007		Total – 2010		Total – 2011		Total – 2015	
	16.453		22.101		23.488		28.577		29.376		32.028	
	<b>Púb.</b>	<b>Priv.</b>	<b>Púb.</b>	<b>Priv.</b>	<b>Púb.</b>	<b>Priv.</b>	<b>Púb.</b>	<b>Priv.</b>	<b>Púb.</b>	<b>Priv.</b>	<b>Púb.</b>	<b>Priv.</b>
	5.662	10.791	6.549	15.552	6.596	16.892	8.821	19.756	9.368	20.008	10.347	21.418
Capital	1.656	3.977	1.793	5.767	1.861	6.298	2.945	7.744	3.005	7.877	3.041	8.976
Interior	4.006	6.814	4.756	9.785	4.735	10.594	5.876	12.012	6.363	12.131	7.306	12.705

**Fonte:** Sinopse Estatística da Educação Superior 2003 a 2015. Elaborado pela autora (2019).

Na tabela 6 percebe-se que o volume de cursos ofertados no país aumentou 94,7% em doze anos. Entre 2003 e 2006, a ampliação dos cursos no país chegou a 34%, com maior crescimento no setor privado, que atingiu a taxa de 44%, enquanto no mesmo período o setor público se expandiu em 15,7%. Entre 2007 e 2010, o aumento dos cursos foi de 21,7%, porém, a maior taxa de crescimento registrada foi a do setor público, que cresceu 33,7%, enquanto o setor privado aumentou 17%. De modo geral, durante os oito anos de gestão do governo Lula,

de 2003 a 2010, a quantidade de cursos de graduação aumentou 28% e, pela primeira vez, observa-se a inversão na tendência de crescimento, com maior representação da rede pública, que foi ampliada em 34,3%, enquanto a rede privada se expandiu em 27%. No período subsequente, entre 2011 e 2015, os cursos no país cresceram em 9%: a rede pública teve taxa positiva de 10,5% e a rede particular de 7%.

Embora a ampliação e a diversificação de cursos tenham sido registradas nas duas redes de ensino, no caso da rede pública pode-se entender que houve reflexo das políticas de expansão do ensino superior, especialmente do Reuni e da criação dos institutos federais, que ampliaram e diversificaram a oferta de cursos na educação superior. Com relação às instituições privadas, essa tendência configura-se como resultado de estratégias para atrair novos “consumidores”, incentivados por programas como o Prouni e o Fies.

As tabelas 7 e 8, a seguir, demonstram a ampliação de matrículas em cursos de graduação presenciais nos governos Lula e Dilma, respectivamente:

**Tabela 7:** Número de matrículas no Governo Lula (2003-2010)

Matrículas (Graduação presencial) – Governo Lula (2003-2010)							
Total – 2003		Total – 2006		Total – 2007		Total – 2010	
3.887.022		4.676.646		4.880.381		5.449.120	
Público	Privado	Público	Privado	Público	Privado	Público	Privado
1.136.370	2.750.652	1.209.304	3.476.342	1.240.968	3.639.413	1.461.696	3.987.424
<b>Capital</b>	497.784	1.278.015	517.831	1.579.079	523.270	1.688.712	627.379
<b>Interior</b>	638.586	1.472.637	691.473	1.888.263	717.698	1.950.701	834.317

Fonte: Sinopse Estatística da Educação Superior 2003 a 2010. Elaborado pela autora (2019).

A tabela 7 evidencia que, entre 2003 e 2010, o aumento no quantitativo de matrículas em cursos de graduação foi de 40%, sendo 28,6% no setor público e 45% na iniciativa privada. Entre 2003 e 2006, a taxa de crescimento de matrícula chegou a 20,3%: 6,4% no setor público e 26,4% no privado. De 2007 a 2010, a ampliação no volume de matrículas foi de 11,7%, sendo 17,8% no setor público e 9,6% no setor privado.

**Tabela 8:** Número de matrículas no Governo Dilma (2011-2015)

Matrículas (Graduação presencial) – Governo Dilma (2011-2015)			
Total – 2011		Total – 2015	
5.746.762		6.633.545	
Público	Privado	Público	Privado
1.595.391	4.151.371	1.823.752	4.809.793
<b>Capital</b>	655.223	707.799	2.358.257
<b>Interior</b>	940.168	1.115.953	2.451.536

Fonte: Sinopse Estatística da Educação Superior 2011 a 2015. Elaborado pela autora.

No governo Dilma, a ampliação das matrículas nos cursos de graduação apresentou um índice de 15,4%. No setor público a taxa de crescimento foi de 14,3% e, no setor privado, de 16%.

Ao comparar os dados referentes aos três períodos de governo, é possível concluir que a ampliação do acesso à educação superior beneficiou sobretudo o setor privado, que teve crescimento garantido em todos os períodos, ainda em que em menores proporções nos governos de Lula e Dilma.

As reformas educacionais realizadas por FHC foram embasadas no ajuste neoliberal da economia, incentivando, sobretudo, a expansão de instituições, cursos e matrículas pela iniciativa privada e moldando-se às demandas do mercado como estratégia para atrair um maior número de clientes. Entrementes, o ensino público foi abandonado pelo governo federal, que ainda empregou uma série de medidas para a contenção de gastos públicos, ao mesmo tempo em que impôs a diversificação e a expansão de cursos e vagas.

A mercantilização da educação superior e a supervalorização do mercado provocaram resultados imediatos, conforme ficou demonstrado na análise: ampliação em 180% das instituições privadas e redução em 7% das IES públicas; aumento de 163% dos cursos de graduação no ensino privado, quase o dobro do crescimento de 89% no setor público; e crescimento de 169% das matrículas nas IES privadas, enquanto na pública a ampliação chegou a apenas 60%.

A política de expansão da educação superior adotada nos governos Lula e Dilma foi constituída por duas faces: os Programas Prouni e Fies e os Programas Expansão Fase I e Reuni. De acordo com Ferreira (2009), ainda que esses programas, criados para a expansão, a interiorização e a democratização do acesso à educação superior no país, se configurem como políticas de Estado, pelo modo como foram originados e institucionalizados não foram decisivos a ponto colocar o segmento federal como protagonista da política educacional com capacidade de reverter a tendência de crescimento do setor privado. No entanto, os dados apresentados acima revelam que, no período 2003-15, houve maior equilíbrio em relação ao crescimento dos setores público e privado.

Quanto à inserção da RFEPCT na ampliação da oferta da educação superior, é válido ressaltar, conforme destacado anteriormente, que, já no final da década de 1960, as escolas de Minas Gerais, Paraná e Rio de Janeiro foram autorizadas a ofertar cursos de Engenharia de Operação em nível superior. Com a transformação das escolas técnicas em Cefet essa atribuição tornou-se uma característica dessas instituições. Porém, foi com a criação dos IF que a educação superior tornou-se obrigatória ao ponto de equiparar essas instituições às universidades para

efeito de regulação, avaliação e supervisão de cursos e IES.

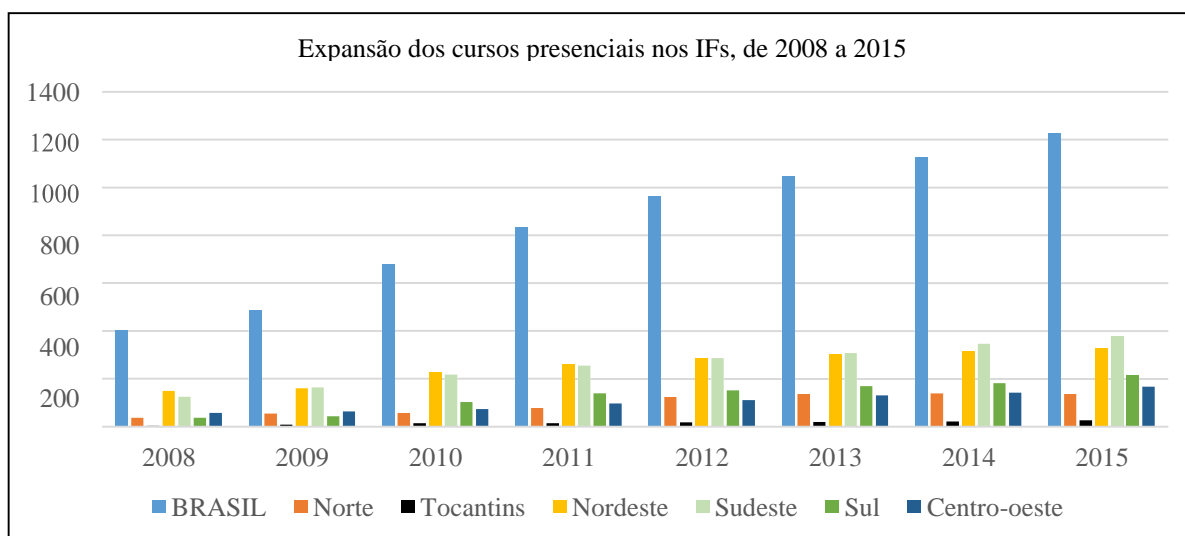
Conforme o Art. 7º, inciso VI da Lei 11.892/2008, os cursos superiores nos institutos federais deverão ser ofertados nos seguintes formatos:

- a) cursos superiores de tecnologia visando à formação de profissionais para os diferentes setores da economia;
- b) 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;
- c) cursos de bacharelado e engenharia, visando à formação de profissionais para os diferentes setores da economia e áreas do conhecimento;
- d) cursos de pós-graduação *lato sensu* de aperfeiçoamento e especialização, visando à formação de especialistas nas diferentes áreas do conhecimento; e
- e) cursos de pós-graduação *stricto sensu* de mestrado e doutorado, que contribuam para promover o estabelecimento de bases sólidas em educação, ciência e tecnologia, com vistas no processo de geração e inovação tecnológica (BRASIL, 2008b).

A incorporação dos IF na política de expansão do ensino superior, iniciada no governo Lula, foi fortalecida no governo Dilma com o Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Superior e Profissional e Tecnológica. O Plano projetou a construção de mais universidades, *campi* e institutos federais. Essa inserção, contudo, está alinhada às recomendações do BM quanto à opção por instituições não universitárias para a oferta da educação superior a grupos menos privilegiados, uma vez que essa seria uma alternativa menos onerosa e mais conectada ao mundo do trabalho (BORGES, 2010).

As figuras 6 e 7, abaixo, apresentam os indicadores da inserção dos institutos federais no processo de expansão da educação superior brasileira.

**Figura 6:** Gráfico da expansão dos cursos presenciais nos IF, no período de 2008 a 2015



**Fonte:** Sinopse Estatística da Educação Superior 2008 a 2015. Elaboração da autora.

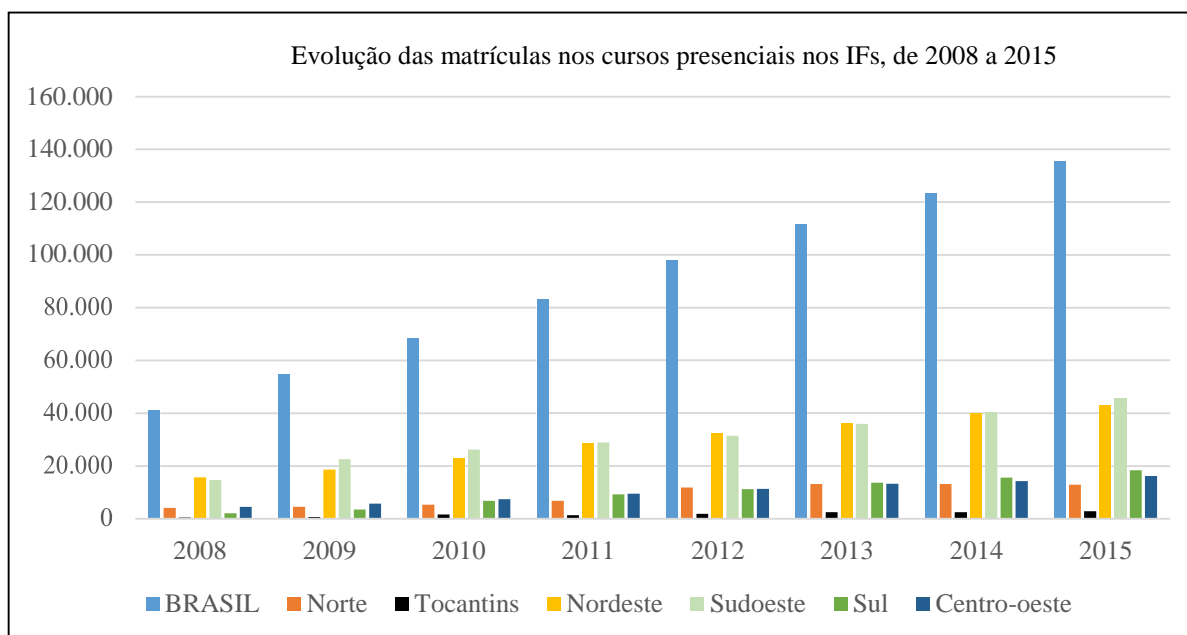
A quantidade de cursos de graduação presencial ofertados pelos IF de 2008 a 2015

aumentou 203%. Do total de 405 cursos existentes em 2008, 55% estavam em unidades das capitais, enquanto 45% se encontravam em *campi* interioranos. Entretanto, a partir de 2010, com a criação de novos *campi*, a lógica de priorizar o atendimento às capitais e grandes centros urbanos foi invertida, de maneira que, em 2015, do total de 1.228 cursos superiores na RFEPCCT, 25% estavam nas capitais, enquanto 75% foram registrados no interior.

Esse comportamento foi observado em todas as regiões do país, sobretudo a partir de 2010. Na região Norte, a expansão dos cursos superiores passou de 37 cursos em 2010 para 128 cursos em 2015, um crescimento de 270%. No Instituto Federal do Tocantins, essa tendência da ampliação da oferta se repetiu: em 2008 havia 4 cursos superiores, todos eles localizados no *campus* Palmas; já em 2015 o IF chegou a ofertar 27 cursos superiores, incluindo interior e capital, num crescimento de 575%.

A figura 7 apresenta a evolução no número de matrículas em cursos de graduação presenciais nos institutos federais, no período de 2008 a 2015:

**Figura 7:** Gráfico da expansão das matrículas nos cursos superiores nos IF, de 2008 a 2015



**Fonte:** Sinopse Estatística da Educação Superior 2008 a 2015. Elaboração da autora.

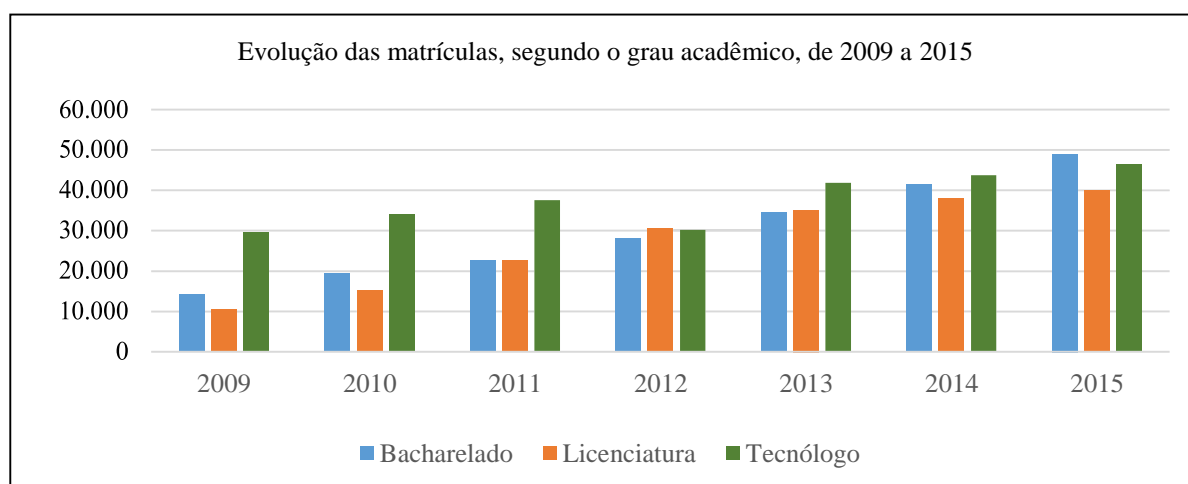
A expansão do quantitativo de institutos e *campi*, os esforços empreendidos para a promover a interiorização dos IF e a ampliação de cursos e vagas em nível de graduação estimularam um crescimento de 230% nas matrículas no ensino superior dessas instituições, no período de 2008 a 2015. Essa tendência foi observada em todas as regiões brasileiras, com destaque para a região Sul, que apresentou crescimento de 789% nas taxas de matrícula. Já na região Norte, a elevação no índice de matrículas foi de 209%. No estado do Tocantins, o IFTO

registrou crescimento de 587% nas matrículas.

Acerca desses dados sobre a evolução de matrículas em cursos presenciais nas universidades federais e nas unidades da RFEPECT, pode-se afirmar que os institutos federais, a partir do novo modelo institucional que alargou seu campo de atuação, adquiriram participação efetiva na oferta de cursos de graduação, tornando inegável a contribuição dessas instituições na democratização do acesso da população ao ensino. É preciso considerar que os IF foram equiparados às universidades federais apenas para criar e extinguir cursos, como acreditadoras e certificadoras de competências profissionais e dos processos de regulação, avaliação e supervisão. Contudo, trata-se de instituições de naturezas distintas, com especificidades e características próprias.

Na figura 8, evidencia-se o crescimento das matrículas em cursos superiores nos IF, segundo o grau acadêmico, no período de 2009 a 2015:

**Figura 8:** Gráfico da correlação das matrículas em cursos de graduação presencial, segundo o grau acadêmico, de 2009\* a 2015



**Fonte:** Sinopse Estatística da Educação Superior 2009 a 2015. Elaboração da autora.

**Nota 1:** Informação disponível somente a partir do Censo da Educação Superior de 2009.

A Lei 11.892/2008 atribuiu aos IF a obrigatoriedade da oferta de cursos superiores e da reserva de 20% das vagas para cursos de licenciatura. A figura 8 apresenta a progressiva procura pelos cursos ofertados nos IF, nas categorias bacharelado, licenciaturas e tecnólogos. Embora em todos os cursos tenha aumentado progressivamente a quantidade de matrículas no período de 2009 a 2015, as licenciaturas foram as que mais expandiram, com aumento de 276% nas matrículas, seguidas dos bacharelados, que ampliaram suas matrículas em 240%, e dos cursos de tecnologias, que tiveram crescimento de 56,8% nas matrículas.

Acerca dos cursos superiores, Lorenzet (2017, p. 55) estabelece pontos de

convergência e divergência entre IF e universidades e aponta como aspectos afins:

- a) atuação no tripé: ensino, pesquisa e extensão com multiplicidade de ações;
- b) a contribuição da formação e qualificação profissional, tendo como premissa o trabalho como princípio educativo, uma vez que no Brasil esta constituição pode ocorrer nestes ambientes de maneira pública, gratuita e primando pela qualidade;
- c) ambas instituições vivenciaram processos de expansão, de interiorização e de democratização;
- d) mesma organização institucional em reitorias e *campi*;
- e) dificuldade em ambas de atuar na formação integral e interdisciplinar, transdisciplinar ou multidisciplinar.

Entre os pontos de divergência e tensionamento entre as universidades e os IF, a autora assinala: “a) identidade diferenciada; b) historicamente foram consolidando um sistema dual (elite-trabalhadores; intelectual-técnico); c) supremacia da competição em detrimento da cooperação” (LORENZET, 2017, p. 58).

Lorenzet destaca ainda que, em ambas as instituições, a educação é entendida como vetor do desenvolvimento da sociedade, a partir do alinhamento entre ações da tríade ensino-pesquisa-extensão, sem perder de vista a formação ontológica e omnilateral do sujeito, adotando-se a categoria trabalho como princípio educativo. Porém, aponta a necessidade de resolver e superar um ponto crucial de divergência entre elas: a supremacia da competição em detrimento da cooperação, por meio de disputas de prestígio, *status* e competitividade que provocam o distanciamento entre essas instituições e uma rivalidade destrutiva que impede a consolidação de relações profícuas de parcerias e cooperação institucional (LORENZET, 2017).

Os indicadores de ampliação da Rede Federal confirmam que a criação dos institutos federais é uma política que tem contribuído para a ampliação da educação básica e superior no país e o atendimento às demandas sociais, econômicas e culturais. Entretanto, em especial, no que se refere aos cursos superiores, essa é uma demanda que ainda precisa ser solidificada para que o compromisso institucional assumido não se restrinja ao cumprimento de uma determinação legal ou a estratégias para atender interesses distintos de suas finalidades.

O próximo capítulo abordará as políticas públicas definidas para a formação de professores da educação básica, elaboradas entre a década de 1990 e os dias atuais, com o objetivo de identificar os marcos regulatórios e as intenções governamentais neles expressos.

## MARCOS REGULATÓRIOS DA POLÍTICA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL: DA LEI 9.394/1996 AO DECRETO 8.752/2016

O capítulo anterior retratou o percurso histórico da educação profissional no Brasil, que culminou na instituição da RFEPCT e na criação dos IF, apontando indicadores acadêmicos que confirmaram a expansão das instituições, cursos e matrículas na educação básica e na educação superior. Os dados analisados ressaltam a importância dos institutos federais no processo de interiorização e democratização desses níveis de ensino e sua contribuição na ampliação dos processos de escolarização e de formação profissional da população brasileira.

Com a criação dos institutos federais, documentos institucionais precisaram ser construídos a fim de caracterizar sua nova institucionalidade e definir os fundamentos balizadores que anunciavam suas intenções políticas, pedagógicas e sociais. Assim, ao mesmo tempo em que as instituições elaboravam documentos norteadores, como o PDI e o PPI, tinham também que instituir normas e regulações para parametrizar procedimentos internos de organização dos *campi* e criação de cursos, entre outros aspectos demandados pela nova estrutura, promovendo o reordenamento de suas ações para garantir o seu funcionamento.

Como parte das atribuições assumidas a partir do ato de criação dos IF, a oferta de cursos superiores tornou-se obrigatória, o que exigiu a adaptação a procedimentos institucionais desconhecidos por boa parte das unidades da Rede Federal, excetuando os Cefet que já tinham experiências com essa demanda de formação. Foram necessários esforços de todos os sujeitos dessas instituições para a compreensão do novo cenário, a fim de que as providências para a implementação dos cursos de graduação, a autorização de funcionamento e, posteriormente, o reconhecimento desses cursos atendessem aos critérios determinados pelo conjunto de dispositivos legais que disciplinava esses atos, entre eles, as exigências do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES).

Em relação à implementação de cursos de licenciatura, muitas instituições que originaram os IF não tinham experiências acumuladas a ponto de torná-las reconhecidas nesse campo (FLACH, 2014). Tratava-se de uma novidade e um desafio a mais para essas instituições, tendo em vista que, no que concerne à formação de professores, não basta o cumprimento de procedimentos-padrão como os estudos de demandas, de disponibilidade de docentes e técnicos administrativos e de instalações e equipamentos, além da previsão orçamentária para atender às demandas formativas do curso. É preciso, sobretudo, que se compreenda a complexidade que envolve o processo de elaboração e implantação das políticas de formação de professores no Brasil, de modo que a construção do PCC não se reduza a um instrumento burocrático e se

constitua em um projeto que permita a construção da identidade dos cursos de licenciatura dos institutos federais.

Entendemos ser fundamental que todo professor conheça os componentes articuladores em torno das disputas de poder envolvidas, desde a formulação das políticas educacionais à avaliação dos resultados implementados, de maneira a compreender como elas condicionam a formação docente, interferem no trabalho escolar e impactam a prática pedagógica em sala de aula. Portanto, ter domínio do ordenamento normativo de seu campo de atuação é condição essencial para o exercício profissional consciente, crítico e competente (CURY, 2000). “A legislação, então, é uma forma de apropriar-se da realidade política por meio das regras declaradas, tornadas públicas [...]. Não se apropriar das leis é, de certo modo, uma renúncia à autonomia e a um dos atos constitutivos da cidadania” (CURY, 2000, p. 15).

Assim, para que seja possível analisar os pressupostos políticos da formação de professores do Instituto Federal do Tocantins, este capítulo dará continuidade ao debate a partir da análise dos principais marcos legais indutores das políticas de formação dos professores da educação básica, desde a Lei 9.394/1996 ao Decreto 8.752/2016, que instituiu a Política Nacional de Formação para os Profissionais da Educação Básica. O objetivo é investigar o aparato legal produzido no âmbito do MEC/CNE (portarias, pareceres, resoluções, decretos, leis) e seu modo de articulação mútua, na consecução das ações previstas no planejamento nacional da educação brasileira, na definição das diretrizes para a formação docente e na configuração da política nacional de formação dos profissionais da educação. No entanto, a análise não se distanciará do objeto de análise desta tese, ou seja, o curso de licenciatura em Matemática do *campus* Palmas do Instituto Federal do Tocantins.

## **2.1 As políticas de formação de professores na década de 1990**

A formação de professores tem constituído um campo fértil de estudos e pesquisas por parte de acadêmicos e intelectuais. Seja na esfera das políticas públicas, na da profissionalização e carreiras ou na das práticas docentes, é um tema que deve ter centralidade no debate educacional, dada sua importância social. Sua relevância diz respeito à necessidade de intensificar a luta por uma política que contemple a complexidade da profissão de professor e que não se limite aos aspectos da formação inicial, articulando todas as variáveis que permeiam o trabalho docente: condições objetivas de trabalho, acesso a formação continuada de qualidade, política salarial decente, plano de carreira e de aposentadoria, valorização profissional, entre

outros.

Conforme ressaltado no capítulo anterior, embora os países tenham soberania nacional para definir as políticas públicas sociais e as reformas educacionais necessárias ao seu desenvolvimento, essas decisões “não são propriamente originais; recebem influências, orientações e até mesmo imposições externas, que se combinam com fortes apoios de segmentos importantes da economia, da política e da intelectualidade locais” (DIAS SOBRINHO, 2003, p. 55). Assim, torna-se fundamental a compreensão pelos educadores da polarização entre os papéis da educação e da escola, dualidade que pode fortalecer as práticas de exclusão e contribuir para manter e/ou aumentar as desigualdades sociais. Essa compreensão pode tornar-se um contraponto para o enfrentamento dessas mazelas e o desenvolvimento de um projeto pedagógico de escolarização e formação dos alunos, numa perspectiva de emancipação social e de luta de classes.

Vieira (2002) alerta para a importância de voltar os olhos para as políticas de formação de professores. No bojo da globalização, da reorganização do Estado e das interferências dos mecanismos internacionais nas decisões das políticas sociais dos países em desenvolvimento, a educação passa a exercer papel estratégico.

Mudanças amplas e profundas que estão ocorrendo na economia contemporânea vêm tendo repercussões sobre as formas de conceber as políticas educacionais. Ainda que nem sempre seja possível detectar sua origem por meio de uma aproximação superficial, esses impactos já estão chegando à educação, à escola e aos professores, e deverão ser ainda mais visíveis no futuro. Se queremos entender o sentido das reformas educacionais em curso, precisamos dirigir o olhar para essas reformas globais que as motivam e imprimem contornos a seus rumos (p. 19).

Ainda que as alterações nas políticas educacionais repercutam paulatinamente no “chão da escola”, os professores, como agentes sociais diretamente afetados por tais mudanças, se veem diante do acúmulo de funções e responsabilidades, para as quais não foram consultados e/ou preparados. Mais grave ainda é o fato de que grande parte desse professorado sequer consegue compreender tais mudanças ou desmitificá-las em contextos mais amplos do que os ordenamentos emitidos pelos órgãos que regem a educação brasileira.

Sobre esse descompasso entre as políticas educacionais e as práticas escolares, Paro (2001) argumenta que

Embora não se tenha conhecimento de pesquisas que examinem essa questão (e isso talvez seja evidência da pouca importância que se dá ao assunto), em conversa com professores, coordenadores pedagógicos e diretores de escola, pode-se perceber a falta, ou a presença ainda muito tímida, de posturas críticas sobre temas como o neoliberalismo, os efeitos da ação do Banco Mundial na política educacional, a privatização do ensino, a municipalização do ensino fundamental, a ‘autonomia’

escolar, ou a organização da escolaridade em ciclos. O neoliberalismo, por exemplo, é visto por grande parte dos educadores escolares muito mais a partir de *slogans*, não se percebendo, entre outros aspectos, como a defesa das leis ‘naturais’ do mercado se coloca contra a própria especificidade do trabalho pedagógico, com consequências determinantes sobre as ações dos educadores em sala de aula. [...] talvez falte aos conteúdos acadêmicos sobre política educacional um apelo mais sugestivo ao envolvimento dos que fazem a educação no ‘chão da escola’. Parece não haver dúvidas de que essa situação de alheamento dos educadores escolares se deve a uma multiplicidade de fatores, entre os quais se destacam sua inadequada formação, bem como as precárias condições em que exercem seu ofício, as quais não lhes proporcionam oportunidades mais sistemáticas de reflexão; sem esquecer o próprio meio social, permeado pela ideologia dominante, que reforça a postura acrítica diante dos problemas (p. 121-122).

O autor chama atenção para a falta de politização da classe docente e o desconhecimento sobre temas que são determinantes na definição das políticas educacionais e que condicionam o trabalho pedagógico nas escolas e na sala de aula. Além da ausência desses temas nos cursos de formação de professores, outro impeditivo para que o debate seja profícuo no cotidiano escolar é a falta de condições objetivas para fazê-lo, tendo em vista que a excessiva carga de trabalho dos professores brasileiros, a falta de acesso à formação continuada de qualidade, sobretudo em nível de pós-graduação, e os baixos salários inviabilizam, em muitos casos, o acesso a livros e a outros meios de informação e de formação.

A luta é pela formação em nível superior de qualidade para todos os professores da educação básica, assim como outros temas de igual importância para o contexto educacional brasileiro, tais como: a universalização do acesso à escola pública e a melhoria da qualidade da educação básica; a qualificação e a valorização profissional dos trabalhadores em educação; o plano de carreira e a dignidade salarial, entre outros. Trata-se de bandeiras históricas dos movimentos sindicais e associações acadêmicas<sup>19</sup>.

A articulação dessas organizações junto à sociedade civil e a classe política possibilitou a elaboração de um projeto de lei para a educação nacional, após disputas de poder no campo educacional e tensionamentos políticos que resultaram na publicação da LDB, Lei 9.394/1996.

O texto original da LDB de 1996 passou por inúmeras alterações ao longo destas duas décadas, sob forma de leis, decretos e medidas provisórias que não apenas alteraram sua redação, mas demarcaram disputas de poder postuladas desde a sua promulgação. O Título VI, “Dos Profissionais da Educação”, que contempla do Art. 61 ao 67, sofreu mudanças por sete instrumentos legais, sendo seis novas leis e uma medida provisória, conforme veremos a seguir:

---

<sup>19</sup> O Comitê Pró-Formação do Educador, a Associação Nacional de Educação (Ande), a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope), a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped) e o Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública, entre outros.

**Quadro 1:** Alterações produzidas no Artigo 61 da LDB 9.394/1996

TEXTO ORIGINAL	REDAÇÃO ATUALIZADA – 05/12/2017
<p>Art. 61. A formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos:</p> <p>I – a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço;</p> <p>II – aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades.</p>	<p>Art. 61. Consideram-se profissionais da educação escolar básica os que, nela estando em efetivo exercício e tendo sido formados em cursos reconhecidos, são: (Redação dada pela Lei 12.014/2009)</p> <p>I – professores habilitados em nível médio ou superior para a docência na educação infantil e nos ensinos fundamental e médio; (Redação dada pela Lei 12.014/2009)</p> <p>II – trabalhadores em educação portadores de diploma de pedagogia, com habilitação em administração, planejamento, supervisão, inspeção e orientação educacional, bem como com títulos de mestrado ou doutorado nas mesmas áreas; (Redação dada pela Lei 12.014/2009)</p> <p>III – trabalhadores em educação, portadores de diploma de curso técnico ou superior em área pedagógica ou afim. (Incluído pela Lei 12.014/2009)</p> <p>IV – profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino, para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional, atestados por titulação específica ou prática de ensino em unidades educacionais da rede pública ou privada ou das corporações privadas em que tenham atuado, exclusivamente para atender ao inciso V do caput do art. 36; (Incluído pela Lei 13.415/2017)</p> <p>V – profissionais graduados que tenham feito complementação pedagógica, conforme disposto pelo Conselho Nacional de Educação. (Incluído pela Lei 13.415/2017)</p> <p>Parágrafo único. A formação dos profissionais da educação, de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica, terá como fundamentos: (Incluído pela Lei 12.014/2009)</p> <p>I – a presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho; (Incluído pela Lei 12.014/2009)</p> <p>II – a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço; (Incluído pela Lei 12.014/2009)</p> <p>III – o aproveitamento da formação e experiências anteriores, em instituições de ensino e em outras atividades. (Incluído pela Lei 12.014/2009)</p>

**Fonte:** BRASIL (1996, 2009a, 2017a). Elaborado pela autora (2019).

O Art. 61 é marcado por controvérsias. Ao mesmo tempo em que apresentou inovações, a exemplo da definição de quais trabalhadores da escola de educação básica compõem a categoria dos profissionais da educação, também contém incongruências. Entre elas, a permissão de que profissionais não licenciados, com notório saber reconhecido por sua formação em áreas afins ou experiência profissional, atuassem na sala de aula da educação básica, num claro assentimento de que “basta que o pretendente seja portador de diploma de nível superior em cursos relacionados com a disciplina que já leciona” (BRZEZINSKI, 1998, p. 156).

Ainda que não haja consenso no campo educacional de que os profissionais relacionados no Art. 61 pertençam à mesma esfera, Brzezinski (2014) entende que essa conceituação corrigiu “um desvio histórico ao incluir entre os trabalhadores da educação os

funcionários da escola na categoria profissionais da educação” (p. 123-124). Sua consequência foi abrir a possibilidade de reconhecimento desses trabalhadores não docentes, responsáveis pelas atividades-meio da educação e, também, de valorização profissional, por meio da realização de concursos públicos, da definição de plano de carreira e salários e de políticas de formação continuada.

Outro contrassenso expresso nesse artigo, e que está na contramão dos debates sobre as políticas de formação de professores, é a sobreposição da prática à teoria no processo de formação. Mesmo que o texto mencione a necessária associação entre essas duas dimensões, admitir que profissionais não licenciados exerçam a docência na educação básica e estabelecer que seus conhecimentos práticos sejam aceitos como critérios para o exercício da profissão, não deixa dúvida sobre a predominância do viés praticista e tecnicista da formação docente, que desconsidera que o exercício da docência vai muito além da simples transmissão de conhecimentos ou do ensino de conteúdos fragmentados e esvaziados teoricamente. Para agravar a situação, aceita-se que a comprovação da carga horária dessas experiências, realizadas de forma leiga e sem preparação pedagógica, possa ser contabilizada para acelerar o acesso ao certificado equivalente à licenciatura, com cursos de complementação pedagógica.

O professor formado sob esse viés pragmatista e reducionista assume o perfil de um profissional “tarefeiro”, que não faz ideia das razões que o levaram a selecionar ou a ensinar determinados conteúdos, ficando desprovido de intencionalidade política-pedagógica ou compromisso com o desenvolvimento omnilateral do estudante, uma vez que não há unidade entre as teorias pedagógicas, os fundamentos da educação e a prática docente.

No quadro 2, destacam-se as alterações produzidas no Art. 62 da Lei 9.394/1996:

**Quadro 2:** Alterações produzidas no Artigo 62 da LDB 9.394/1996

TEXTO ORIGINAL	REDAÇÃO ATUALIZADA – 05/12/2017
<p>Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.</p>	<p>Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal. (Redação dada pela Lei 13.415/2017)</p> <p>§ 1º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério. (Incluído pela Lei 12.056/2009)</p> <p>§ 2º A formação continuada e a capacitação dos profissionais de magistério poderão utilizar recursos e tecnologias de educação a distância. (Lei</p>

	<p>12.056/2009)</p> <p>§ 3º A formação inicial de profissionais de magistério dará preferência ao ensino presencial, subsidiariamente fazendo uso de recursos e tecnologias de educação a distância. (Incluído pela Lei 12.056/2009).</p> <p>§ 4º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios adotarão mecanismos facilitadores de acesso e permanência em cursos de formação de docentes em nível superior para atuar na educação básica pública. (Incluído Lei 12.796/2013)</p> <p>§ 5º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios incentivarão a formação de profissionais do magistério para atuar na educação básica pública mediante programa institucional de bolsa de iniciação à docência a estudantes matriculados em cursos de licenciatura, de graduação plena, nas instituições de educação superior. (Incluído pela Lei 12.796/2013)</p> <p>§ 6º O Ministério da Educação poderá estabelecer nota mínima em exame nacional aplicado aos concluintes do ensino médio como pré-requisito para o ingresso em cursos de graduação para formação de docentes, ouvido o Conselho Nacional de Educação – CNE. (Incluído pela Lei 12.796/2013) § 7º (VETADO).</p> <p>§ 8º Os currículos dos cursos de formação de docentes terão por referência a Base Nacional Comum Curricular. (Incluído pela Lei 13.415/2017) Art. 62-A. A formação dos profissionais a que se refere o inciso III do art. 61 far-se-á por meio de cursos de conteúdo técnico-pedagógico, em nível médio ou superior, incluindo habilitações tecnológicas. (Incluído Lei 12.796/2013)</p> <p>Parágrafo único. Garantir-se-á formação continuada para os profissionais a que se refere o caput, no local de trabalho ou em instituições de educação básica e superior, incluindo cursos de educação profissional, cursos superiores de graduação plena ou tecnológicos e de pós-graduação. (Incluído Lei 12.796/2013)</p> <p>Art. 62-B. O acesso de professores das redes públicas de educação básica a cursos superiores de pedagogia e licenciatura será efetivado por meio de processo seletivo diferenciado. (Incluído pela Lei 13.478/2017)</p> <p>§ 1º Terão direito de pleitear o acesso previsto no <b>caput</b> deste artigo os professores das redes públicas municipais, estaduais e federal que ingressaram por concurso público, tenham pelo menos três anos de exercício da profissão e não sejam portadores de diploma de graduação. (Incluído pela Lei 13.478/2017)</p> <p>§ 2º As instituições de ensino responsáveis pela oferta de cursos de pedagogia e outras licenciaturas definirão critérios adicionais de seleção sempre que ocorrerem aos certames interessados em número superior ao de vagas disponíveis para os respectivos cursos. (Incluído pela Lei 13.478/2017)</p> <p>§ 3º Sem prejuízo dos concursos seletivos a serem definidos em regulamento pelas universidades, terão</p>
--	---

	prioridade de ingresso os professores que optarem por cursos de licenciatura em matemática, física, química, biologia e língua portuguesa. (Incluído pela Lei 13.478/2017).
--	---

**Fonte:** BRASIL (1996, 2009b, 2013b, 2017a, 2017b). Elaborado pela autora (2019).

O texto original do Art. 62 da LDB de 1996 preconizava a obrigatoriedade da formação em nível superior para os professores da educação básica, admitindo-se o curso normal em nível médio como formação mínima para os docentes da educação infantil e dos anos iniciais do fundamental, até o limite do término da “década da educação”, em 2006. A intenção era que, gradualmente, todos os professores brasileiros tivessem formação em nível superior, o que, como se sabe, não aconteceu e ainda é um dos gargalos da educação brasileira.

A admissibilidade da formação mínima em nível médio para a docência em classes de educação infantil e primeiros anos do ensino fundamental, na modalidade normal/magistério, é uma “política pequena para crianças pequenas”<sup>20</sup>. O que era antes uma condição, com prazo estabelecido para ser extinta, seguiu a tendência tradicional no país de converter em permanente aquilo que deveria ser uma excepcionalidade.

Com a finalidade de fazer cumprir a legislação, a LDB de 1996 estabelecia prazos para que o poder público elaborasse o Plano Nacional de Educação (PNE) com metas e objetivos estabelecidos para os dez anos seguintes a sua aprovação, que ocorreu em 9 de janeiro de 2001, com a promulgação da Lei 10.172/2001.

O PNE (2001-2010) estabeleceu 28 objetivos e metas para “Formação dos professores e valorização do magistério”, dentre as quais, destacam-se as de número 5, 12, 13 e 14, que, em síntese, exigiam o mapeamento de todos os professores em exercício, sem habilitação mínima prevista pela legislação, e a oferta de programas de formação de professores para atender a essa demanda (BRASIL, 2001b).

Por conseguinte, para garantir que nenhum professor ficasse sem formação superior, a lei estabeleceu novos prazos e exigências de habilitação definidos pela LDB de 1996. A meta 17 fixou o prazo de cinco anos para que todos os professores em exercício na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental tivessem pelo menos a habilitação de nível médio na modalidade normal. As metas 18 e 19 estenderam para dez anos o prazo para que, no mínimo, 70% dos professores de educação infantil e ensino fundamental e 100% dos professores de

---

<sup>20</sup> Campos (2012) discute os modelos de políticas públicas sociais destinadas às crianças pequenas aplicadas no Brasil e na América Latina e, em especial, ao analisar o contexto da educação infantil, afirma que “a persistência em tratar a educação das crianças pequenas como estratégia para mitigar a miséria tem inaugurado novas formas de segmentação e de focalização de políticas, que, longe de distribuir com ‘equidade’ [...], criam novas formas de discriminação e de subalternização” (p. 99).

ensino médio tivessem formação em nível superior em cursos de licenciatura (BRASIL, 2001b). A expectativa do governo era de que, findada a “década da educação” (1996-2006), o problema da falta de formação de professores estaria resolvido/amenizado, sobretudo pelos incentivos à iniciativa privada na oferta da educação superior, conforme visto no capítulo anterior. Entretanto, a realidade constatada nos dados do Censo Escolar do Professor, realizado pelo Inep em 2007, comprovou que não apenas essa expectativa não havia sido atingida, como ainda estava longe de ser alcançada.

A escolarização do professor brasileiro, à época, apresentava níveis precários: do total de 1.882.961 professores que atuavam na educação básica, 0,9% tinham o ensino fundamental; 25,2% tinham formação em cursos de magistério; 5,5% tinham o ensino médio, sem formação pedagógica específica; 6,8% possuíam outras graduações diferentes de cursos de licenciatura e 61,5% tinham cursos de licenciatura (INEP, 2007a).

Uma década depois, esse cenário continua pouco alterado. O Censo Escolar da Educação Básica 2016 demonstrou que o nível de escolaridade do professor brasileiro aumentou em certa medida. Porém, a carência de formação docente em cursos de licenciatura ainda é um problema a ser enfrentado pelo poder público. Do total de 2.196.397 professores que atuavam na educação básica, 0,3% tinham o ensino fundamental, 22,2% tinham ensino médio<sup>21</sup>, 4,3% tinham outras formações em nível superior e 73,2% dos docentes eram licenciados (INEP, 2016a).

Mesmo com o regime de colaboração entre União, estados e municípios para a oferta de formação inicial e continuada de professores, os programas desenvolvidos para esse fim resultaram em medidas paliativas que ainda não produziram soluções permanentes para o problema da formação docente no país.

Alinhada à diretriz de reduzir o tamanho do Estado na oferta da educação superior; às exigências do mercado por processos formativos mais rápidos e flexíveis; e às necessidades de promover mudanças rápidas no quadro da escolarização e da formação docente, a Lei 9.394/1996, em seu Art. 63, reconfigurou o *locus* da formação de professores, criando os Institutos Superiores de Educação (ISE):

Art. 63. Os institutos superiores de educação manterão:

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

---

<sup>21</sup> Os dados do Censo Escolar da Educação Básica não distinguem se a formação dos professores como nível médio de escolaridade era em cursos na modalidade normal/magistério ou formação propedêutica.

superior que queiram se dedicar à educação básica;  
III – programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis.

Com isso, houve a legitimação de duas esferas para a formação do professor, uma que se daria nas universidades e a outra no âmbito dos IES, que deveriam ofertar cursos emergenciais para formar professores leigos, além do curso normal superior, para a preparação de docentes da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental. Essa decisão provocou resistência de associações acadêmicas e entidades de classe, visto que o formato facultaria a oferta de cursos de formação docente por instituições desvinculadas do ensino universitário, sem compromisso com a tríade ensino, pesquisa e extensão, configuradas apenas como fornecedoras de formação técnica de nível superior (MAUÉS, CAMARGO, 2012; MAZZEU, 2009; VEIGA, 2002).

Para Scheibe (2002), a criação dos IES significou “uma clara intenção em desresponsabilizar as instituições universitárias pela formação de professores [...]” (p. 54), vista a tendência de os cursos superiores de formação de professores se assemelharem a “um ensino técnico-profissionalizante, com menores exigências para a sua criação e manutenção do que aquelas pressupostas para as instituições universitárias” (p. 54). Essa desvinculação da formação do professor da tríade do ensino universitário contribui para a desqualificação de estudantes e professores de cursos de licenciatura e reforça o imaginário de que são cursos de menor importância se comparados aos bacharelados e engenharias.

Embora o modelo dos IES, tal como posto na LDB de 1996, não tenha vingado, a exigência de formação em nível superior acabou por consolidar um modelo de formação docente que prioriza a prática em detrimento da pesquisa e das teorias educacionais, a partir da oferta de cursos de capacitação rápida, com carga horária insuficiente para aprofundamento teórico-metodológico, desconsiderando a docência como uma profissão complexa e eminentemente política (SCHEIBE, 2002; VEIGA, 2002).

Segundo Freitas (2007), “as licenciaturas e a formação de professores não constituem prioridade nos investimentos [públicos] e recursos orçamentários” (p. 1205). As desigualdades sociais são reproduzidas no processo de formação dos jovens que optam pelas licenciaturas, que, na maioria das vezes, só conseguem ter acesso ao ensino superior em instituições privadas como bolsistas ou em cursos de educação a distância cuja produção de conhecimentos não foi acompanhada pelo desenvolvimento da tríade ensino, pesquisa e extensão.

O Art. 64 da Lei 9.394/1996 expressa que “a formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação

a critério da instituição de ensino [...]”. Freitas (2007) ressalta que essa determinação da LDB de 1996 é um equívoco, tendo em vista que as desigualdades fabricadas no processo formativo do professor, com condições díspares, inclusive locais distintos e específicos para cada tipo de formação, fortaleceram a compreensão de que o trabalho do professor que atua em sala de aula é menos importante do que as atividades exercidas pelos “cientistas da educação” e que, portanto, estaria subjugado a elas.

O formato da formação dos “especialistas em educação” provocou descontentamento e suspeitas de diversas associações docentes e estudiosos do tema, que, diante da possibilidade de que a formação desses profissionais ocorresse apenas em nível de pós-graduação, deduziam o risco da extinção gradativa do curso de Pedagogia ou sua desvalorização. Após diversos embates entre os educadores e o poder público, houve mudanças no currículo do curso de Pedagogia e nos cursos de formação de professores, além de reformas nos demais cursos de graduação (BRZEZINSKI, 1998; SILVA, 2001; SCHEIBE, 2007).

Quanto aos professores da educação superior, a LDB de 1996 determinou, no Art. 66, que a preparação para a atuação nesse nível de ensino superior deveria ocorrer em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas *stricto sensu*, ou por concessão do título de notório saber em área específica, que poderia substituir a existência de título acadêmico.

As alterações produzidas no Art. 67 da Lei 9.394/1996, foram as seguintes:

### Quadro 3: Alterações produzidas no Artigo 67 da LDB 9.394/1996

TEXTO ORIGINAL	REDAÇÃO ATUALIZADA – 05/12/2017
<p>Art. 67. Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público:</p> <p>I – ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos;</p> <p>II - aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim;</p> <p>III – piso salarial profissional;</p> <p>IV – progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho;</p> <p>V – período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho;</p> <p>IV – condições adequadas de trabalho.</p> <p>Parágrafo único. A experiência docente é pré-requisito para o exercício profissional de quaisquer outras funções de magistérios, nos termos das normas de cada sistema de</p>	<p>Art. 67. Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público:</p> <p>I – ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos; II – aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim;</p> <p>III – piso salarial profissional;</p> <p>IV – progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho;</p> <p>V – período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho;</p> <p>VI – condições adequadas de trabalho.</p> <p>§ 1º A experiência docente é pré-requisito para o exercício profissional de quaisquer outras funções de magistério, nos termos das normas de cada sistema de ensino. (Renumerado pela Lei 11.301/2006)</p> <p>§ 2º Para os efeitos do disposto no § 5º do art. 40 e no § 8º do art. 201 da Constituição Federal, são consideradas funções de magistério as exercidas por professores e especialistas em educação no desempenho de atividades educativas, quando exercidas em estabelecimento de educação básica em seus diversos níveis e modalidades, incluídas, além do exercício da docência, as de direção de unidade escolar e as de coordenação e</p>

ensino.	assessoramento pedagógico. (Incluído pela Lei 11.301/2006) § 3º A União prestará assistência técnica aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios na elaboração de concursos públicos para provimento de cargos dos profissionais da educação. (Incluído pela Lei 12.796/2013).
---------	--

**Fonte:** BRASIL (1996, 2006c, 2013b). Elaborado pela autora.

O Art. 67 da LDB de 1996 discorre sobre a valorização dos profissionais da educação em itens que se referem a plano de carreira, piso salarial da categoria, aperfeiçoamento profissional e condições adequadas de trabalho. Dada a sua importância para a profissão docente, esses temas realmente devem ser tratados como princípios indissociáveis da formação de professores, no processo de elaboração e avaliação das políticas de educação. Contudo, Scheibe (2010, p. 984) afirma que “a inexistência de um Sistema Nacional de Educação no Brasil pode ser uma das razões pelas quais a profissão docente se apresenta, hoje, extremamente diferenciada e fragmentada”. Cada uma das esferas administrativas possui sistema de ensino próprio, com autonomia para estabelecer normas referentes aos planos de carreira, carga horária, condições de trabalho e remuneração da categoria docente, o que dificulta estabelecer proposições efetivas de valorização desses profissionais.

A partir da promulgação da Lei 9.394/1996, inúmeras alterações e atos regulatórios foram produzidos com a finalidade de indicar caminhos possíveis para a efetivação das políticas de formação docente no Brasil. Almejava-se promover a adequação dos currículos dos cursos de graduação aos eixos norteadores da legislação: a flexibilização curricular, a diversificação da oferta e a avaliação dos resultados.

Catani, Oliveira e Dourado (2001) descrevem os movimentos que pavimentaram as mudanças curriculares dos cursos de graduação para a consolidação da reforma da educação superior nos anos de 1990:

(a) a Lei no 9.131/95 que, ao criar o Conselho Nacional de Educação (CNE), definiu como uma das competências desse órgão deliberar sobre as Diretrizes Curriculares propostas pelo MEC, para os cursos de graduação [...]; (b) a nova LDB que, no inciso II do artigo 53, cria a necessidade de Diretrizes Curriculares para os cursos de graduação e permite a eliminação dos chamados currículos mínimos, tornando os currículos de graduação mais flexíveis; (c) a intensificação das discussões internacionais e nacionais sobre diplomas e perfis profissionais, face as mudanças na sociedade contemporânea e, particularmente, no mundo do trabalho; (d) o processo desencadeado pela Secretaria de Educação Superior (SESu) do MEC, em 1997, objetivando a implementação das Diretrizes Curriculares para os cursos de graduação; (e) a definição de Padrões de Qualidade para os Cursos de Graduação, pela SESu; (f) o estabelecimento de critérios sobre a constituição de comissões e procedimentos de avaliação e verificação de cursos superiores; (g) o posicionamento assumido pelo Fórum de Pró-Reitores de Graduação, especialmente no Plano Nacional de Graduação, em prol de Diretrizes Curriculares gerais e fortalecimento dos projetos pedagógicos institucionais e dos cursos de graduação (p. 73).

Segundo os autores, o propósito da Secretaria de Educação Superior (Sesu), ao iniciar do processo de implementação das diretrizes curriculares para os cursos de graduação, era eliminar a excessiva rigidez e a inflexibilidade dos antigos currículos mínimos, sob o argumento de que esse formato era responsável pelo alto índice de evasão nos cursos de graduação. A Secretaria também procurava garantir maior flexibilização aos currículos, com a finalidade de adequá-lo ao novo perfil profissional exigido pelos setores produtivos.

Em 2001, os autores já alertavam para o risco que esse ideário da reforma da educação superior poderia causar à universidade, além da potencial redução de seu papel como espaço de formação integral crítica, científica, tecnológica, cultural e humana, ficando delimitada como um mero espaço de formação profissional com tendências utilitaristas e ajustadas ao mercado.

Todo esse ideário da flexibilização curricular, assimilado pelos documentos das instâncias executivas responsáveis pela formulação de políticas para a graduação no país, parece decorrer da compreensão de que estão ocorrendo mudanças no mundo do trabalho e, conseqüentemente, nos perfis profissionais, o que ocasiona a necessidade de ajustes curriculares nos diferentes cursos de formação profissional. Tais dinâmicas certamente ‘naturalizam’ o espaço universitário como campo de formação profissional em detrimento de processos mais amplos reduzindo, sobretudo, o papel das Universidades (CATANI; OLIVEIRA; DOURADO, 2001, p. 75).

Como temos visto, as mudanças do mundo do trabalho impuseram novas demandas de qualificação profissional que implicaram reforma nos cursos de formação de professores. E foi sobre esses cursos que recaiu a responsabilidade direta de escolarização e formação do trabalhador. Assim, para dar legitimidade ao que foi definido na LDB de 1996, o MEC/CNE utilizou instrumentos legais para regulamentar a formação de professores para a educação básica: o Parecer CNE/CP 09/2001, que manifestava as propostas para as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores (DCN); a Resolução CNE/CP 01/2002, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores; e a Resolução CNE/CP 02/2002, que determinou o tempo de duração e a carga horária dos cursos de licenciatura.

O Parecer CNE/CP 09/2001 apresenta a trajetória de elaboração das DCN, desde a composição da Comissão Bicameral, responsável pelo processo, à metodologia utilizada na condução dos debates. Foram realizados seminários e conferências sobre formação de professores, audiências públicas com entidades educacionais e reuniões da Comissão para a análise da proposta do MEC e a formulação das DCN. Ainda que o texto do documento afirme que sua elaboração se deu em parceria com entidades e associações de educadores, Scheibe (2002) atesta que esses encontros tinham muito mais o caráter de “sessões de escuta” do que momentos para promover o debate: as políticas estabelecidas para esse fim já estavam definidas

mesmo antes da aprovação da LDB de 1996, considerando-se o contexto das reformas educacionais promovidas na educação superior desde os meados da década de 1990.

O Parecer CNE/CP 09/2001 destaca, ainda, o cenário dos desafios educacionais a serem enfrentados no campo de formação de professores, entre os quais: a fragilidade do modelo tradicional de formação docente, em que a licenciatura é tomada como apêndice dos cursos de bacharelado; a desigualdade na formação dos professores que atuam em diferentes níveis; o distanciamento entre as instituições formativas e os sistemas de ensino da educação básica; a desvalorização do repertório de conhecimentos prévios dos professores em formação; e o “preparo inadequado dos professores cuja formação de modo geral [...] não contempla muitas das características consideradas, na atualidade, como inerentes à atividade docente [...]” (BRASIL, 2001a, p. 4).

Para a superação desses desafios, o documento aponta os seguintes caminhos:

[...] fomentar e fortalecer processos de mudança no interior das instituições formadoras; fortalecer e aprimorar a capacidade acadêmica e profissional dos docentes formadores; atualizar e aperfeiçoar os formatos de preparação e os currículos vivenciados, considerando as mudanças em curso na organização pedagógica e curricular da educação básica; dar relevo à docência como base da formação, relacionando teoria e prática; promover a atualização de recursos bibliográficos e tecnológicos em todas as instituições ou cursos de formação (BRASIL, 2001a, p. 4- 5).

Ao longo do texto do Parecer CNE/CP 09/2001, os argumentos projetam e reforçam a ideia de um novo desenho para a organização dos cursos de graduação, que foram classificados em três carreiras: bacharelado acadêmico, bacharelado profissionalizante e licenciatura. Os cursos de licenciatura, por sua vez, passaram a ter caráter de “terminalidade e integralidade própria em relação ao Bacharelado, constituindo-se em um projeto específico, [com] currículos próprios [...] que não se confundam com o Bacharelado ou com a antiga formação de professores que ficou caracterizada como modelo ‘3+1’” (BRASIL, 2001a, p. 6).

Desse modo, o Parecer CNE/CP 09/2001 e a Resolução CNE/CP 01/2002 determinaram que as DCN sejam entendidas como um conjunto de princípios, fundamentos e procedimentos na organização curricular dos cursos de licenciatura. Os dois textos apresentam a concepção de competência como aspecto nuclear da orientação dos cursos de formação de professores ofertados no país. As DCN entendem que:

[...] a construção de competências, para se efetivar, deve se refletir nos objetos da formação, na eleição de seus conteúdos, na organização institucional, na abordagem metodológica, na criação de diferentes tempos e espaços de vivência para os professores em formação, em especial na própria sala de aula e no processo de avaliação. A aquisição de competências requeridas do professor deverá ocorrer

mediante uma ação teórico-prática, ou seja, toda sistematização teórica articulada com o fazer e todo fazer articulado com a reflexão. As competências tratam sempre de alguma forma de atuação, só existem em situação e, portanto, não podem ser aprendidas apenas no plano teórico nem no estritamente prático. A aprendizagem por competências permite a articulação entre teoria e prática e supera a tradicional dicotomia entre essas duas dimensões, definindo-se pela capacidade de mobilizar múltiplos recursos numa mesma situação, entre os quais os conhecimentos adquiridos na reflexão sobre as questões pedagógicas e aqueles construídos na vida profissional e pessoal, para responder às diferentes demandas das situações de trabalho. Cursos de formação em que teoria e prática são abordadas em momentos diversos, com intenções e abordagens desarticuladas, não favorecem esse processo. O desenvolvimento de competências pede uma outra organização do percurso de aprendizagem, no qual o exercício das práticas profissionais e da reflexão sistemática sobre elas ocupa um lugar central (BRASIL, 2001a, p. 29-30).

A partir dessa concepção, os Art. 3º e 4º da Resolução CNE/CP 02/2001 descrevem o que se espera da formação de professores, ao produzirem efeito nos cursos de licenciatura:

Art. 3º A formação de professores que atuarão nas diferentes etapas e modalidades da educação básica observará princípios norteadores desse preparo para o exercício profissional específico, que considerem: (I) – a competência como concepção nuclear na orientação do curso; (II) – a coerência entre a formação oferecida e a prática esperada do futuro professor, tendo em vista: a) a simetria invertida, onde o preparo do professor, por ocorrer em lugar similar àquele em que vai atuar, demanda consistência entre o que faz na formação e o que dele se espera; b) a aprendizagem como processo de construção de conhecimentos, habilidades e valores em interação com a realidade e com os demais indivíduos, no qual são colocadas em uso capacidades pessoais; c) os conteúdos, como meio e suporte para a constituição das competências; d) a avaliação como parte integrante do processo de formação, que possibilita o diagnóstico de lacunas e a aferição dos resultados alcançados, consideradas as competências a serem constituídas e a identificação das mudanças de percurso eventualmente necessárias. (III) – a pesquisa, com foco no processo de ensino e de aprendizagem, uma vez que ensinar requer, tanto dispor de conhecimentos e mobilizá-los para a ação, como compreender o processo de construção do conhecimento.

Art. 4º Na concepção, no desenvolvimento e na abrangência dos cursos de formação é fundamental que se busque: (I) – considerar o conjunto das competências necessárias à atuação profissional; (II) – adotar essas competências como norteadoras, tanto da proposta pedagógica, em especial do currículo e da avaliação, quanto da organização institucional e da gestão da escola de formação.

Para a formação desse perfil profissional, o Art. 6º da Resolução CNE/CP 01/2002, define o conjunto de competências que devem constar nos projetos pedagógicos dos cursos de licenciatura para compor o processo formativo dos professores: comprometimento com os valores inspiradores da sociedade democrática; compreensão do papel social da escola; domínio dos conteúdos a serem socializados, de seus significados em diferentes contextos e de sua articulação interdisciplinar; domínio do conhecimento pedagógico; conhecimento de processos de investigação que possibilitem o aperfeiçoamento da prática pedagógica e gerenciamento do próprio desenvolvimento profissional (BRASIL, 2002a).

Segundo Machado (2002, p. 93), “o termo competência tem sido utilizado para identificar, classificar e nomear capacidades pessoais de operacionalização e de efetivação

eficiente desses recursos diante de situações concretas”, portanto, não se trata apenas do repertório de recursos cognitivos e técnicos desenvolvidos, mas, sobretudo, da capacidade de mobilizar e empregar esses conhecimentos nas situações reais do trabalho. A institucionalização da lógica das competências presentes nas reformas da educação brasileira não apenas estabeleceu parâmetros de formação profissional, mas também ocasionou mudanças dos currículos escolares e nos processos pedagógicos da gestão escolar, além da criação de novas estratégias de regulação do funcionamento do sistema educacional no intuito de promover a adaptação dos indivíduos às novas demandas de mercado (MACHADO, 2002).

Segundo a autora, a lógica das competências deslocou a ênfase dos processos de ensino para os processos de aprendizagem, direcionados ao “aprender a fazer” e assentados em uma concepção funcionalista e pragmatista, que se configura através da formalização das normas e prescrições das execuções, “em que as formas de agir consideradas competentes são tomadas como objetos de apreensão objetiva, suscetíveis de descrições, nomações, classificações, formação e controle” (MACHADO, 2002, p. 105-106). Ao analisar a concepção de competência expressa nos documentos norteadores da política de formação de professores, Veiga (2002) ressalta que a perspectiva do MEC/CNE induziu a formação do que chama de “tecnólogo do ensino”, cuja “formação centra-se no desenvolvimento de competências para o exercício técnico-profissional, baseada no saber fazer para o aprendizado do que vai ensinar. Os conhecimentos serão mobilizados a partir do que fazer” (p. 72). O saber-fazer se restringe ao conhecimento prático, que é simplista, reprodutivista e prescritivo: o professor até “faz mas não conhece os fundamentos do fazer” (p. 72). Esse conjunto de competências oscila entre generalismo e o reducionismo, desconsidera a diversidade da realidade brasileira, fere a autonomia institucional na construção do projeto pedagógico dos cursos de formação por ela ofertados e preconiza uma formação voltada ao conhecimento instrumental do conteúdo disciplinar daquilo que será ensinado na escola (VEIGA, 2002).

Corroborando essa autora, Silva (2006), ao estudar o modelo de competências proposto pelo MEC/CNE, afirma que a autonomia institucional fica comprometida pela exigência de que o rol de competências elencadas pelas DCN deve permear o planejamento institucional, desde a “elaboração de projetos institucionais, a organização da estrutura curricular, a formulação de objetivos e a definição de conteúdos, estratégias didáticas, critérios e procedimentos internos e externos de avaliação, tanto dos professores como dos cursos e da própria instituição” (p. 78). Dessa forma, para garantir que esse conjunto de competências fosse contemplado nos cursos de licenciatura, ele se tornou referência e foi vinculado a todas as formas de avaliação dos cursos (avaliação da aprendizagem, credenciamento da instituição,

autorização de funcionamento e reconhecimento de cursos), em procedimentos externos e internos, conforme Art. 8º e 9º da Resolução CNE/CP 01/2002. Em outras palavras, as instituições perderam sua autonomia didático-pedagógica na concepção dos currículos dos cursos de licenciatura.

Para o desenvolvimento das competências descritas na DCN, os currículos dos cursos de licenciatura deveriam se estruturar nos seguintes eixos articuladores, conforme descrevem o Parecer CNE/CP 09/2001 e o Art. 11º da Resolução CNE/CP 01/2002:

- a) Eixo articulador dos diferentes âmbitos de conhecimento profissional: contemplar formas de organização do currículo, em contraposição a formas tradicionais, considerando-se variados percursos de aprendizagem e diferentes modos de organização do trabalho e possibilitando o exercício das diferentes competências a serem desenvolvidas;
- b) Eixo articulador da interação e da comunicação, bem como do desenvolvimento da autonomia intelectual e profissional: criar dispositivos de organização curricular e institucional que favoreçam a utilização das tecnologias da informação e comunicação, a fim de possibilitar interações dentro da instituição e com o ambiente educacional;
- c) Eixo articulador entre disciplinaridade e interdisciplinaridade: favorecer a mobilização dos diferentes conhecimentos das disciplinas, colocando-os a serviço de sua tarefa profissional, permitindo o exercício de aprofundar conhecimentos disciplinares e ao mesmo tempo questionar a relevância e a pertinência desses conhecimentos para compreender, planejar, executar e avaliar situações de ensino e aprendizagem;
- d) Eixo articulador da formação comum com a formação específica: constituir competências comuns aos professores da educação básica simultaneamente ao atendimento das especificidades do trabalho educativo nos diferentes níveis e modalidades em que o professor atuará;
- e) Eixo articulador dos conhecimentos a serem ensinados e dos conhecimentos filosóficos, educacionais e pedagógicos que fundamentam a ação educativa: contemplar espaços, tempos e atividades adequados que facilitem aos futuros professores equilibrar os conteúdos de ensino com a transposição didática;
- f) Eixo articulador das dimensões teóricas e práticas: garantir situações didáticas que possibilitem o emprego dos conhecimentos aprendidos, de modo que a prática na estrutura curricular dos cursos de formação não se reduza a um estágio fechado em si mesmo e desarticulado do restante do curso (BRASIL, 2001a, 2002a).

Toda essa gama de conhecimentos e competências deveria ser desenvolvida em cursos com carga horária mínima de 2.800 horas, integralizadas em um mínimo de 3 anos letivos,

sendo: 400 horas de prática como componente curricular, distribuídas ao longo do curso; 400 horas de estágio curricular supervisionado a partir do início da segunda metade do curso; 1.800 horas de aulas para os conteúdos curriculares de natureza científico-cultural e 200 horas para outras atividades acadêmico-científico-culturais, conforme determinado pela Resolução CNE/CP 02/2002. No entanto, Freitas (2007) assinala que

Em várias universidades, os centros de educação e, portanto, os estudos do campo da educação e os estudos pedagógicos foram alijados da responsabilidade pela formação dos professores, rebaixando as exigências do campo da teoria pedagógica na organização curricular. Tais procedimentos, permitidos pelo conteúdo das diretrizes, em relação à *carga horária e o tempo de duração, ao espaço destinado aos estudos do campo da educação*, diluídos nas horas destinadas aos conteúdos científicos culturais e a *concepção de práticas e estágios supervisionados*, que descaracteriza o ensino como atividade essencial, vão se revelando como um rebaixamento na qualidade da formação teórica, no campo das Ciências da Educação, mas também no campo das áreas específicas [...] (p. 1211, grifo do autor).

As políticas de formação de professores adotaram um padrão de redução de custos, promovendo a formação inicial dos docentes de modo aligeirado, o emprego de professores qualificados com baixos salários, a qualificação profissional distante dos bancos universitários e a predominância da concepção de desenvolvimento de competência técnica do “saber-fazer”, em detrimento do conhecimento teórico. A supervalorização do saber técnico transformou os professores em *experts*, com habilidades para cumprir tarefas e capacidade de aceitar responsabilidades que antes não eram suas, além de flexibilidade para adaptar-se rapidamente às mudanças, todavia sem uma formação teórica sólida (OLIVEIRA, 2003; SHIROMA, 2003). Indubitavelmente, o discurso de competência adotado pelas DCN possui um viés pragmatista e reitera a proeminência dos conhecimentos práticos em relação à formação teórica, fazendo com que a formação para o trabalho docente fique restrita ao ato de ensinar, uma vez que as competências profissionais para o “saber-fazer” serão desenvolvidas a partir de atividades práticas aplicadas.

Até mesmo a noção do papel da pesquisa apresentada no inciso III do Art. 3º — com “foco no processo de ensino e de aprendizagem, uma vez que ensinar requer, tanto dispor de conhecimentos e mobilizá-los para a ação, como compreender o processo de construção do conhecimento” (BRASIL, 2002a, p. 2) — confirma essa visão utilitarista das DCN. Ou seja, a pesquisa foi relegada a mero aparato instrumental na prática da sala de aula, ao invés de ser tomada como fenômeno de abrangência global essencialmente necessário ao trabalho docente e à construção da “identidade do professor como intelectual e pesquisador da educação” (FREITAS, 2003, p. 1107). A fragmentação dos processos formativos em que a produção do conhecimento, o domínio dos fundamentos da educação e a propriedade dos saberes específicos

da área de formação são tratados como conjuntos dissociáveis, compromete a docência como ato educativo intencional, “centrada na concepção omnilateral das múltiplas dimensões da formação humana: cognitiva, ética, política, científica, cultural, lúdica e estética” (FREITAS, 2003, p. 1118). Portanto, a formação docente no Brasil não deve ser tratada como “problema conjuntural e nem mesmo exclusivamente emergencial [...], é estrutural, um problema crônico, produzido historicamente pela retirada da responsabilidade do Estado pela manutenção da educação pública de qualidade e da formação de seus educadores” (FREITAS, 2007, p. 1207). É preciso dizer claramente que os problemas crônicos da educação brasileira não serão resolvidos apenas pela formação inicial, uma vez que a valorização dos profissionais de ensino implica mudanças socioeconômicas que exigem remuneração digna e melhores condições de trabalho e de carreira.

Diante da necessidade de aumentar o índice de professores com formação superior em cursos de licenciatura, em conformidade com as normas estabelecidas pela legislação, o MEC implementou uma série de dispositivos legais, planos, programas e ações na tentativa de constituir uma estrutura institucional capaz de consolidar a política de formação docente no país. Dentre as medidas que compõem esse aparato institucional<sup>22</sup>, destacam-se:

- a) O Programa de Formação Inicial para Professores dos Ensinos Fundamental e Médio (Pró-licenciatura): criado em 2005 com a finalidade de ofertar cursos de formação inicial, com duração igual ou superior à mínima exigida para os cursos presenciais na modalidade a distância, para professores dos anos finais do ensino fundamental ou ensino médio sem a habilitação exigida para a função (BRASIL, 2005a);
- b) O Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB): implantado via Decreto 5.800/2006 com a finalidade de expandir e interiorizar a oferta de cursos de educação superior, na modalidade a distância, para a população com dificuldade de acesso à formação universitária, e atendimento prioritário a professores, gestores e trabalhadores em educação básica (BRASIL, 2006b);
- c) O Programa de Consolidação das Licenciaturas (Prodocência): criado em 2006 com a finalidade de financiar projetos e ações definidas nas diretrizes curriculares da formação de professores para a educação básica, visando ampliar a qualidade das ações voltadas à formação de docentes, com prioridade para a formação inicial (BRASIL, 2013c).
- d) A “Nova” Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes): reconfiguração da Capes, que, a partir da Lei 11.502/2007, tornou-se também responsável pela

---

<sup>22</sup> Informações detalhadas sobre esses programas governamentais poderão ser obtidas nos seguintes sítios: <http://www.mec.gov.br> e <http://www.capes.gov.br>. Acesso em: 6 abr. 2019.

indução e o fomento de cursos de formação inicial e continuada de professores da educação básica, por meio do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor) (BRASIL, 2007f);

e) O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid): criado pela Capes em 2007 com as finalidades de fomentar projetos de iniciação à docência voltados ao aperfeiçoamento e à valorização da formação de professores para a educação básica e garantir a melhoria da qualidade da escola pública de educação básica (BRASIL, 2013d).

Na tentativa de estabelecer uma estratégia capaz de dar unidade aos Programas, o MEC lançou em 2007 o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), uma política de governo designada como “plano executivo”, que daria materialidade ao PNE (2001-2010). Havia o entendimento de que, “em certa medida, [o PNE (2001-2010)] apresenta um bom diagnóstico dos problemas educacionais, mas deixa em aberto a questão das ações a serem tomadas para a melhoria da qualidade da educação” (BRASIL, 2007e, p. 6).

Ancorado em seis pilares — visão sistêmica da educação, territorialidade, desenvolvimento, regime de colaboração, responsabilização e mobilização social —, o PED concentrou todos os programas desenvolvidos pelo MEC, tornando-se uma espécie de matriz com ações articuladas de alfabetização, educação básica, educação profissional e educação superior (BRASIL, 2007e). Entretanto, ao contrário do que se esperava de um governo do Partido dos Trabalhadores (PT), não houve a ruptura desejada com o modelo neoliberal de educação implementado pelo governo anterior. Tampouco houve a revisão dos vetos de FHC às metas orçamentárias, que inviabilizariam o atingimento dos objetivos e metas previstas no PNE (2001-2010). A proposta do PDE foi pensada a partir da agenda de grandes grupos empresariais, desconsiderando-se o necessário diálogo com a sociedade e os resultados de estudos e pesquisas produzidas pelas associações acadêmicas, interlocutoras ativas na propositura de medidas em defesa da escola pública, gratuita e de qualidade (FREITAS, 2007; SAVIANI, 2007).

De acordo com Martins (2008), o Movimento Todos pela Educação<sup>23</sup> (TPE) foi liderado por um grupo de empresários cuja intenção era assegurar a hegemonia da classe dominante-dirigente, após concluírem que “a baixa qualidade da educação brasileira vinha

---

<sup>23</sup> O grupo empresarial que mantém e apoia o Movimento Todos pela Educação é constituído por: Família Kishimoto; Fundação Lúcia & Pelerson Penido; Fundação Bradesco; Fundação Lemann; Fundação Telefônica/Vivo; Instituto Natura; Instituto Península; Instituto Unibanco; Itaú BBA Corporate & Investment Bank; Fundação Itaú-Social; Milú Villela; Burger King; Editora Moderna/Fundação Santillana; Família Johannpeter/Grupo Gerdau; Fundação Educar-DPaschoal; Fundação Roberto Marinho; Gol Linhas Aéreas; Instituto Cyrela; Instituto MRV; Instituto Votorantim; Movimento Arredondar; Patri – Políticas Públicas; Cia. Suzano; Shoulder; Instituto Ayrton Senna.

trazendo sérios problemas para a capacidade competitiva do país, comprometendo também o nível de coesão social dos cidadãos [...]” (p. 4), e constatada “a ‘incapacidade’ técnico-política dos governos na realização de políticas educacionais ao longo dos anos havia criado sérios problemas para os interesses do capital” (p. 4). Esses empresários apresentaram um conjunto de orientações e diretrizes, denominado “Compromisso Todos pela Educação”, com possíveis “soluções” para os problemas educacionais do país. Seu propósito era constituir uma “terceira via” com força para defender seus interesses de classe na sociedade civil e capacidade para intervir na definição das políticas educacionais.

Para a operacionalização das medidas expressas no “Compromisso”, previa-se a aplicação de 5% do Produto Interno Bruto (PIB), um percentual inferior ao que era defendido pelos representantes do campo educacional, de 10% do PIB, e inferior até mesmo ao que havia sido designado pela Lei 10.172/2001, da ordem de 7%, não atingido em função dos vetos de FHC (MARTINS, 2008).

Ao comparar a estrutura do PNE (2001-2010) com o Plano de Metas do PDE, Saviani (2007) afirma que o segundo documento não se constituiu como um plano propriamente dito, mas como um agregado de ações operacionais que não abrangeu completamente os objetivos e metas contemplados no primeiro. De acordo com o autor, o PDE “não parte do diagnóstico, das diretrizes e dos objetivos e metas constitutivos do PNE, mas se compõe de ações que não se articulam organicamente com este” (p. 1239). Para comprovar tal afirmação, Saviani (2007) aponta que, de trinta metas prescritas no PNE (2001-2010) para a melhoria do ensino fundamental, somente uma foi contemplada no PDE; em relação ao ensino médio, entre as vinte metas definidas, uma foi contemplada totalmente e uma parcialmente; em relação às modalidades de ensino, o PDE fez referências a uma ou outra, mas desconsiderou a maioria delas. No âmbito da educação superior, isso também se repetiu: de trinta e cinco metas previstas no PNE (2001-2010), apenas duas foram contempladas, uma parcialmente e uma integralmente.

A legitimação do PDE se deu pelo Decreto 6.094/2007, que continha as diretrizes do “Plano de Metas Compromisso de Todos pela Educação”. O Decreto apresentava o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) como único modo de aferir o cumprimento das metas do plano; indicava a forma de adesão ao Plano e o *modus operandi* da assistência técnica e financeira da União; e estabelecia a obrigatoriedade da adesão de estados e municípios ao PDE, além da elaboração de um Plano de Ações Articuladas (PAR), como condição para o recebimento de apoio técnico e financeiro do MEC na operacionalização das ações (BRASIL, 2007g).

Embora o PDE afirmasse que a formação docente receberia uma atenção especial e

urgente no ordenamento de suas ações, a única proposição nesse campo foi apresentada na diretriz 12, Art. 2, do Decreto 6.094/2007, que determinou “instituir programa próprio ou em regime de colaboração para formação inicial e continuada de profissionais da educação”.

Somente no ano de 2009 o governo federal publicou o Decreto 6.755, instituindo a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, com a finalidade de ofertar cursos de formação inicial e continuada aos docentes da educação básica da rede pública de ensino, em colaboração com os demais entes federados. A partir da criação dos Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente (Fepad)<sup>24</sup>, o governo começou a elaborar, acompanhar, executar, avaliar e revisar o Plano Estratégico de Formação.

O Art. 2 do Decreto 6.755/2009 apresenta os princípios orientadores dessa política. Em síntese, são os seguintes: a colaboração constante entre os entes federados na oferta de cursos de formação docente, construída em bases científicas e técnicas sólidas; o compromisso com um projeto social, político e ético; o reconhecimento da escola como espaço necessário à formação inicial e à compreensão da formação continuada como parte essencial à profissionalização docente; as políticas permanentes de estímulo à profissionalização, à jornada única, à progressão na carreira, à formação continuada, à dedicação exclusiva ao magistério, à melhoria das condições de remuneração e à garantia de condições dignas de trabalho (BRASIL, 2009c).

Os objetivos da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério são delineadas no Art. 3 do Decreto:

(I) – promover a melhoria da qualidade da educação básica pública; (II) – apoiar a oferta e a expansão de cursos de formação inicial e continuada a profissionais do magistério pelas instituições públicas de educação superior; (III) – promover a equalização nacional das oportunidades de formação inicial e continuada dos profissionais do magistério em instituições públicas de educação superior; (IV) – identificar e suprir a necessidade das redes e sistemas públicos de ensino por formação inicial e continuada de profissionais do magistério; (V) – promover a valorização do docente, mediante ações de formação inicial e continuada que estimulem o ingresso, a permanência e a progressão na carreira; (VI) – ampliar o número de docentes atuantes na educação básica pública que tenham sido licenciados em instituições públicas de ensino superior, preferencialmente na modalidade presencial; (VII) – ampliar as oportunidades de formação para o atendimento das políticas de educação especial, alfabetização e educação de jovens e adultos, educação indígena, educação do campo e de populações em situação de risco e vulnerabilidade social; (VIII) – promover a formação de professores na perspectiva da educação integral, dos direitos humanos, da sustentabilidade ambiental e das relações étnico- raciais, com vistas à construção de ambiente escolar inclusivo e cooperativo; (IX) – promover a atualização teórico-metodológica nos processos de formação dos profissionais do magistério, inclusive no que se refere ao uso das tecnologias de comunicação e

---

<sup>24</sup> O Fórum Estadual Permanente de Apoio à Formação Docente – Fepad é um colegiado regido pelo Decreto 8.752/2016, e que tem por objetivo debater e direcionar as demandas de ofertas para a formação dos profissionais da Educação Básica.

informação nos processos educativos; e (X) – promover a integração da educação básica com a formação inicial docente, assim como reforçar a formação continuada como prática escolar regular que responda às características culturais e sociais regionais (BRASIL, 2009c).

Observa-se nesses dois artigos a concordância da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério com o cultivo de práticas colaborativas entre os sistemas de ensino federal, estadual e municipal, bem como a importância dada à necessidade de estabelecer políticas públicas permanentes para a indispensável formação inicial de professores em nível superior, de modo a efetivar o aumento de docentes licenciados para atuar na educação básica, além de valorizar e garantir qualificação profissional de qualidade aos professores em exercício por meio de cursos de formação continuada de qualidade.

A formação inicial do professor garante a habilitação para o exercício profissional em sala de aula. Contudo, por si só não é um preparo suficiente para tornar o educador um investigador da própria prática pedagógica. Para que o docente seja capaz de refletir sobre seu fazer pedagógico, não basta que ele detenha um repertório de teorias. É necessário que ele seja capaz de acessar esse repertório no ambiente escolar, refletir sobre suas experiências profissionais e assim, produzir novos significados para sua prática pedagógica.

Para que isso esteja assegurado é preciso viabilizar condições dignas de trabalho, promovendo a redução da carga horária sem prejuízos financeiros ao professor; diminuir a proporção de estudantes por professor em sala de aula; cumprir a lei do piso salarial e buscar melhorias contínuas nas políticas salariais da categoria, de modo que o professor tenha, efetivamente, tempo e condições materiais para estudar, planejar, refletir e problematizar sua prática pedagógica. Anotemos nesse sentido que, para Cury (2009), é essencial que o Estado, em todos os seus níveis, se torne protagonista na oferta de cursos de formação inicial e continuada de professores. Segundo ele,

Por melhor e mais avançado que seja um curso de formação acadêmica, o professor, como qualquer profissional, não sai ‘pronto’ da universidade, mas tem necessidade de complementar, aprimorar e atualizar seus conhecimentos, por meio do processo de pesquisa. Apropriar-se de novos conhecimentos é dar continuidade à formação teórica. Além disso, no contexto de produção científica cada vez mais acelerada, é essencial a atualização permanente, democratizando o acesso ao campo de trabalho (p. 119).

Paralelamente, Freitas (2007) considera que a política de formação e valorização da profissão docente deveria contemplar, para além dos processos de formação inicial e continuada, uma pauta prioritária que tratasse da constituição de políticas de salários, carreira e condições de trabalho. Seria constituída, desse modo, uma plataforma concreta de valorização da profissão docente, com o “sentido *de projeto de vida e futuro*, enquanto percurso da

existência, uma carreira que deve [...] estruturar-se tendo como parâmetro orientador o compromisso social dos educadores com as necessidades educativas de nosso povo e com a qualidade histórica da escola” (p. 1205, grifo do autor).

Outro aspecto indispensável à efetividade da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério é a consolidação do regime de colaboração entre os entes federados: União, estados, municípios e Distrito Federal. Esse sistema nacional é de difícil efetivação, dada a sua complexidade. Seu processo de tomada de decisões envolve um maior número de entes federados, havendo a necessidade de conciliar agendas políticas com o atendimento de necessidades específicas. No entanto, diante de interesses globais, o esforço pela pactuação de objetivos e compromissos entre os entes federados para a consolidação de um sistema nacional de educação poderia fortalecer o sistema nacional de formação de professores (ABRUCIO, 2010; CURY, 2009).

Abrucio (2010) ressalta que a concepção de federalismo inaugurada pela Constituição Federal de 1988 adotou a descentralização como vetor das políticas públicas sociais, sob o argumento de que a aproximação dos governos locais de suas comunidades, por meio da municipalização, poderia facilitar o desenvolvimento integral de cada região, respeitadas suas peculiaridades. Entretanto, para que a construção desse sistema supere a mera justaposição dos entes federados é preciso que haja clareza sobre o papel de cada um deles, de modo que sejam esclarecidas as responsabilidades no âmbito da elaboração, do acompanhamento e da execução da política, além, obviamente, da viabilização orçamentária e financeira para que ela ocorra.

Para que a pactuação entre os entes federados se efetivasse, o Decreto 6.755/2007 inovou ao instituir a obrigatoriedade dos Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente, com a seguinte composição: Secretários Estaduais de Educação, União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), Conselho Estadual de Educação (CEE), União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação (UNCME), do Reitor(a) de cada instituição pública de educação e do Fórum das Licenciaturas das Instituições de Educação Superior Públicas, quando houver (BRASIL, 2009c). Contudo, Freitas (2012) pondera que

Apesar desse esforço, envolvendo estados e municípios nos fóruns estaduais permanentes, as ações no âmbito federal ainda padecem da fragmentação entre as secretarias, desarticuladas dos movimentos formativos de estados e municípios, reduzindo, contraditoriamente, todo o esforço pela criação de normas e regulamentações com ampla participação das entidades e dos diferentes segmentos educacionais a uma **lógica gerencial** para o cumprimento das demandas e ofertas, tanto de redes públicas quanto de associações científicas, organizações sociais e instituições privadas. Essa lógica impacta na ponta, nos fóruns estaduais, que, longe

de se dedicarem a construir uma política de formação aos profissionais de estados e municípios em seus territórios, a partir de princípios nacionais gerais definidos pela Política Nacional de Formação, veem-se na contingência de administrar prazos e metas demandadas pelo MEC, à luz de uma concepção de **sistema de gestão gerencial** restrita à utilização de instrumentos de gestão de processos e desgarrada dos movimentos do chão da escola (p. 213, grifo do autor).

Embora seja uma iniciativa fundamental no processo de democratização do sistema educacional, a inovação apresentada pelo Decreto 6.755/2007, no sentido de compartilhar as decisões sobre a demanda necessária à formação inicial e continuada de professores com os poderes locais no formato dos Fepad, ainda encontra empecilhos para avançar devido a alguns fatores: falta de visão de conjunto sobre o sistema educacional brasileiro; distanciamento histórico existente entre as esferas de poderes; adoção de sistemas de gestão educacional distintos e muitas vezes antagônicos dentro de uma mesma territorialidade; e falta de compreensão da totalidade da política de formação docente, provocada pela fragmentação e descontinuidade dos processos de que emerge (FREITAS, 2012). Esses motivos efetivamente obstaculizam a operacionalização dos Fepad, como poderá ser observado no capítulo 3, em relação à atuação do Fórum no estado do Tocantins.

Concordando com Dourado (2016), assinalemos que todos esses dispositivos legais indicam avanços na promoção de políticas públicas e de investimento para a profissionalização do quadro de profissionais da educação pública e expressam os resultados das lutas históricas travadas por esses profissionais e suas entidades representativas. Entretanto, ainda são necessários esforços por parte da União, estados e municípios no sentido de garantir que todos os aspectos relativos à valorização profissional (formação inicial e continuada, plano de carreira, salários dignos e condições de trabalho adequadas) sejam garantidos na prática e não permaneçam apenas no texto da lei.

Como consequência do PDE e do Decreto 6.755/2009, o MEC lançou a Portaria Normativa 09/2009, instituindo o Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica (Parfor), desenvolvido sob responsabilidade da Capes em cooperação técnica com as secretarias de educação dos estados e municípios e as IES públicas, com a finalidade de organizar e promover formação inicial e continuada de professores da educação básica. O Parfor previa o atendimento das necessidades de formação dos professores a partir de três estratégias: ampliação das matrículas em cursos de licenciatura e de Pedagogia da IES públicas, com oferta de vagas, preferencialmente, aos professores sem formação superior em exercício na rede pública; oferta de cursos de licenciatura e programas especiais emergenciais para professores em exercício, licenciados que atuem em área distinta da sua formação inicial ou docentes graduados mas não licenciados; e apoio à oferta de cursos de formação continuada (BRASIL,

2009c).

A viabilização do Parfor se efetivou com repasses da Capes e do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), concedidos em forma de bolsas de estudo para elaboradores e executores de cursos de formação inicial em serviço; bolsas de pesquisa para professores em projetos de pesquisa e de desenvolvimento de metodologias educacionais na área de formação inicial e continuada; bolsas de iniciação à docência do Pibid para professores matriculados no cursos de licenciatura do Parfor; recursos para custeio das despesas assumidas pelas IES; e apoio técnico e/ou financeiro aos entes federados participantes, de modo a garantir o funcionamento adequado dos polos da UAB (BRASIL, 2009c).

Conforme Maués e Camargo (2012) relatam, os cursos e vagas do Parfor foram ofertados inicialmente nas IES públicas. Entretanto, devido às pressões das entidades representantes das instituições privadas de ensino superior sobre o MEC, a Capes e o CNE — e diante da constatação pelo governo do contingente de professores em situação irregular —, concedeu-se que IES privadas, filantrópicas e confessionais também ofertassem cursos pelo Parfor.

No ano de 2010, a Conferência Nacional de Educação (Conae) promoveu fóruns de debate entre os governos federal, estaduais e municipais, educadores, profissionais da educação, intelectuais, universidades, entidades de classe, associações educacionais, sociedade civil e representantes dos segmentos privados de ensino, entre outros, com a finalidade de trabalhar em prol da construção de um sistema nacional articulado de educação, que daria origem ao novo Plano Nacional de Educação. O documento de referência para a Conae de 2010 foi subdividido em seis eixos, sendo que o quarto eixo destinou-se às reflexões sobre a “Formação e valorização dos profissionais da educação”. O texto inovou ao tratar a formação inicial e continuada para além do plano de interesses e necessidades individuais, na perspectiva do direito profissional e do dever do Estado. A expectativa gerada era de que a política nacional de formação de professores rompesse gradativamente com as soluções emergenciais e aligeiradas e que seus pilares fossem edificados a partir da integração da educação básica com a educação superior; da estreita associação entre a formação inicial e a continuada; da unidade entre teoria e prática; da centralidade no trabalho como princípio educativo; e da pesquisa como processo cognitivo e formativo (BRASIL, 2010c).

Porém, deliberou-se que, para que isso se concretize, são necessárias algumas alterações estruturais na educação superior, tais como: promover ampla reforma nos currículos dos cursos de licenciatura de IES públicas e privadas, estabelecendo uma base curricular comum nacional como parâmetro da qualidade; dar condições para que a formação inicial

ocorra, preferencialmente, na forma presencial e excepcionalmente em cursos a distância; e garantir investimento público para a formação inicial em cursos de graduação e para a formação continuada em cursos de pós-graduação, *lato e stricto sensu*, para todos os profissionais da educação, inclusive com ampliação de vagas nas IES públicas para atender a essa demanda (BRASIL, 2010e).

Embora a Conae de 2010 tenha se constituído como um espaço democrático para debates e decisões acerca dos rumos da educação nacional, numa etapa precedente à elaboração do PNE (2011-2020), o Projeto de Lei (PL) 8.035/2010, apresentado pelo governo ao Congresso Nacional, não repercutiu a maioria das decisões assumidas por esse coletivo. Além disso, o PL se mostrou dissonante das metas e estratégias estabelecidas pela Conae, suprimiu do texto os diagnósticos por níveis e modalidades de ensino e deixou de apresentar os objetivos e os indicadores de avaliação de suas metas (AGUIAR, 2011).

Após três anos e meio de tramitação no Congresso, a Lei 13.005/2014 sancionou o PNE (2014-2024), contendo as seguintes diretrizes:

(I) – erradicação do analfabetismo; (II) – universalização do atendimento escolar; (III) – superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação; (IV) – melhoria da qualidade da educação; (V) – formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade; (VI) – promoção do princípio da gestão democrática da educação pública; (VII) – promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do País; (VIII) – estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do Produto Interno Bruto – PIB, que assegure atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade; (IX) – valorização dos(as) profissionais da educação; (X) – promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental (BRASIL, 2014a).

Observa-se que as diretrizes anunciadas no Art. 2 da Lei 13.005/2014 não fazem referência à formação dos profissionais da educação nem à constituição de um sistema nacional de formação. A nona diretriz é a única que menciona a valorização dos profissionais da educação. Ainda que a formação inicial e continuada seja parte desse processo, considerando a natureza, a especificidade e a complexidade do trabalho docente depreende-se que a indicação de apenas uma diretriz para essa finalidade sinaliza as fracas intenções e compromissos do governo com a categoria, tendo em vista que o país ainda não conseguiu superar suas deficiências nesse campo.

O PNE (2014-2024) propõe vinte metas desmembradas em 254 estratégias. Dentre elas, destacam-se as metas 15 e 16, que se referem à formação profissional dos profissionais da educação, além das metas 17 e 18, que tratam da valorização desses trabalhadores propriamente dita:

Meta 15: 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, assegurando que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.

Meta 16: formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos(as) os(as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino.

Meta 17: valorizar os(as) profissionais do magistério das redes públicas de educação básica de forma a equiparar seu rendimento médio ao dos(as) demais profissionais com escolaridade equivalente, até o final do sexto ano de vigência deste PNE.

Meta 18: assegurar, no prazo de 2 (dois) anos, a existência de planos de carreira para os(as) profissionais da educação básica e superior pública de todos os sistemas de ensino e, para o plano de carreira dos(as) profissionais da educação básica pública, tomar como referência o piso salarial nacional profissional, definido em lei federal, nos termos do inciso VIII do art. 206 da Constituição Federal (BRASIL, 2014b).

É importante destacar que em todo texto do PNE (2014-2024) predomina a ideia de fortalecimento do regime de colaboração entre os entes federados como condição *sine qua non* para a exequibilidade das metas e estratégias previstas no Plano e para a institucionalização do Sistema Nacional de Educação. Embora o sistema de cooperação não seja uma novidade, visto que a CF de 1988 já previa essa organização entre os sistemas de ensino, Cury (2011, p.792) assevera que o “federalismo cooperativo, sob a denominação de regime de colaboração recíproca, não abdica da dimensão nacional, ao mesmo tempo em que, descentralizando atribuições, indica a necessidade de funções compartilhadas e articuladas entre os entes federativos”. Isso pressupõe que, para além de compartilhar responsabilidades e atribuições, é preciso, sobretudo, dar condições para que elas sejam cumpridas, o que demanda, obviamente, a melhor redistribuição de recursos financeiros.

A meta 15 estabelecia que, no prazo de um ano, entraria em vigência a política nacional de formação dos profissionais da educação, de modo a assegurar que todos os professores da educação básica tivessem acesso à formação específica de nível superior. A meta 16 propunha a ampliação da formação docente, designando que pelo menos 50% dos professores tivessem concluído cursos de pós-graduação até o ano de 2024. Embora sejam metas importantes diante do contexto de formação dos professores brasileiros, elas contêm previsões ousadas que demandarão esforços coletivos para se efetivarem e que dificilmente se concretizarão no tempo determinado. Conforme mencionado anteriormente, com base nos dados do Censo Escolar em 2016, o Brasil tinha, aproximadamente, 600 mil professores sem formação em licenciatura ou

em cursos condizentes com as áreas em que atuavam na educação básica. Dadas a complexidade desse problema e a sua difícil solução, é possível inferir que nem as estratégias propostas para o regime de colaboração entre os entes federados, nem os modelos de formação de professores adotados para esse fim foram eficientes a ponto de mitigar o problema.

Outro fator que pode ser limitador para o atingimento dessas duas metas é a previsão orçamentária de recursos públicos para investir tanto na formação inicial, em cursos de graduação, quanto na formação continuada em cursos de pós-graduação. Considerando o percentual do PIB destinado à execução do PNE (2014-2024) e as medidas de ajuste econômico tomadas a partir de 2016, sobretudo com a aprovação da Proposta de Emenda à Constituição (PEC) 55/2016, que limitou os gastos públicos pelos próximos 20 anos, além dos frequentes cortes promovidos no orçamento da educação, as condições não são favoráveis.

Outra consideração a ser feita em relação às metas 15 e 16 é que elas expressam desprezo em relação aos trabalhadores não docentes, incluídos na categoria de profissionais da educação pelo Art. 61 da LDB de 1996, porém excluídos das metas, que se limitam a tratar do tema da formação profissional para os docentes, deixando os demais trabalhadores à margem desse direito e destinando-lhes somente cursos de formação continuada, conforme a área de atuação na escola e sob a demanda de cada sistema de ensino. Ou seja, a formação não será para todos!

As metas 17 e 18, que tratam da valorização dos profissionais da educação, reforçam a importância de que os entes federados constituam o plano de carreira para todos os profissionais do magistério público da educação básica, com a utilização da Lei 11.738/2008, a “Lei do Piso”, como parâmetro para o salário dos professores. Percebe-se que, outra vez, os profissionais da educação não docentes não estão contemplados nas intenções do PNE (2014-2024).

Para o desenvolvimento da meta 15 do PNE (2014-2024) foram delineadas quinze estratégias, entre as quais a estratégia 15.6, que determinou a reforma curricular dos cursos de licenciatura, estimulando a renovação pedagógica dos cursos, e dividiu a carga horária em formação geral, formação na área do saber e didática específica, em articulação com a base nacional comum dos currículos da educação básica (BRASIL, 2014b). Mediante esse entendimento, o CNE, por meio de uma Comissão Bicameral, iniciou os estudos e debates para a revisão das diretrizes dos cursos de licenciatura e a elaboração de novas diretrizes curriculares para a formação inicial e continuada de profissionais do magistério da educação básica, resultando no Parecer CNE/CES 02/2015 e na Resolução CNE/CP 02/2015.

O Parecer CNE/CP 02/2015 descreve o processo de elaboração das novas DCN,

destacando o papel dos membros da Comissão Bicameral do CNE, das Secretarias do MEC, Capes, Inep, entidades acadêmicas e científicas da área e sindicatos da categoria, entre outros participantes dos debates, pautados pelas deliberações das Conae de 2010 e 2014, pelas políticas em curso, pelas diretrizes, metas e estratégias do PNE (2014-2024) e por estudos e pesquisas desenvolvidos por profissionais reconhecidos.

O texto retoma os antecedentes legais que constituíram as políticas de formação de professores em vigor; destaca a importância das Conae de 2010 e 2014 como movimentos legítimos do campo em busca de políticas e programas de formação inicial e continuada; retrata as intenções do PNE (2014-2024) como política de Estado, destacando a conjunção de esforços para o atingimento das metas 15, 16, 17 e 18; descreve os desafios da formação de professores no Brasil; e, por fim, apresenta as proposições para as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério (BRASIL, 2015b).

Em suma, o Parecer CNE/CES 02/2015 pronuncia-se quanto à necessidade de envidar esforços, à luz do federalismo cooperativo, para garantir maior organicidade entre as políticas, programas e as ações voltadas à formação de professores. O texto também reforça a articulação entre a educação básica, a educação superior e o sistema de ensino e o reconhecimento da importância da integração entre formação inicial, formação continuada, plano de carreira, condições de trabalho e salário digno, tratados como elementos indissociáveis no processo de valorização dos profissionais da educação básica (BRASIL, 2015b).

Por sua vez, a Resolução CNE/CP 02/2015 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. O texto se justifica e se fundamenta com as seguintes considerações: a consolidação das normas nacionais para a formação de professores da educação básica é indispensável para o projeto nacional da educação brasileira; a instituição do Sistema Nacional de Educação, em colaboração entre os entes federados, é fundamental para superar a fragmentação e a desarticulação das políticas públicas; os princípios vitais do ensino definidos na LDB de 1996 e, igualmente, os princípios que norteiam a base comum nacional para a formação inicial e continuada devem ser tomados como referência para a melhoria e a democratização da gestão e do ensino; as instituições de educação básica cumprem papel estratégico na formação dos professores; é necessário articular as DCN para a formação inicial e continuada com as DCN para a educação básica, bem como integrar por princípio pedagógico a graduação, a pós-graduação, a pesquisa e a extensão; a docência deve ser entendida como ação educativa, pedagógica, intencional e metódica; o currículo é um conjunto de valores propício à produção

e à socialização de significados sociais e contribui para a construção da identidade do educando; deve-se compreender a realidade concreta dos sujeitos que dão vida ao currículo; a educação em e para os direitos humanos é um direito fundamental; deve ser dada a devida importância ao profissional do magistério, garantindo os elementos indissociáveis para sua valorização profissional; e, por fim, o trabalho coletivo tem uma dinâmica político-pedagógica que requer planejamento sistemático e integrado (BRASIL, 2015c).

Esses elementos motivadores da Resolução CNE/CP 02/2015 se constituem como “princípios, fundamentos, dinâmica formativa e procedimentos a serem observados nas políticas, na gestão e nos programas e cursos de formação, bem como no planejamento, nos processos de avaliação e de regulação das instituições de educação que as ofertam” (BRASIL, 2015c, p. 2-3). Para que esses princípios seja seguidos, o Art. 1 da Resolução 02/2015 é enfático ao estabelecer como deveres do Estado, por meio da articulação e cooperação entre as IES, as demais instituições educativas que ofertam formação continuada e os sistemas de ensino: a promoção da formação inicial e continuada dos profissionais do magistério, evidenciando o papel de cada instituição; a necessária observância e o cumprimento de todos os atos normativos que disciplinam as políticas públicas de educação; e a organicidade entre PDI, PPI, PPC e projeto pedagógico de formação continuada. A Resolução pretende tornar possível uma política institucional nacional, articulada e orgânica, para a educação básica, suas políticas e diretrizes (BRASIL, 2015c).

O conteúdo das novas DCN se aplica à formação de professores para o exercício da docência na educação infantil, no ensino fundamental, no ensino médio e suas modalidades, nas diferentes áreas do conhecimento, e se destina à preparação e ao desenvolvimento de profissionais com ampla compreensão acerca da educação e da educação escolar, com capacidade para produzir e difundir conhecimentos, participar da elaboração e implantação do projeto político-pedagógico da gestão escolar e garantir a qualidade nos processos inerentes aos processos de ensino e de aprendizagem (BRASIL, 2015c).

O conjunto de conceitos e concepções presentes nas DCN acerca da educação, do currículo, da docência, do trabalho docente e dos princípios que regulamentam o federalismo cooperativo — bem como os compromissos que deverão ser assumidos pelas instituições de educação superior com relação ao projeto de formação inicial de professores e pelas demais instituições de educação básica, no tocante à necessária articulação entre elas — evidencia os esforços empreendidos para a consolidação da política nacional de formação inicial e continuada de professores. A ideia era possibilitar a qualificação profissional com vistas à melhoria da qualidade da educação básica, bem como à coordenação de ações em prol da

formação do Sistema Nacional de Educação.

A Resolução CNE/CP 02/2015 apresenta como princípios da formação de profissionais do magistério da educação básica: a formação docente como compromisso público de Estado; a formação dos profissionais do magistério (formadores e estudantes) como compromisso com um projeto social, político e ético de consolidação de uma nação soberana, democrática, justa e inclusiva; a efetiva colaboração entre os entes federados na consecução dos objetivos; a observância dos padrões de qualidade dos cursos de formação de docentes; a articulação entre a teoria e a prática no processo de formação docente; o reconhecimento das escolas públicas de educação básica como espaços necessários à formação dos professores; um projeto formativo nas instituições de educação que reflita a especificidade da formação docente; a equidade no acesso à formação inicial e continuada; a articulação entre formação inicial e formação continuada e entre os níveis e modalidades da educação básica; a compreensão da formação continuada como componente essencial da profissionalização; e a compreensão dos profissionais do magistério como agentes formativos de cultura (BRASIL, 2015c).

Para que esses princípios sejam incorporados pelas IES formadoras em seus cursos de formação inicial, respeitada sua organização acadêmica, as instituições deverão contemplar em seus projetos institucionais e de cursos:

(I) – sólida formação teórica e interdisciplinar dos profissionais; (II) – a inserção dos estudantes de licenciatura nas instituições de educação básica da rede pública de ensino, espaço privilegiado da práxis docente; (III) – o contexto educacional da região onde será desenvolvido; (IV) – as atividades de socialização e a avaliação de seus impactos nesses contextos; (V) – a ampliação e o aperfeiçoamento do uso da Língua Portuguesa e da capacidade comunicativa, oral e escrita, como elementos fundamentais da formação dos professores, e da aprendizagem da Língua Brasileira de Sinais (Libras); (VI) – as questões socioambientais, éticas, estéticas e relativas à diversidade étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional e sociocultural como princípios de equidade (BRASIL, 2015c, p. 5).

É inegável que as tratativas estabelecidas pela Resolução CNE/CP 02/2015 sinalizam novas perspectivas para as políticas de formação docente no país, constituindo-se um aparato legal que propõe mudanças nas concepções acerca de formação inicial e continuada de professores para a educação básica. O texto da norma preconiza mudanças na cultura institucional das IES formadoras, nos sistemas de ensino e nas escolas públicas de educação básica, buscando organicidade entre elas.

As diretrizes da Resolução estabelecem que a formação inicial dos profissionais do magistério para a educação básica se dará em cursos de licenciatura, constituídos por uma base comum nacional, preferencialmente na forma presencial, adotando-se três núcleos: I– núcleo de estudos de formação geral, de áreas específicas e interdisciplinares e do campo educacional,

seus fundamentos e metodologias, e das diversas realidades educacionais; II– núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos das áreas de atuação profissional, incluindo os conteúdos específicos e pedagógicos, priorizadas pelo projeto pedagógico das instituições, em sintonia com os sistemas de ensino; e III-- núcleo de estudos integradores para enriquecimento curricular (BRASIL, 2015c).

Além desses núcleos, os cursos de licenciatura também deverão atender à seguinte estrutura, conforme os Art. 13, 14 e 15 da Resolução CNE/CP 02/2015:

**a) Cursos de graduação de licenciatura:** constituem-se de, no mínimo, 3.200 horas de efetivo trabalho acadêmico, com duração mínima de 8 semestres ou 4 anos, assim distribuídas: 2.200 horas dedicadas às atividades formativas pertinentes aos núcleos I e II; 200 horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos estudantes, por meio da iniciação científica, da iniciação à docência, da extensão e da monitoria, entre outras modalidades, consoante o projeto de curso da instituição, conforme o núcleo III; 400 horas distribuídas ao longo do curso de prática como componente curricular; 400 horas de estágio supervisionado, na área de formação e atuação na educação básica, conforme o projeto de curso da instituição.

**b) Cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados:** de caráter emergencial e provisório, com prazo máximo de 5 anos para sua extinção, são cursos destinados a portadores de diplomas em cursos relacionados à habilitação pretendida com carga horária mínima variável, distribuídas conforme a equivalência com o curso de origem.

i. Quando o curso de formação pedagógica pertencer à mesma área do curso de origem, a carga horária deverá ter, no mínimo, 1.000 horas, assim distribuídas: 300 horas de estágio supervisionado; 500 horas dedicadas às atividades formativas estruturadas pelos núcleos I e II, conforme o projeto de curso da instituição; 200 horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos alunos, conforme o núcleo III, consoante o projeto de curso da instituição.

ii. Quando o curso de curso de formação pedagógica pertencer a uma área diferente da do curso de origem, a carga horária deverá ter, no mínimo, 1.400 horas, assim distribuídas: 300 horas de estágio supervisionado; 900 horas dedicadas às atividades formativas estruturadas pelos núcleos I e II, conforme o projeto de curso da instituição; 200 horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos alunos, conforme o núcleo III, consoante o projeto de curso da instituição.

**c) Cursos de segunda licenciatura:** poderão ser ofertados a portador de diploma de cursos de graduação em licenciatura, independentemente da área de formação, com carga horária

mínima variável, respeitando os seguintes princípios:

- i. Quando o curso de segunda licenciatura pertencer à mesma área do curso de origem, a carga horária deverá ter, no mínimo, 800 horas;
- ii. Quando o curso de segunda licenciatura pertencer a uma área diferente da do curso de origem, a carga horária deverá ter, no mínimo, 1.200 horas;
- iii. 300 horas de estágio curricular supervisionado, havendo a possibilidade de redução da carga horária do estágio até o máximo de 100 horas, se comprovado o exercício regular de atividade docente na educação básica.

A expectativa gerada em torno dos currículos constituídos nesses eixos, estruturados a partir de uma base comum nacional, é de que os cursos de licenciatura adquiram identidade própria, permitindo aos seus egressos, como resultado do seu percurso formativo, a construção de um repertório com sólidos conhecimentos teóricos e práticos e o domínio de conhecimentos acerca dos processos de organização e gestão da escola e do trabalho docente, alicerçados em práticas educativas investigativas, interdisciplinares e de relevância pedagógica e social.

Embora os institutos federais não tenham tradição na oferta de cursos de formação de professores, a configuração institucional que eles possuem pode favorecer a implantação de cursos de licenciatura nos moldes da Resolução CNE/CP 02/2015. O fato de que os IF agregam em uma mesma instituição distintos níveis e modalidades, com a oferta de diferentes tipos de cursos, propicia a verticalização do ensino. Por meio da articulação e do diálogo entre a educação básica e a educação superior, a coexistência desses níveis e modalidades colabora para que se construa um ambiente adequado ao exercício de práticas interdisciplinares, além de possibilitar a promoção de formação continuada de professores da educação básica, como resultado dos próprios processos de ensino das licenciaturas, e contribuir com a articulação entre os sistemas de ensino. Além disso, por serem instituições com *expertise* em pesquisas e tecnologia, os IF também podem favorecer a sintonia entre as ações de ensino, pesquisa e extensão, que tanto auxilia a formação acadêmica do aluno quanto a formação do professor, privilegiando a pesquisa como norte para o aperfeiçoamento da prática educativa.

Para que as novas DCN começassem a produzir efeitos na renovação dos cursos de licenciatura, a Resolução CNE/CP 02/2015 estabeleceu em seu Art. 22 o prazo de dois anos para a adequação dos PPC. Mais tarde, esse prazo foi alterado para três anos pela Resolução CNE/CP 01/2017. Em 2018, o prazo foi estendido para quatro anos, de acordo com a Resolução CNE/CP 3/2018.

Contudo, resta saber de que forma as IES se organizarão para que as DCN produzam o efeito esperado. A determinação de que os cursos de licenciatura sejam reformulados para

que consigam romper com os modelos de tradição bacharelesca propõe que a formação de professores esteja a serviço da melhoria da qualidade da educação básica do país, tendo em vista que “não tivemos até aqui iniciativa nacional forte o suficiente para adequar o currículo às demandas do ensino, iniciativa que levasse a rever a estrutura dessa formação nas licenciaturas e a sua dinâmica [...]” (GATTI, 2014, p. 36). A intenção expressa é dar centralidade aos professores no processo de sua formação inicial, de modo que assumam o protagonismo necessário na disseminação do conhecimento para a formação do sujeito em suas diferentes fases de escolarização e de desenvolvimento humano. No entanto, de acordo com Gatti (2014), em se tratando de cursos de licenciatura, cuja maioria das matrículas e cursos encontra-se no setor privado, precariamente ofertados na modalidade a distância,

[...] esse enfrentamento não poderá ser feito apenas em nível de decretos e normas, o que também é importante, mas é processo que deve ser feito também no cotidiano da vida universitária. Para isso, é necessário poder superar conceitos arraigados e hábitos perpetuados secularmente e ter condições de inovar. Aqui, a criatividade das instituições, dos gestores e professores do ensino superior está sendo desafiada. O desafio não é pequeno quando se tem tanto uma cultura acadêmica acomodada e num jogo de pequenos poderes, como interesses de mercado de grandes corporações (p. 36).

A afirmação da autora reitera o desafio a ser enfrentado por IES públicas e privadas, pelos gestores dos cursos, NDE e demais membros do corpo docente, pelos gestores educacionais estaduais e municipais, unidades escolares de educação pública e seus professores e pelos próprios alunos dos cursos de licenciaturas. Todos terão que se adequar às alterações curriculares, pois esses cursos “mostram-se estanques entre si e, também, segregam a formação na área específica dos conhecimentos pedagógicos, dedicando parte exígua de seu currículo às práticas profissionais docentes, às questões da escola, da didática e da aprendizagem escolar” (GATTI, 2014, p. 38).

Com relação à formação continuada, a Resolução CNE/CP 2/2015 entende que esse é um processo de dimensões coletivas, organizacionais e profissionais, e que envolve múltiplas estratégias operativas, tais como: atividades de extensão, grupos de estudos, reuniões pedagógicas, cursos de aperfeiçoamento, programas (inclusive de especialização, mestrado e doutorado) e demais ações formativas para além do exigido para o exercício da docência. Segundo o texto, sua finalidade é refletir sobre a prática educacional e a busca de aperfeiçoamento técnico, pedagógico, ético e político do profissional docente em suas diferentes possibilidades de atuação na educação, considerando para isso:

- i. – os sistemas e as redes de ensino, o projeto pedagógico das instituições de

educação básica, bem como os problemas e os desafios da escola e do contexto onde ela está inserida;

ii. a necessidade de acompanhar a inovação e o desenvolvimento associados ao conhecimento, à ciência e à tecnologia;

iii. o respeito ao protagonismo do professor e a um espaço-tempo que lhe permita refletir criticamente e aperfeiçoar sua prática;

iv. o diálogo e a parceria com atores e instituições competentes, capazes de contribuir para alavancar novos patamares de qualidade ao complexo trabalho de gestão da sala de aula e da instituição educativa (BRASIL, 2015c, p. 14).

Ressalte-se que as DCN tratam a formação continuada como uma dimensão constitutiva e constituinte da valorização dos profissionais da educação, juntamente com outros aspectos igualmente importantes, tais como a formação inicial, a aprovação de planos de carreira e garantias salariais iguais ou superiores ao demandado pela Lei do Piso, e condições adequadas de jornada de trabalho para o exercício do magistério e das demais funções não docentes. Cabe, portanto, ao poder público e aos respectivos sistemas de ensino a responsabilidade pela garantia da efetividade das políticas de valorização dos profissionais da educação básica.

Nesse sentido, e em cumprimento das metas 15 e 16 do PNE (2014-2024), que determinaram a implantação da política nacional de formação para os profissionais da educação básica, o governo federal publicou o Decreto 8.752/2016, com as finalidades de fixar os princípios e objetivos e organizar os programas e ações destinadas à formação de professores, pedagogos e funcionários da educação, atuantes nas redes públicas da educação básica, em regime de colaboração entre os sistemas de ensino.

São objetivos da Política Nacional, conforme o Art. 3 do Decreto 8.752/2016:

I – instituir o Programa Nacional de Formação de Profissionais da Educação Básica, o qual deverá articular ações das instituições de ensino superior vinculadas aos sistemas federal, estaduais e distrital de educação, por meio da colaboração entre o Ministério da Educação, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios;

II – induzir avanços na qualidade da educação básica e ampliar as oportunidades de formação dos profissionais para o atendimento das políticas deste nível educacional em todas as suas etapas e modalidades, e garantir a apropriação progressiva da cultura, dos valores e do conhecimento, com a aprendizagem adequada à etapa ou à modalidade cursada pelos estudantes;

III – identificar, com base em planejamento estratégico nacional, e suprir, em regime de colaboração, a necessidade das redes e dos sistemas de ensino por formação inicial e continuada dos profissionais da educação básica, de forma a assegurar a oferta em quantidade e nas localidades necessárias;

IV – promover a integração da educação básica com a formação inicial e continuada, consideradas as características culturais, sociais e regionais em cada unidade federativa;

V – apoiar a oferta e a expansão de cursos de formação inicial e continuada em exercício para profissionais da educação básica pelas instituições de ensino superior em diferentes redes e sistemas de ensino, conforme estabelecido pela Meta 15 do PNE;

VI – promover a formação de profissionais comprometidos com os valores de democracia, com a defesa dos direitos humanos, com a ética, com o respeito ao meio

ambiente e com relações étnico-raciais baseadas no respeito mútuo, com vistas à construção de ambiente educativo inclusivo e cooperativo;

VII – assegurar o domínio dos conhecimentos técnicos, científicos, pedagógicos e específicos pertinentes à área de atuação profissional, inclusive da gestão educacional e escolar, por meio da revisão periódica das diretrizes curriculares dos cursos de licenciatura, de forma a assegurar o foco no aprendizado do aluno;

VIII – assegurar que os cursos de licenciatura contemplem carga horária de formação geral, formação na área do saber e formação pedagógica específica, de forma a garantir o campo de prática inclusive por meio de residência pedagógica; e

IX – promover a atualização teórico-metodológica nos processos de formação dos profissionais da educação básica, inclusive no que se refere ao uso das tecnologias de comunicação e informação nos processos educativos (BRASIL, 2016).

O Decreto 8.752/2016 intensifica os esforços no sentido de consolidar o regime de colaboração entre os entes federados e seus respectivos sistemas de ensino, de modo a desenvolver ações conjuntas para a promoção e o fortalecimento dos processos de formação inicial e continuada dos trabalhadores em educação. O texto prevê o apoio técnico e financeiro da União para essas ações.

Entretanto, um aspecto que ainda precisa ser esclarecido no Decreto 8.752/2016 é a proposição da “residência pedagógica”, que aparece três vezes em seu contexto: Art. 3, inciso VIII, Art. 8, inciso IV e Art. 11, inciso VI. Não há indicação a respeito dos objetivos ou do formato de como isso ocorrerá, nem se estabelecem quaisquer nexos com as novas DCN e sua perspectiva sobre a Prática como Componente Curricular ou o Estágio Supervisionado. A impressão que se tem ao consultar ambos os documentos, o Decreto 8.752/2016 e Resolução CNE/CP 02/2015, é que não há relação entre eles, como se a política nacional de formação de professores estivesse desconectada das DCN para a formação docente.

O desencontro entre os instrumentos legais que norteiam as ações do MEC e, por consequência, dos sistemas de ensino, pode ser observado também na contradição existente entre a Meta 15 do PNE (2014-2024) e o teor do inciso IV do Art. 12 do Decreto 8.752/2016: enquanto a primeira estabelece que, no prazo de um ano, todos os professores que atuam na educação básica deverão ter formação superior em curso de licenciatura, o segundo determina a “formação inicial em nível médio, na modalidade normal para atuantes em todas as redes de ensino, na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental na função de magistério” (BRASIL, 2016b).

Por fim, importa dizer que o Decreto 8.752/2016 não faz referências nem estabelece compromissos com a Meta 16 do PNE (2014-2024), que trata, como vimos, da formação de professores da educação básica em nível de pós-graduação. Em 2017, apenas 36,2% dos profissionais desse nível de ensino tinham pós-graduação; desses, 34,4% tinham cursos de especialização; 2,4% cursos de mestrado e 0,4% cursos de doutorado (BRASIL, 2016).

Portanto, não há garantias de que essa meta será alcançada até 2024 e tampouco que esses profissionais terão acesso a cursos de formação continuada, inclusive com licenças remuneradas para qualificação profissional, sobretudo, em cursos de mestrado e doutorado. A própria política de formação de professores, instituída em 2016 para possibilitar o cumprimento das metas 15 a 18 do PNE (2014-2024), não estabeleceu essa prioridade.

Recapitulando: esta exposição dos documentos legais que tratam das políticas de formação de professores no Brasil nos últimos anos destacou iniciativas do poder público que refletiram lutas históricas travadas pela categoria de educadores, associações acadêmicas, sindicatos da categoria e sociedade civil. Essa luta tem procurado estabelecer procedimentos e ações em prol da consolidação do Sistema Nacional de Educação e de uma política de formação dos profissionais da educação básica que lhes garanta sólida formação teórica e capacidade didático-pedagógica para contribuir com a melhoria da qualidade da educação.

Em vista do exposto, constatamos que, se dependerem apenas da força de lei, as alterações apresentadas nesses dispositivos legais não se materializarão. Faz-se necessário que os educadores, em conjunto com suas instituições de ensino, representantes de classe e associações acadêmicas, exijam o cumprimento da legislação e tornem-se vigilantes para que nenhum direito seja descartado na implementação das políticas.

O próximo capítulo apresentará o Instituto Federal do Tocantins e os caminhos institucionais percorridos no processo de implantação de seus cursos de licenciatura.

## **AS LICENCIATURAS NO INSTITUTO FEDERAL DO TOCANTINS: ANÁLISE DA IMPLEMENTAÇÃO E IMPLICAÇÕES NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

Os capítulos anteriores destacaram o percurso histórico da Educação Profissional no Brasil, pontuando as principais mudanças institucionais que culminaram na instituição da Rede Federal e na criação dos institutos federais. A expansão da Rede pôde ser evidenciada pela apresentação de indicadores que comprovaram o aumento numérico de suas instituições, cursos e matrículas, em nível básico e superior, em diferentes graus acadêmicos. Nessa incursão, assinalamos períodos isolados em que as instituições que compuseram os IF foram autorizadas à oferta de formação de professores, não necessariamente como uma política institucional, mas como uma medida paliativa e sazonal.

Outrossim, também se tencionou expor as alterações nas políticas de formação de professores no Brasil, destacando os principais atos legislativos e administrativos que traduzem as intenções do governo para esse fim, buscando, em certa medida, apontar aspectos inovadores da política mas, também, destacar suas limitações.

Dessa forma, a tessitura desta pesquisa constitui seu cenário a partir de marcos históricos e legais relativos à política nacional de formação de professores e da formação docente nos institutos federais, de modo a alicerçar a análise sobre o *modus operandi* da implantação dos cursos de licenciatura no IFTO, bem como subsidiar a compreensão da proposta para a formação de professores estabelecida nessa instituição.

Dando continuidade ao debate, este capítulo apresenta o Instituto Federal do Tocantins, com destaque para sua história, suas características e particularidades, seus objetivos estratégicos e indicadores acadêmicos, manifestos no conjunto de documentos estudados, entre os quais: o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), elaborado para os períodos de 2010-2014 e 2015-2019; o Plano Anual de Atividades Institucionais (PAAI), referentes aos anos de 2015 a 2017; Relatórios de Gestão dos anos de 2015 a 2017; e o Relatório Geral de Ações da Gestão do IFTO de 2010 a 2018. A análise desses documentos permitirá conhecer os caminhos trilhados pela instituição desde sua criação e identificar as possíveis tendências de seu desenvolvimento.

A análise conjuntural do IFTO é um procedimento necessário para problematizar as múltiplas dimensões que constituem os processos e condições de implantação dos cursos de licenciatura no Instituto e, a partir da compreensão das mediações que determinam a gênese e as características pedagógicas, curriculares e organizacionais desses cursos, entender a configuração da formação de professores no IFTO como uma unidade inserida na totalidade da

Rede Federal de Educação Profissional.

### 3.1 Perspectiva histórica e contextualização do IFTO

O estado do Tocantins foi criado no ano de 1988, tornando-se a mais nova unidade federativa do Brasil. Localizado na Região Norte, com uma extensão territorial de 277.720,412 km<sup>2</sup> que abrange 139 municípios, o estado faz parte da região da Amazônia Legal<sup>25</sup> e tem como limites geográficos os estados do Maranhão, Pará, Goiás, Piauí, Bahia e Mato Grosso. Possui uma população bastante heterogênea, com cerca de 1.555.229 mil habitantes<sup>26</sup>, que agrupa uma variedade de nove etnias indígenas e trinta e oito comunidades quilombolas reconhecidas pela Fundação Cultural Palmares, conforme informações mais recentes disponibilizadas em *sites*<sup>27</sup> oficiais do governo estadual.

No que se refere à educação profissional no Tocantins, embora existam escolas públicas estaduais e instituições da iniciativa privada, sobretudo as escolas do Sistema S, que ofertam o ensino profissionalizante, o IFTO é a única entidade federal no Tocantins a alcançar todas as microrregiões do estado, com a oferta de cursos nas modalidades presencial e a distância (IFTO, 2018).

O IFTO nasceu no bojo da criação dos IF com a junção de duas escolas federais existentes no Tocantins: a Escola Agrotécnica Federal de Araguatins (EAFA) e a ETF-Palmas. A primeira escola federal profissionalizante no Tocantins foi instalada no município de Araguatins, no extremo norte do estado, região popularmente conhecida como “Bico do Papagaio”. A EAFA, criada pelo Decreto 91.673/1985, iniciou suas atividades no ano de 1988 somente com o funcionamento do 1º e 2º graus profissionalizantes, com habilitação em Agropecuária, Agricultura e Economia Doméstica. Com a Lei 8.731/1993, que transformou as Escolas Agrotécnicas Federais em autarquias, a EAFA ampliou a oferta de cursos de ensino médio e técnicos agrícolas nas habilitações de Agricultura, Agroindústria e Zootecnia.

Os primeiros movimentos políticos para a criação da Escola Técnica Federal de Palmas iniciaram-se em 1993. Porém, a escola passou só começou a funcionar dez anos depois, conforme

---

<sup>25</sup> O termo Amazônia Legal foi instituído pela Lei 1.806/1953 para designar uma área que corresponde a 59% do território brasileiro e engloba a totalidade de oito estados (Acre, Amapá, Amazonas, Mato Grosso, Pará, Rondônia, Roraima e Tocantins) e parte do estado do Maranhão. A Amazônia também se estende pelo território de oito países vizinhos (Bolívia, Peru, Equador, Colômbia, Venezuela, Guiana, Suriname e Guiana Francesa) (IPEA, 2012).

<sup>26</sup> Conforme dados estimados pelo IBGE/PNAD para o ano de 2018, com data de consulta atualizada em 25/03/2019.

<sup>27</sup> Cf. <https://seduc.to.gov.br/programas-e-projetos/programa-vamos-ler/povos-indigenas-do-tocantins/> e <https://portal.to.gov.br/reas-de-interesse/cultura/patrimonio-cultural/comunidades-quilombolas/>. Acesso em: 12 abr. 2019.

pode-se verificar neste registro:

Através da Lei 310/91, o então Governador do Estado de Tocantins, Moisés Nogueira Avelino, autorizou a primeira doação de uma área para construção da ETF-Palmas. Em 18 de abril de 1993, o Prefeito Eduardo Siqueira Campos lançou a pedra fundamental. E em 30 de junho, através da Lei nº 8.670/93, o Presidente Itamar Franco criou a Escola Técnica Federal de Palmas. [...]. Em 2001, a Prefeitura de Palmas entregou a obra para o secretário executivo do MEC, que a repassou para o Centro Federal de Educação Tecnológica do Pará (CEFET-PA). No ano seguinte, por decisão do MEC, o Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná (CEFET-PR) assumiu o processo de implantação e realizou o primeiro concurso público para o corpo docente e administrativo [...] (ESCOLA..., 2007, p. 8-9).

Mesmo sem existir efetivamente como instituição de ensino, a ETF-Palmas foi transformada em autarquia pelo Decreto 2.980/1998. Mais tarde, o Cefet-PR foi designado a coordenar a implantação da escola e a realizar os primeiros concursos para o quadro de servidores administrativos e docentes, bem como a seleção de alunos para os primeiros cursos técnicos ofertados. Assim, em 4 de abril de 2003 a ETF-Palmas foi oficialmente inaugurada, tornando-se independente do Cefet-PR.

Como já dito, o formato de IF passou a vigorar a partir de 2008. Assim como ocorreu em outras unidades, essa transição gerou diversas expectativas e dúvidas entre os servidores. O relato de um dos gestores entrevistados para esta pesquisa, que à época pertencia ao quadro funcional do Cefet-PR e que trabalhou ativamente nesse processo, evidencia isso:

Isso não foi fácil, não. Não foi fácil porque o gestor da época era o professor Adail, que trabalhou muito nisso. Era um dos objetivos dele: transformar [a ETF-Palmas] em Cefet e a comunidade estava preparada pra isso. Aí nós tínhamos então, como missão, apresentar o quê? O que era o Instituto Federal do Tocantins. Lembrando que a gente também tinha o *campus* Araguatins, a Escola EAFA de Araguatins, que também poderia fazer parte desse processo. Então nós fizemos muitas reuniões no auditório da Escola Técnica, apresentando a proposta do governo, tentando esclarecer dúvidas, e tentando mostrar... foi feita uma votação: ‘Vamos aderir ou não vamos aderir?’ Assim como Araguatins fez também todo um trabalho na sua unidade, fez uma votação, gerou uma ata. Essa ata fui eu que fui pegar aqui na rodoviária, aqui em Palmas. Eu peguei essa ata, juntei com as atas do *campus* Palmas e cumprimos com o previsto no edital pra apresentar o nosso projeto para virar Instituto Federal. **Mas teve, sim, na época teve desconfiança se isso ia ser bom, se isso ia ser ruim, teve toda aquela desconfiança do nome né? As pessoas mais antigas seguem falando...** eu sou um que falo muito disso [...] **a gente remete muito ao nome escola técnica. É muito mais fácil você conhecer por escola técnica para as pessoas mais antigas: ‘Ah, é lá na escola técnica...’ [...] o pessoal ficou preocupado pelo reconhecimento, saber que somos a mesma escola técnica com uma roupagem diferente.** E o Cefet? Seria mais fácil porque Cefet tem em todo o Brasil, então, já tinha em todo o Brasil muitos Cefet, eu vim de um Cefet. E houve essa resistência principalmente com o nome, houve muitos questionamentos, mas no final foi aprovado, entendeu? E lá em Araguatins foi aprovado também. Eu juntei as duas atas. Sobrou pra mim também isso. [...] Foi tudo na hora... nos prazos finais (GESTOR 3, grifo nosso).

Outro gestor entrevistado, que à época era servidor no *campus* Araguatins, apresenta um olhar diferente sobre esse processo:

**Foi um momento que eu poderia dizer que foi de ouro porque a perspectiva que as escolas técnicas tinham, as agrotécnicas e os Cefet, era de ampliar seu banco de servidores, seu número de professores, número de técnicos administrativos, ampliar suas ofertas.** Enquanto escola agrotécnica nós não poderíamos ofertar ensino superior, era apenas aquele quadro de servidores que à época eram 32 professores e algo em torno de 50 técnicos administrativos e o governo dizia: ‘Olha, com a transformação em Instituto vocês vão poder avançar em termos de quadro de servidores, oferta de cursos, vão poder trabalhar com cursos superiores e também a pós-graduação, tanto mestrado quanto doutorado’, então se vendeu fácil! E realmente, no momento da transição [...] Ah, e tem também a questão orçamentária! **Nós só teríamos a ampliação do orçamento caso nós aceitássemos a transformação para Instituto Federal.** Então isso era o que a gente viveu, todas as promessas, todo o quadro era favorável e assim foi [...] (GESTOR 1, grifo nosso).

A fala dos entrevistados corrobora resultados encontrados em diversas pesquisas realizadas sobre esse processo de transição (OTRANTO, 2010; SOUZA, 2010; ISSY, 2012; PANSARDI, 2013; FLACH, 2014). O Gestor 3 destaca o temor sentido pelo quadro de servidores diante das alterações anunciadas sobre a mudança institucional da escola. Mesmo tendo participado de duas outras sequências de transição (da Escola Técnica Federal para o Cefet-PR e, depois, para a UTFPR), ele revela as dificuldades no convencimento das pessoas sobre essas mudanças, já que a comunidade escolar ansiava pela conversão da ETF-Palmas em Cefet. Devido à falta de conhecimento da nova proposta e dos rumos que a ETF-Palmas tomaria, isso acabou gerando descontentamento e resistência por parte dos membros da escola.

Outro aspecto que merece ser destacado na fala do Gestor 3 é o “tempo em que tudo foi feito”. Embora não seja possível precisar o tempo decorrido entre a instauração do debate, a votação e a elaboração da proposta para que a ETF-Palmas se tornasse IF, chama atenção a rapidez em que tudo foi realizado: “foi tudo na hora... nos prazos finais”. A chamada pública MEC/Setec 002/2007 determinava o prazo de noventa dias para adesão ao novo modelo institucional, sob pena de não haver dotação orçamentária caso houvesse a continuidade do formato anterior.

Em pesquisa que debateu os problemas gerados pela celeridade da transição e seu impacto na implementação de cursos no Instituto Federal do Tocantins, Oliveira (2012) salientou que pairavam algumas dúvidas a respeito desse redimensionamento institucional: o processo foi suficientemente debatido entre membros da comunidade escolar? A nova proposta construída se familiarizava com a vocação de ensino pela qual a ETF-Palmas era tradicionalmente reconhecida na sociedade tocantinense? A escola teve tempo de se preparar para atender às novas e diferentes demandas de escolarização e formação?

Segundo a autora, as modificações advindas desse processo pressupuseram a adaptação a uma concepção de instituição estranha ao que secularmente se acostumara a

vivenciar, aceita pelo consenso ou pela submissão:

A nova institucionalidade e identidade da escola ainda são caminhos indefinidos, uma vez que os processos internos de sua constituição precisam ser apropriados pelos agentes que compõem a Rede, como apropriação do significado do seu próprio trabalho. Todavia, pensar em uma escola que consiga cumprir com as novas exigências feitas à educação, em virtude do novo panorama econômico-social, uma escola unitária que se volte à formação omnilateral do sujeito, desenvolvendo-lhe competências profissionais, intelectuais e sociais, direcionadas às necessidades do próprio processo produtivo, perpassa primeiramente pela consciência de seus profissionais sobre as mudanças sociais que impulsionam as reformas educacionais (OLIVEIRA, 2012, p. 102).

A perda provisória de sua história e a difícil consolidação da nova identidade institucional dos IF são destacadas na fala do Gestor 3 quando ele ressalta que “as pessoas mais antigas seguem falando... eu sou um que falo muito disso [...] a gente remete muito ao nome escola técnica. É muito mais fácil você conhecer por escola técnica para as pessoas mais antigas: ‘Ah, é lá na escola técnica [...]’”. Passados dez anos de sua criação, a “tradição” ainda faz com que as pessoas se refiram ao IFTO como “escola técnica”, levando a entender que, possivelmente, as medidas adotadas para consolidar a nova institucionalidade do IFTO não foram suficientes para gerar familiaridade entre seus profissionais ou dirimir tensionamentos ainda existentes.

Ambos os depoimentos revelam não apenas a visão antagônica dos dois gestores sobre o significado da transição institucional para a ETF e a EAFA. Seus discursos manifestam sobretudo as contradições materiais desencadeadas pelas diferenças geopolíticas que demarcam o território tocantinense e que separam a realidade social dessas duas escolas: de um lado, a antiga EAFA, situada em Araguatins, um município que apresentou historicamente taxas de desenvolvimento em níveis muito baixos, com registro do IDH em 0,301, no ano de 1991, média de 0,432 em 2000 e de 0,631 no ano de 2010. Do outro lado, a antiga ETF, localizada em Palmas, capital do estado, uma região economicamente mais favorecida, que no mesmo período apresentava índices comparativamente superiores aos de Araguatins: o IDH de Palmas em 1991 era de 0,439, no ano 2000 a média foi de 0,654 e, em 2010, atingiu 0,788 (PNUD, 2013).

Na prática, “o modo de produção da vida material condiciona o processo de vida social, política e intelectual. Não é a consciência dos homens que determina o seu ser; ao contrário, é o seu ser social que determina sua consciência” (MARX, 2008, p. 49). Ou seja, somente a contradição do desenvolvimento “desigual e combinado” dessas duas regiões já poderia justificar as razões pelas quais a comunidade da EAFA de Araguatins enxergava nas mudanças institucionais vindouras “uma oportunidade de ouro”. A transformação da EAFA em IF

representava muito mais do que a “substituição” de um modelo institucional por outro, pois o sentido atribuído a essa transição foi o de maior presença do Estado intervindo para promover o desenvolvimento regional daquela localidade, circundada por elevada concentração de pobreza.

Entretanto, de acordo com Silva (2016, p. 127),

[...] o apelo à ação dos IF, como protagonistas no desenvolvimento das políticas públicas de integração e desenvolvimento local, não representa, primeiramente, um apelo à intervenção do Estado em detrimento da iniciativa privada. Mas, tão somente, a indicação de que essas instituições, como representantes do Estado na região, passem a agir como fomentadoras do processo de desenvolvimento e alimentadoras das políticas públicas. O processo de desenvolvimento e de integração regional para a região precisa ser pensado segundo novos parâmetros de intervenção naquela realidade, incluindo, nas preocupações, a presença dos sujeitos sociais que nela habitam, sejam os membros das populações tradicionais, sejam os imigrantes que para lá se deslocam em busca de oportunidades e outras condições de vida.

Assim, aliadas ao discurso de desenvolvimento local, as expectativas geradas em torno da ampliação e diversificação de oferta de cursos e vagas, inclusive no ensino superior, além de melhoria nas condições para a realização de atividades de pesquisa e extensão — consideradas as promessas de ampliação orçamentária da escola e do seu quadro de servidores administrativos e professores — seguramente foram argumentos favoráveis à adesão da EAFA à proposta de tornar-se IF.

De acordo com o Atlas de Desenvolvimento Humano do Brasil<sup>28</sup>, do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), no período de 1991 a 2010 o IDH do município de Araguatins apresentou uma evolução de 109,9%. O fator predominante para a melhoria desse índice foi o crescimento absoluto dos índices da educação (PNUD, 2013). Mesmo que não seja possível relacionar essa evolução apenas à presença do IF em Araguatins, a instituição contribuiu indubitavelmente com esse processo de melhorias no IDH do município. A partir de 2013, o MEC estabeleceu novas diretrizes para a organização e a redefinição de parâmetros e normas para a expansão dos IF, permitindo novas configurações às suas unidades administrativas, conforme determinado pelo art. 3º da Portaria 1.291/2013:

- 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 da educação profissional por meio de atividades de ensino e extensão circunscritas a áreas temáticas ou especializadas, prioritariamente por meio da oferta de cursos técnicos e

<sup>28</sup> O Atlas do Desenvolvimento Humano do Brasil, elaborado pelo PNUD, IPEA e Fundação João Pinheiro (FJP), se baseia nos censos demográficos de 1991, 2000 e 2010. Portanto, as informações se limitam a este intervalo.

de cursos de formação inicial e continuada;

III - Polo de Inovação, destinado ao atendimento de demandas das cadeias produtivas por Pesquisa, Desenvolvimento e Inovação (PD&I) e à formação profissional para os setores de base tecnológica; e

IV - Polo de Educação a Distância, destinado à oferta de cursos de educação profissional e tecnológica na modalidade a distância, que poderá ser criado por meio de parceria com órgãos da administração pública, com o objetivo de expandir o atendimento às demandas por formação profissional em todo o território de abrangência do Instituto Federal (BRASIL, 2013, Portaria 1.291/2019, Art. 3º).

Segundo essa determinação, a estrutura do IFTO é constituída por oito *campi* situados em Palmas, Araguatins, Paraíso do Tocantins, Araguaína, Gurupi, Porto Nacional, Dianópolis e Colinas do Tocantins; três *campi* avançados, localizados em Pedro Afonso, Lagoa da Confusão e Formoso do Araguaia; e dezenove polos de educação a distância, distribuídos nas cidades de Alvorada, Araguacema, Araguatins, Araguaçu, Araguaína, Colinas do Tocantins, Cristalândia, Dianópolis, Gurupi, Guaraí, Mateiros, Palmas, Palmeirópolis, Paraíso do Tocantins, Pedro Afonso, Porto Nacional, Natividade, Taguatinga e Tocantinópolis (IFTO, 2018).

Para maior aproximação e detalhamento do objeto da pesquisa, a seguir serão apresentadas informações sobre os *campi* que compõem a estrutura do IFTO<sup>29</sup>:

### 3.1.1 *Campus* Araguatins

Conforme já citado, o *campus* Araguatins foi criado no ano de 1988 e era regulamentado como Escola Agrotécnica Federal de Araguatins. A EAFA foi uma das autarquias que deu início ao IFTO, priorizando a oferta de cursos na área da agropecuária.

Em março de 2019, o *campus* Araguatins oferta as seguintes modalidades de ensino: cursos técnicos integrados ao Ensino Médio em Agropecuária e em Redes de Computadores; cursos técnicos subsequentes em Agropecuária; cursos superiores de licenciatura em Ciências Biológicas e Computação; e o curso superior de bacharelado em Agronomia.

---

<sup>29</sup> As informações foram atualizadas conforme dados disponibilizados no portal do IFTO, no endereço: <http://www.ifto.edu.br/>. Acesso em: 31 mar. 2019.

### 3.1.2 *Campus Araguaína*

O *campus* situa-se no município de Araguaína, na região norte do estado, considerado a “capital econômica do Tocantins” por ser sua principal força econômica. Criado no bojo da expansão da Rede Federal, o *campus* Araguaína teve seu funcionamento autorizado pela Portaria 862/2009 e foi implantado a partir de uma parceria firmada entre a Secretaria de Educação e Cultura do Tocantins, por meio da Escola Estadual Técnica de Enfermagem de Araguaína, e o IFTO. Esse fato influenciou sua ênfase na oferta de cursos na área da saúde (IFTO, 2014).

O *campus* Araguaína oferta as seguintes modalidades: cursos técnicos integrados ao Ensino Médio em Informática e Biotecnologia; curso técnico integrado ao Ensino Médio (Proeja) em Operador de Computador; cursos técnicos subsequentes em Análises Clínicas, Enfermagem e Informática para Internet; cursos superiores de Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas e em Gestão da Produção Industrial; e o curso de Especialização *Lato Sensu* em Formação Docente em Educação Ambiental e Desenvolvimento Sustentável.

### 3.1.3 *Campus Colinas do Tocantins*

O *campus* Colinas do Tocantins é um dos mais novos do IFTO e ainda encontra-se em processo de crescimento. Iniciou suas atividades acadêmicas no ano de 2014 e, devido ao potencial econômico da região, estabeleceu o eixo agropecuário como norteador de suas ações.

Mesmo tendo iniciado suas atividades recentemente, já oferta as seguintes modalidades: cursos técnicos integrados ao Ensino Médio em Agropecuária e em Informática; cursos técnicos subsequentes em Informática e Agropecuária; cursos de licenciatura em Computação; e o curso de Especialização *Lato Sensu* em Agropecuária Sustentável.

### 3.1.4 *Campus Dianópolis*

O *campus* Dianópolis teve seu funcionamento autorizado no ano de 2013 e também direcionou suas atividades para o atendimento à vocação agrícola da região. Foi implantado a partir da doação pelo estado do Tocantins de uma área em que já funcionava uma escola agrícola na região, a antiga Fundação Agroindustrial São José. Essa unidade, que era conhecida como Instituto de Menores de Dianópolis, foi fundada em 1952 e, por isso, já contava com uma

estrutura física propícia para a oferta de cursos nas áreas da agropecuária e aquicultura (IFTO, 2014).

A oferta de ensino do *campus* contempla os cursos técnicos integrados ao Ensino Médio em Agropecuária e Informática e os cursos superiores de Licenciatura em Computação e Bacharelado em Engenharia Agrônômica.

### 3.1.5 *Campus* Gurupi

O *campus* Gurupi entrou em funcionamento no ano de 2010. Está inserido em uma região cujo setor agropecuário desponta economicamente. Contudo, diferentemente dos demais *campi* citados anteriormente, não há predominância de cursos voltados para essa área.

Em março de 2019, o *campus* oferta os seguintes cursos: técnicos integrados ao Ensino Médio em Administração, Agronegócio e Edificações; curso técnico integrado ao Ensino Médio (Proeja) em Operador de Computador; cursos técnicos subsequentes em Agronegócio e Edificações; cursos superiores de bacharelado em Engenharia Civil, Tecnologia em Gestão Pública e Licenciatura em Teatro (denominado anteriormente como Artes Cênicas); e, ainda, o curso de Especialização *Lato Sensu* em Arte Educação.

### 3.1.6 *Campus* Palmas

Conforme mencionado anteriormente, o *campus* Palmas se originou da antiga Escola Técnica Federal de Palmas, criada no ano de 2003, e constituiu juntamente com a EAFA as primeiras unidades do IFTO. Naturalmente, por situar-se na capital do estado, é o *campus* que apresenta a maior quantidade e diversidade de cursos.

Em março de 2019, consta a oferta das seguintes modalidades de ensino: cursos técnicos integrados ao Ensino Médio em Agrimensura, Agronegócio, Controle Ambiental, Eletrônica, Eventos, Mecatrônica e Informática para Internet; cursos técnicos integrados ao Ensino Médio (Proeja) em Atendimento e em Manutenção e Operação de Microcomputadores. Também há cursos subsequentes em Agrimensura, Automação Industrial, Edificações, Eletrônica, Informática, Secretariado e Segurança do Trabalho.

Na educação superior são oferecidos os bacharelados em Engenharia Agrônômica, Civil e Elétrica; as licenciaturas em Matemática, Física, Educação Física e Letras-Língua Portuguesa; os cursos Tecnológicos em Agronegócio, Construção de Edifícios, Turismo,

Gestão Pública, Sistemas Elétricos e Sistemas para Internet. E ainda, os cursos de Especialização *Lato Sensu* em Telemática. Mais recentemente, segundo consta no site da instituição, em 2017 foi aprovada a criação do Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica em Rede Nacional (PROFEPT), embora não haja registro do cadastro desse curso no Sistema e-MEC<sup>30</sup>.

### 3.1.7 *Campus* Paraíso do Tocantins

O *campus* de Paraíso do Tocantins foi inaugurado em 2007 como Unidade de Ensino Descentralizada (Uned) de Paraíso do Tocantins da ETF de Palmas. No final de 2008, com a criação dos IF, tornou-se um novo *campus* do IFTO, direcionando suas atividades para o setor da agroindústria.

Oferta os cursos técnicos integrados ao Ensino Médio em Agroindústria, Informática e Meio Ambiente e os cursos superiores de bacharelado em Administração e Sistemas de Informação, as licenciaturas em Matemática e Química e os cursos tecnológicos em Alimentos e em Gestão da Tecnologia da Informação.

### 3.1.8 *Campus* Porto Nacional

O *campus* Porto Nacional foi inaugurado no ano de 2010 com oferta de ensino voltada aos setores de serviços e tecnologia para atender a demanda da região. Atualmente constam como cursos em funcionamento as seguintes modalidades: cursos técnicos integrados ao Ensino Médio (Proeja) de Assistente Administrativo; cursos técnicos integrados ao Ensino Médio em Administração, Informática para Internet e Meio Ambiente; cursos técnicos subsequentes em Informática e em Vendas; e, na educação superior, Licenciatura em Computação e o curso de Tecnologia em Logística.

### 3.1.9 *Campus* avançado de Formoso do Araguaia

O *campus* avançado de Formoso do Araguaia foi inaugurado no ano de 2014, em parceria com o poder municipal, que cedeu espaço físico para sua implantação. Inicialmente, a

---

<sup>30</sup> O Sistema e-MEC, regulamentado pela Portaria 21/2017, é um 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 ensino.

oferta de cursos ocorreu na modalidade de Formação Inicial e Continuada (FIC), por meio do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec). Em março de 2019, o *campus* oferta cursos técnicos subsequentes em Informática e em Agricultura, além de cursos FIC em: Auxiliar em Orientação Educacional, Normalização de Trabalhos Acadêmicos, Princípios e Aplicações da Agroecologia, Informática e Novas Tecnologias, Introdução ao Linux e em Lógica e Programação.

### 3.1.10 *Campus* avançado de Pedro Afonso

Inaugurado em 2015, em parceria com a Secretaria Estadual de Educação do Tocantins, o *campus* avançado de Pedro Afonso surgiu a partir do processo de federalização do Colégio Estadual Agrícola Dr. José de Souza Porto, uma unidade escolar em funcionamento desde 1973.

Com vocação agrícola, a escola oferta o curso técnico integrado ao Ensino Médio em Agropecuária e cursos técnicos subsequentes em Informática e Agropecuária.

### 3.1.11 *Campus* avançado de Lagoa da Confusão

O *campus* avançado de Lagoa da Confusão foi inaugurado em 2014. Em março de 2019, oferta cursos de Formação Inicial e Continuada de Recepcionista; cursos técnicos integrados ao Ensino Médio em Agropecuária e Informática; e também cursos técnicos subsequentes nas mesmas áreas.

Em síntese, os quadros 4 e 5 apresentam a cronologia de criação de todos os *campi* do IFTO e os cursos por eles ofertados em 2019.

**Quadro 4:** Cronologia da criação dos *campi* do IFTO

N.	Unidades do IFTO	Ano de criação
1º	<i>Campus</i> Araguaatins	1988
2º	<i>Campus</i> Palmas	2003
3º	<i>Campus</i> Paraíso	2007
4º	<i>Campus</i> Araguaína	2009
5º	<i>Campus</i> Gurupi	2010
6º	<i>Campus</i> Porto Nacional	2010
7º	<i>Campus</i> Dianópolis	2013
8º	<i>Campus</i> Colinas	2014
9º	<i>Campus</i> Avançado de Pedro Afonso	2014
10º	<i>Campus</i> Avançado de Lagoa da Confusão	2014
11º	<i>Campus</i> Avançado de Formoso do Araguaia	2014

Fonte: IFTO/PDI 2015-2019. Elaborado pela autora.

**Quadro 5:** Cursos presenciais em oferta nos *campi* do IFTO em 2019

<i>Campus</i>	<b>Curso</b>	<b>Nível</b>	<b>Modalidade</b>
<b>Araguatins</b>	Agropecuária Redes de Computadores	Médio	Integrado
	Agropecuária	Médio	Subsequente
	Agronomia	Superior	Bacharelado
	Ciências Biológicas	Superior	Licenciatura
	Computação	Superior	Licenciatura
<b>Araguaína</b>	Informática Biotecnologia	Médio	Integrado
	Análises Clínicas Enfermagem Informática para Internet	Médio	Subsequente
	Operador de Computador	Médio	Proeja
	Análise e Desenvolvimento de Sistemas Gestão da Produção Industrial	Superior	Tecnólogo
	Formação docente em Educação Ambiental e desenvolvimento sustentável	Superior/ Pós- Graduação	Especialização <i>Lato Sensu</i>
<b>Colinas</b>	Agropecuária Informática	Médio	Integrado
	Agropecuária Informática	Médio	Subsequente
	Computação	Superior	Licenciatura
	Agropecuária Sustentável	Superior/ Pós-Graduação	Especialização <i>Lato Sensu</i>
<b>Dianópolis</b>	Agropecuária Informática	Médio	Integrado
	Engenharia Agrônoma	Superior	Bacharelado
	Computação	Superior	Licenciatura
<b>Gurupi</b>	Administração Agronegócio Edificações	Médio	Integrado
	Agronegócio Edificações	Médio	Subsequente
	Operador de Computador	Médio	Proeja
	Engenharia Civil	Superior	Bacharelado
	Teatro	Superior	Licenciatura
	Gestão Pública	Superior	Tecnólogo
<b>Palmas</b>	Administração Agrimensura Agronegócio Controle Ambiental Eletrônica Eventos Mecatrônica Informática para Internet	Médio	Integrado
	Agrimensura Automação Industrial Edificações Eletrônica Informática Secretariado Segurança do Trabalho	Médio	Subsequente
	Atendimento Manutenção e Operação de Microcomputadores	Médio	Proeja
	Engenharia Agrônoma Engenharia Civil	Superior	Bacharelado

	Engenharia Elétrica		
	Matemática Física Educação Física Letras-Língua Portuguesa	Superior	Licenciatura
	Agronegócio Construção de Edifícios Turismo Gestão Pública Sistemas Elétricos Sistemas para Internet	Superior	Tecnólogo
	Telemática	Superior/ Pós-Graduação	Especialização <i>Lato Sensu</i>
	Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica em Rede Nacional (PROFEPT)	Superior/ Pós- Graduação	Mestrado Profissional
<b>Paraíso do Tocantins</b>	Agroindústria Informática Meio Ambiente	Médio	Integrado
	Administração Sistemas de Informação	Superior	Bacharelado
	Matemática Química	Superior	Licenciatura
	Gestão da Tecnologia da Informação	Superior	Tecnólogo
<b>Porto Nacional</b>	Administração Informática para Internet Meio Ambiente	Médio	Integrado
	Vendas	Médio	Subsequente
	Assistente Administrativo	Médio	Proeja
	Computação	Superior	Licenciatura
	Logística	Superior	Tecnólogo
<b>Formoso do Araguaia</b>	Informática Agricultura	Médio	Subsequente
<b>Pedro Afonso</b>	Agropecuária	Médio	Integrado
	Informática Agropecuária	Médio	Subsequente
<b>Lagoa da Confusão</b>	Agropecuária Informática	Médio	Integrado
	Agropecuária Informática	Médio	Subsequente

Fonte: IFTO (2019). Elaborado pela autora (2019).

O IFTO é um caso particular carregado de universalidade, inserido no contexto da expansão e interiorização da RFEPCT e das políticas para a educação profissional. Após essa incursão sobre seus *campi*, nota-se que praticamente todas as suas unidades foram originadas a partir da lei de criação dos IF e, portanto, muitos dos seus processos ainda estão em construção. Como demonstrado no quadro 5, entre os cursos superiores em oferta no IFTO há um predomínio de licenciaturas nos diferentes *campi*. Isso já era esperado, tendo em vista a determinação da lei e o baixo custo da implantação desses cursos em relação a outras graduações. No entanto, percebe-se que a maior diversificação no “cardápio” da instituição ficou por conta dos cursos de tecnologia, que, por serem cursos de curta duração, mais flexíveis e na maioria já atrelados a outras áreas de conhecimento em atividade na instituição, não demandaram processos mais complexos de implantação. Quanto aos cursos de bacharelado,

excetuando dois deles, os demais são voltados às engenharias.

### **3.2 A expansão do IFTO e os desafios da formação docente no contexto institucional**

A criação dos IF pauta-se na possibilidade de colaborar na redução das desigualdades educacionais do país, ao propor o realinhamento da educação, da ciência e da tecnologia à oferta da educação básica e superior. Os vários âmbitos de atuação dos IF, seja no ensino em seus diferentes níveis e modalidades, seja no desenvolvimento de pesquisas ou na promoção de ações extensionistas, os tornam instituições únicas no cenário educacional brasileiro.

Para demonstrar em que medida os IF têm contribuído nesses aspectos, alguns estudos se dedicam ao debate sobre o papel dessas instituições na redução das desigualdades. A pesquisa de Taufick (2013), que avaliou a política de assistência estudantil dos IF direcionada aos estudantes do Proeja, concluiu que, de maneira geral, os institutos federais estão empenhados em construir uma política universal de assistência estudantil, com atenção especial aos alunos em situação de vulnerabilidade socioeconômica. A autora destacou em seu trabalho que, enquanto há alguns IF cumprindo somente o que determina o regulamento do Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), há outros mais comprometidos com os direitos sociais dos alunos, e que têm criado estratégias que vão desde a formação para a cidadania a outros benefícios, tais como: auxílio uniforme e material didático, atenção à saúde, apoio psicossocial e pedagógico, além do montante financeiro. A política de assistência estudantil desses institutos federais, além de permitir o atendimento integral aos alunos em condições de risco social, tem se tornado também uma estratégia para diminuir os índices de evasão escolar, pois auxilia na permanência dos estudantes em seus cursos.

Em outro trabalho que buscou identificar os limites e possibilidades de contribuição dessas instituições para a integração regional, o desenvolvimento local e o combate às desigualdades, Silva (2016, p. 195) ressalta que apenas o fato de o IF fomentar a escolarização da população brasileira, sobretudo aquela historicamente alijada dos seus direitos sociais, já é uma grande contribuição à sociedade, visto que o direito a uma educação de qualidade é condicionante do combate aos demais tipos de desigualdades sociais. Entretanto, o autor assevera que, apesar da existência de boas iniciativas e boas práticas, identificadas nas diversas frentes de atuação dos institutos federais, não se pode desconsiderar o modelo societário ao qual estas instituições estão vinculadas. Assim, o autor reconhece que

[...] a presença das unidades dos IF (sic) e os processos de formação profissional que disponibilizam, efetivamente, promovem, no contexto micro social, mudanças

significativas na vida dos sujeitos do lugar. Mas, não há como negar, que no contexto macrossocial, a efetividade de sua ação precisa ser relativizada, na medida em que não questiona e não compromete as estruturas do sistema vigente, responsável, em grande parte, pela invisibilidade política em que se encontra grande parcela da população brasileira e das comunidades locais, além das mazelas sociais e dos índices de desigualdades (SILVA, 2016, p. 301).

As estatísticas que evidenciam a ampliação e diversificação da oferta de cursos, vagas e matrículas nos IF da Região Norte e no Tocantins, apresentadas no primeiro capítulo deste trabalho, permitem dimensionar o papel estratégico do IFTO — dada sua capilaridade em todo o território estadual, seja por meio dos seus *campi*, *campi* avançados ou polos de EaD — e, em especial, sua viabilidade, no sentido de contribuir com a redução das desigualdades sociais. Trata-se, sobretudo, da garantia de acesso à educação básica e superior de qualidade, um direito historicamente obstaculizado ao povo tocantinense, que, em razão da constituição do próprio estado e das contradições advindas do abandono do poder público, a começar de quando a região ainda pertencia ao norte de Goiás — direito cuja carência gerou prejuízos imensuráveis à população tocantinense (SANTOS, 2002; OLIVEIRA, 2002).

Para se ter uma ideia desse cenário, dados do PNUD mostram que, no ano de 2010, 83,2% da população tocantinense de 6 a 17 anos estavam cursando a educação básica com até dois anos de defasagem idade-série; 17,1% dos jovens de 25 anos ou mais de idade eram analfabetos; 46,8% dessa população tinham apenas o ensino fundamental; e somente 34,4% dos jovens tinham ensino médio completo (PNUD, 2013).

Em 2011, a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) registrou que, no estado do Tocantins, 25,2% das crianças de 10 anos ou mais de idade não tinham instrução ou tinham menos de um ano de estudo; 13,4% desse público tinham entre 1 a 3 anos de estudo e apenas 21,5% tinham entre 4 a 7 anos de estudo. Ainda que as informações mais recentes, divulgadas no ano de 2015, apresentem melhorias nesse quadro, a realidade ainda é devastadora: 11% das crianças de 10 anos ou mais de idade ainda encontravam-se sem acesso à instrução ou tinham menos de um ano de estudo; 12,3% dessa população tinham entre 1 a 3 anos de estudo e 23,8% tinham entre 4 a 7 anos de estudo.

Portanto, por mais que contradições e ambiguidades circundem os processos de criação e a expansão dos IF e, em específico, do IFTO, é preciso que essas instituições reconheçam sua relevância social e, obviamente, identifiquem os limites e possibilidades de sua atuação. É necessário que elas se insiram em uma perspectiva “para além do capital”, que promova a escolarização e a formação profissional da população deste país de modo a prepará-la para o trabalho e para a vida numa perspectiva progressista e emancipadora.

Na tabela 9, a seguir, constam os indicadores acadêmicos da expansão do IFTO:

**Tabela 9:** Indicadores acadêmicos do IFTO - 2010 a 2018

Ensino presencial*	ANO							
	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017/2018
N.º de cursos	48	57	59	57	67	77	79	74
Vagas oferecidas ao ano	2.728	3.930	3.828	3.158	3.669	4.005	4.315	4.295
N.º de inscritos	495	11.202	20.633	13.251	15.677	17.589	20.068	46.319
N.º de matrículas atendidas	1.555	1.269	8.770	12.568	11.402	11.098	12.216	14.264
N.º de concluintes	31	34	974	1.141	1.028	879	1.412	2.227
N.º de ingressantes	783	714	3.681	3.048	3.474	3.605	3.969	4.061

Fonte: IFTO (2018, p. 12).

\* Informações retiradas da planilha Setec (Relatório de Gestão 2012-2016), do Censo da Educação Superior de 2010 a 2016, e da Plataforma Nilo Peçanha. Não havia informações referentes aos anos anteriores a 2010.

Comparando os períodos de 2010 e 2018, os cursos no IFTO tiveram um aumento de 54,2% e as vagas oferecidas cresceram 57,4%. Já a quantidade de inscritos teve um salto quantitativo de 9.257,4%, do mesmo modo que o número de matrículas atendidas, que subiu 817,3%, e de alunos ingressantes na instituição, que aumentou 418,6%. Em relação aos concluintes, o crescimento percentual chegou a 7.083,8%.

A ampliação dessa demanda pode inferir alguns significados: a concretude das políticas do BM para a educação, no que tange à flexibilização curricular e à diversificação da oferta educacional para atender as novas demandas do mercado, que contribui para o aumento de vagas e matrículas na instituição; a confirmação da necessidade de políticas públicas voltadas à escolarização e à formação profissional no Tocantins, vista a crescente procura pela oferta de vagas; a viabilidade política do IFTO, tanto por seu alcance geográfico, que possibilita um atendimento maior às demandas do estado, quanto por seu papel estratégico como instância indutora de educação, ciência e tecnologia, com potencial de contribuir com o desenvolvimento local e regional; o reconhecimento da qualidade do ensino ofertado na instituição por parte da comunidade tocantinense e demais estudantes que optaram pelo IFTO para cursar o ensino superior; a divulgação nas mídias estaduais dos bons resultados educacionais obtidos pelo IFTO em avaliações externas, conferindo-lhe maior visibilidade no cenário educacional estadual.

Não restam dúvidas de que o IFTO agigantou-se decorridos onze anos de sua criação, ainda mais se se fizer um paralelo com outra IES federal no estado, a Universidade Federal do Tocantins (UFT), que, criada há dezenove anos, possui sete *campi* e 53 cursos de graduação.

Entretanto, é preciso analisar quais cuidados estão sendo tomados pelo IFTO para que seu processo de expansão não ocorra de forma precipitada e desordenada, de modo a evitar o problema da oferta de cursos sem relação com as demandas sociais e econômicas locais, sem

infraestrutura física e de equipamentos adequados ao atendimento aos alunos e sem a garantia de haver corpo docente qualificado antes do início das atividades do curso, para que se evitem, assim, improvisos e déficits na formação dos alunos.

Outro aspecto que merece a devida atenção é o indicador referente à quantidade de alunos concluintes na instituição, uma vez que esse assunto tem se tornado uma constante preocupação por parte dos gestores. O Termo de Acordo de Metas e Compromissos (TAMC), assinado entre o MEC e os IF em 2010, preconizava que, até o ano de 2016, cada uma das unidades dos institutos federais devesse alcançar uma meta mínima de eficiência de 90% de aproveitamento acadêmico (BRASIL, 2010d).

Além de elevada, tendo em vista as deficiências de escolaridade trazidas pelos alunos da educação básica, as necessidades de readequação e adaptação à nova realidade institucional por parte de gestores, professores, técnicos e alunos e as políticas de contingenciamento econômico que assolaram a educação nesse período, essa estimativa representou uma arbitrariedade do MEC, pois havia interesse e colaboração dos IF em pôr em prática o que estava previsto nas legislações pertinentes à criação e organização dessas instituições.

Floro e Dal Ri (2018), analisando as implicações do TAMC para o cotidiano dos institutos federais, ressaltaram que o tempo decorrido entre a criação dos IF e a assinatura do TAMC foi inferior a dois anos. Portanto, não havia um cenário que justificasse tal medida, o que torna claro que o objetivo principal desse instrumento não era o de estabelecer diretrizes pedagógicas para os institutos federais, e sim, imprimir-lhes um produtivismo acadêmico, tal qual já é vivenciado nas universidades. Na ótica das pesquisadoras,

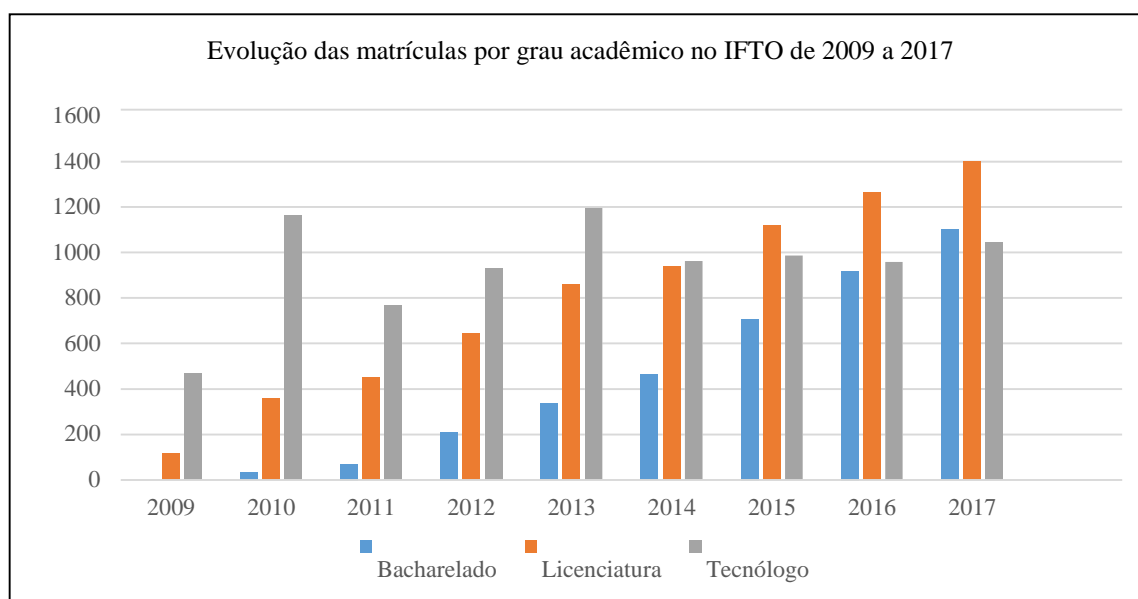
[...] o processo se intensifica quando, além das cobranças por formação flexibilizada, introduzem-se as considerações [...] tais como: democratização do acesso e da permanência dos alunos no IF's (sic); aumento do número de vagas; redução das taxas de evasão e repetência; implantação de programas de gestão comprometidos com a eficiência e eficácia institucional. Enfim, metas aparentemente preocupadas com a elevação da qualidade do ensino superior, mas cujo objetivo principal é converter a qualidade em quantidade, sem a devida atenção com as consequências da expansão do ensino superior calcada e alicerçada no produtivismo acadêmico, obtido, na maior parte das vezes, a qualquer custo (FLORO; DAL RI, 2018, p. 88-89).

No caso específico do IFTO, a meta esperada para 2017 era que o aproveitamento acadêmico da instituição ficasse em torno de 76%. Porém, o índice observado foi de 62,5%, enquanto o da evasão chegou a 27,5% (IFTO, 2017a; 2018). Ainda que a instituição faça um esforço em detectar as possíveis causas que têm contribuído para provocar a elevação da taxa de evasão, percebeu-se nas análises dos Relatórios de Gestão que elas têm sido relacionadas apenas aos condicionantes externos à instituição. É importante que o IFTO avalie e reconheça

quais são os possíveis fatores que provocam a evasão escolar; no entanto, é preciso debater também quais são as responsabilidades da instituição nesse processo e entender que fatores intrínsecos devem ser atacados, de modo a se buscar soluções viáveis para a questão.

No que se refere à educação superior, a figura 9 apresenta a evolução das matrículas no IFTO, no período de 2009 a 2017<sup>31</sup>:

**Figura 9:** Gráfico da correlação das matrículas em cursos de graduação presencial, segundo o grau acadêmico, de 2009 a 2017



**Fonte:** Sinopse estatística da Educação Superior 2009 a 2017. Elaborado pela autora.

A tendência de aumento das matrículas nos cursos de graduação do IFTO seguiu o mesmo parâmetro do crescimento observado em nível nacional, onde os cursos de bacharelado cresceram mais, seguidos das licenciaturas e dos cursos de tecnologia, como já visto no primeiro capítulo desta tese.

Conforme se observa no gráfico acima, em 2009 não havia no IFTO nenhum curso destinado à formação de bacharéis: das 585 matrículas registradas, 117 eram em cursos de licenciatura e 468 de tecnologia. Em 2010, a primeira turma de bacharéis tinha 34 alunos matriculados, seguidos de 358 alunos nas licenciaturas e 1.163 estudantes em cursos de tecnologia. De 2010 a 2017, a procura pelos cursos de licenciatura e tecnólogo cresceu 91,6% e 55%, respectivamente. Já em relação aos cursos de bacharelado, no período de 2010 a 2017, ano de início da oferta desses cursos no IFTO, o crescimento observado foi de 97%.

<sup>31</sup> Os dados referentes ao ano de 2018 ainda não tinham sido disponibilizados no momento da realização da pesquisa.

O aumento pela procura dos cursos de graduação do IFTO é reflexo da política de expansão da Rede, que intensificou a oferta na educação superior investindo na diversificação de cursos. Entretanto, o crescimento de 91,6% nas matrículas dos cursos de licenciatura não representa uma incoerência com as diversas pesquisas que indicam o desinteresse dos jovens pela profissão docente e a baixa procura por cursos dessa natureza (GATTI, 2010; GATTI; NUNES, 2009), mas se relaciona ao outros fatores: primeiro, é o grau acadêmico que tem mais oferta no IFTO, onde existem doze cursos de licenciatura disponíveis, em sete dos oito *campi* da instituição; o segundo fator a ser levado em conta é que, em muitos municípios onde os *campi* foram instalados, o IFTO é única instituição pública ofertando cursos superiores — isso acontece, por exemplo, em Araguatins, Colinas, Paraíso e Dianópolis (em alguns casos, como no *campus* Colinas, a licenciatura é a única opção de curso superior); um terceiro fator, que não pode ser descartado, é o fato de que os cursos de formação de professores são, reconhecidamente, de baixa concorrência, nas suas diversas formas de ingresso.

Em relação aos cursos de tecnologia, embora haja uma maior diversificação, sua oferta basicamente se concentra em Palmas: dos onze cursos disponíveis na instituição, seis estão no *campus* Palmas, dois no *campus* Araguaína e os demais nos *campi* de Paraíso, Gurupi e Porto Nacional. É o mesmo caso dos bacharelados: dos oito cursos ofertados no IFTO, três deles se concentram em Palmas, dois em Paraíso (os únicos que não são da área das engenharias) e os demais se distribuem entre Araguatins, Dianópolis e Gurupi.

Além da ampliação de cursos, vagas e matrículas, os dados abaixo traduzem a ampliação do IFTO a partir da comparação do quadro de servidores administrativos e docentes:

**Tabela 10:** Evolução no número de servidores docentes e técnicos de 2009 a 2017.

<b>Categoria</b>	<b>2009</b>	<b>2010</b>	<b>2011</b>	<b>2012</b>	<b>2013</b>	<b>2014</b>	<b>2015</b>	<b>2016</b>	<b>2017</b>
<b>Docentes</b>	267	344	386	431	451	522	569	596	644
<b>TAE</b>	243	277	322	352	398	462	523	546	587

**Fonte:** IFTO (2018). Elaborado pela autora (2019).

Vemos que a expansão de cursos e vagas do IFTO foi seguida, naturalmente, pelo aumento quantitativo de seus servidores. No período de 2009 a 2017, a categoria docente teve seu quadro ampliado em 141,2%, enquanto na categoria de técnicos administrativos o crescimento chegou a 141,6% servidores.

Contudo, a novidade da implantação das unidades do IFTO esteve acompanhada pelo escasso conhecimento de servidores administrativos e docentes sobre a Rede Federal ou sobre o contexto da criação e da organização dos IF. Não são raros os casos em que novos servidores

iniciam em seus novos postos de trabalho munidos de conhecimentos técnicos, mas sem conhecimento acerca da realidade institucional em que estão inseridos.

No caso dos docentes, a realização de concursos recrutou profissionais de diversas formações e distintos campos de atuação, mas muitas vezes sem afinidade com a educação, precisando atuar em uma esfera pedagógica com a qual nunca tiveram familiaridade ou preparação. O problema incide na atração à sala de aula de um número significativo de profissionais liberais para exercer a profissão de professor, sem que exista a obrigatoriedade de cursar algum tipo de formação pedagógica.

Portanto, diante desse cenário, alguns questionamentos tornam-se pertinentes: o que é ser professor no contexto dos institutos federais? O que constitui a identidade docente dos professores do IFTO: a formação inicial em cursos de licenciatura? A aprovação em concurso público para o exercício da profissão? A conclusão de cursos de mestrado e doutorado, ainda que esse docente esteja enquadrado na carreira de professor da Educação Básica Técnica e Tecnológica (EBTT)? A prática profissional em sala de aula, mesmo sem formação pedagógica? Que lugar ocupa a docência no IFTO e como tem se construído a identidade docente na instituição?

A identidade docente é um tema pouco debatido no âmbito dos cursos de formação de professores e no próprio contexto das instituições educacionais. Contudo, tendo em vista as particularidades dos IF, por serem instituições que lidam com diversos níveis e modalidades de ensino, da educação básica à pós-graduação, cada qual com seu quadro docente, a existência de profissionais não docentes que atuam em sala de aula sugere um debate necessário e urgente.

No caso específico do IFTO, dar respostas a essas perguntas pode ser o princípio do delineamento pela instituição de caminhos para recepcionar esses profissionais, quando do seu ingresso na instituição, para pensar estratégias de formação inicial e continuada viáveis para esses servidores; para estabelecer procedimentos de apoio e acompanhamento pedagógico mais particularizados aos profissionais não licenciados; e para propor políticas internas de valorização dos servidores. Entende-se que, a partir disso, o IFTO contribuirá não apenas para constituir a identidade docente de seus profissionais e para consolidar sua própria identidade, mas, sobretudo, estará assumindo uma posição na condução da formação dos professores da instituição, o que certamente se refletirá em seus cursos de licenciatura.

Para ter uma melhor compreensão acerca das decisões institucionais do IFTO e uma visão global sobre a instituição, suas projeções, os objetivos estabelecidos para curto, médio e longo prazo, as metas e ações planejadas que apontarão para as tendências de seu desenvolvimento e para a consolidação de sua identidade, foram explorados os documentos

institucionais produzidos no âmbito do Instituto Federal do Tocantins, entre os quais o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), elaborado para o período de 2010-2014 e 2015-2019, e Relatórios de Gestão.

O Plano de Desenvolvimento Institucional, elaborado para um período determinado, é o instrumento de gestão que considera a identidade da IES, no que diz respeito à sua filosofia de trabalho, à missão a que se propõe, às diretrizes pedagógicas que orientam suas ações, à sua estrutura organizacional e às atividades acadêmicas e científicas que desenvolve ou que pretende desenvolver. Como um instrumento de gestão flexível, o PDI pauta-se por objetivos e metas e sua elaboração deve ser de caráter coletivo (BRASIL, 2006d, p. 35).

A legislação garantiu aos institutos federais a condição de autarquia com autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar, além de lhes assegurar a prerrogativa de serem instituições de ensino básico, técnico, tecnológico e superior, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica. Assim, para efeito de regulação, avaliação e supervisão das instituições de educação superior, os IF estão equiparados às universidades federais, incluindo, como parte de suas obrigações legais, o atendimento às determinações do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes).

Para proceder à análise dos PDI do IFTO serão consideradas as 10 dimensões institucionais avaliadas no processo nacional de avaliação das instituições de educação superior, conforme definido no Art. 3º da Lei 10.861/2004, a saber: a missão e o plano de desenvolvimento institucional; a política para o ensino, pesquisa, extensão e a pós-graduação; a responsabilidade social da instituição; a comunicação com a sociedade; as políticas de pessoal; a organização e gestão democrática da instituição; a infraestrutura física, especialmente a de ensino e de pesquisa, biblioteca, recursos de informação e comunicação; o planejamento e a avaliação institucional; as políticas de atendimento aos estudantes e a sustentabilidade financeira (BRASIL, 2006d).

Tendo em vista os objetivos da pesquisa, para a exposição dessa análise será privilegiada a visão macro de ambos os documentos, buscando-se uma compreensão que permita observar e reconhecer a coerência e a intencionalidade adotadas no conjunto de decisões tomadas pelo IFTO ao definir e formular suas ações institucionais.

Eyng (2007) e Veiga (2001, 2002) chamam atenção para a necessidade de que a elaboração do projeto pedagógico se dê de forma colaborativa, com a participação dos membros que compõem a comunidade escolar/acadêmica, visto que os pressupostos epistemológicos, sociopolíticos, antropológicos e pedagógicos que nortearão os princípios e as ações institucionais deverão ser fruto da permanente reflexão coletiva acerca das fragilidades e

possibilidades que se apresentam ao desenvolvimento institucional. O planejamento participativo é um objetivo fundamental a ser alcançado, tanto por garantir unidade e coerência em torno das concepções, das decisões e na organização do trabalho pedagógico da instituição, como por despertar nos envolvidos um sentimento de pertencimento àquela entidade, estabelecendo vínculos que viabilizarão a consolidação da identidade institucional.

Embora no texto do PDI (2010-2014) não haja qualquer menção sobre como se deu a elaboração desse documento, percebe-se o aprimoramento das práticas de planejamento do IFTO, que propôs a criação de duas comissões no âmbito da Reitoria, uma delas com a finalidade de coordenar os trabalhos das demais subcomissões constituídas nos *campi*, e a outra com para elaborar o plano pedagógico institucional.

Segundo Veiga (2001, p. 47), esse modelo de planejamento assemelha-se à concepção do planejamento estratégico-empresarial que opera em quatro grandes separações do trabalho pedagógico: “o pensamento separado da ação; o estratégico separado do operacional; os pensadores separados dos concretizadores; os estrategistas separados das estratégias”. A autora ressalta que esse modelo de planejamento pode até facilitar a sua elaboração, por ter linhas estratégicas previamente delineadas, já que se trata de uma concepção que se fundamenta na padronização como estratégia de controle. Tal estratégia muitas vezes reduz o papel da instituição educacional ao cumprimento de normas e regulações, e nem sempre lhe garante possibilidades de reflexão sobre a prática pedagógica, visto que há a separação entre os que pensam e os que executam. “Ao provocar essa separação, o projeto orienta as respostas a problemas presentes, embora nem sempre os resolva” (VEIGA, 2001, p. 49).

De acordo com Eyng (2007), a definição da missão institucional de uma dada organização é a oportunidade para que a instituição apresente-se como ela é, assim como suas finalidades e intenções, no contexto social e institucional em que ela se encontra inserida. No caso do IFTO, sua missão é “proporcionar desenvolvimento educacional, científico e tecnológico no estado do Tocantins por meio da formação pessoal e qualificação profissional”. A visão institucional estabelecida é que o IFTO torne-se “referência no ensino, pesquisa e extensão, com ênfase na inovação tecnológica de produtos e serviços, proporcionando o desenvolvimento regional sustentável” (IFTO, 2014, p. 36).

Nos PDI analisados, sem quaisquer referências ou contextualização às suas particularidades, o IFTO apresenta como objetivos, características e finalidades a mesma redação dadas pelos artigos 6º e 7º da Lei 11. 892/2008 e define cinco princípios institucionais como balizadores de suas ações:

- I – compromisso com a justiça social, equidade, cidadania, ética, preservação do meio ambiente, transparência e gestão democrática;
- II – verticalização do ensino e sua integração com a pesquisa e a extensão;
- III – eficácia nas respostas de formação profissional, difusão do conhecimento científico e tecnológico e suporte aos arranjos produtivos locais, sociais e culturais;
- IV – inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais e deficiências específicas;
- V – natureza pública e gratuita do ensino, sob a responsabilidade da União (IFTO, 2014, p. 36).

Na medida em que a instituição evolui, complexificam também seus processos. Embora o documento de 2010 não contemplasse os objetivos estratégicos do IFTO, no PDI de 2015 percebe-se o esforço da instituição em apontar um conjunto de objetivos estratégicos, bem como definir os fatores de risco, as áreas de impacto e os indicadores que conduzirão o desenvolvimento da instituição. Todavia, ainda que os objetivos estratégicos definidos pelo IFTO tenham representado avanço em seu planejamento institucional, especialmente por apontar as áreas prioritárias para seu desenvolvimento, o documento não explicita como os mesmos serão atingidos, já que não há um plano de ação com metas quantificáveis que possam ser mensuradas mediante a avaliação dos resultados alcançados pelo PDI. Segundo o IFTO, essas metas deveriam ser desdobradas em ações e atividades operacionais e apresentadas no Plano Anual de Atividades Institucionais (PAAI). Mas essa informação não consta nos registros do PDI. O planejamento e a avaliação são processos interdependentes e contínuos. Ao mesmo tempo em que a avaliação impulsiona as ações institucionais, as mudanças advindas dessas ações também produzem efeitos na forma de pensar e avaliar a instituição. Entende-se, pois que a ausência desses parâmetros pode prejudicar o aperfeiçoamento das práticas institucionais estabelecidas e provocar uma sensação de inércia institucional.

O quadro 6 relaciona os 22 objetivos estratégicos do IFTO para o período de 2015-2019, separados por eixos (sociedade, processos internos e recursos) e setores (ensino, pesquisa, extensão, desenvolvimento institucional, gestão e responsabilidade social, pessoas e infraestrutura):

**Quadro 6:** Objetivos estratégicos do IFTO

	<b>Ensino</b>	<b>Pesquisa</b>	<b>Extensão</b>
<b>Sociedade</b>	1- Incrementar o número de vagas ofertadas pelo IFTO; 2- Assegurar aos alunos condições de permanência e conclusão com êxito; 3- Ofertar cursos na modalidade a distância; 4- Adequar a oferta de vagas do IFTO a fim de atender às demandas legais e à racionalização dos recursos.	5- Aumentar a captação de recursos; 6- Fomentar a produção e divulgação científica, tecnológica e de extensão do IFTO.	7- Ampliar a rede de relacionamento com organizações do setor produtivo; 8- Ampliar a rede de relacionamento com a comunidade e arranjos/grupos sociais e culturais; 9- Ampliar a rede de relacionamento com organizações do setor público; 10- Ampliar a participação dos componentes extracurriculares/eventos na vida acadêmica dos alunos; 11- Promover ações para disseminar os direitos dos seres humanos.
<b>Processos Internos</b>	<b>Desenvolvimento Institucional</b>		<b>Gestão e Responsabilidade Social</b>
	12- Implementar sistema integrado de gestão institucional; 13- Difundir e implementar ações para consecução dos objetivos estratégicos; 14- Melhorar os processos internos e as práticas de gestão institucionais.		15- Criar condições para atender às demandas físicas e educacionais da comunidade interna com deficiência; 16- Integrar as ações de ensino, pesquisa e extensão como ato educativo e pedagógico; 17- Instituir práticas e disseminar a cultura da sustentabilidade; 18- Implementar ações que visem à disseminação do associativismo e do empreendedorismo; 19- Instituir e fortalecer as instâncias colegiadas; 20- Promover a integração entre os <i>campi</i> , visando à troca de experiências e saberes nas diferentes áreas.
<b>Recursos</b>	<b>Pessoas</b>		<b>Infraestrutura</b>
	21- Promover a formação continuada e o desenvolvimento dos servidores e colaboradores para o alcance dos resultados institucionais.		22- Manutenção e melhoria da infraestrutura dos <i>campi</i> .

**Fonte:** IFTO/Relatório de Gestão (2017, p. 59). Adaptado pela autora (2019).

No que se refere à política para ensino, pesquisa e extensão, o PDI de 2010 diz que “o aprimoramento da relação indissociável entre ensino, pesquisa e extensão apresenta-se como um imperativo para que a prática pedagógica viabilize a compreensão crítica da realidade, tão necessária à promoção do desenvolvimento tecnológico, cultural e científico” (IFTO, 2009, p. 15). Para isso, teoriza que é preciso planejar, acompanhar e avaliar para garantir a indissociabilidade dessas áreas, considerada a relação com o mundo do trabalho, “concebendo soluções ágeis para os desafios educacionais emergentes [...]” e, também, “atuando como parceira indispensável nas iniciativas governamentais e privadas que venham a proporcionar o desenvolvimento sustentável do estado do Tocantins, mediante a oferta de ensino, pesquisa e extensão” (p. 14).

Entretanto, não é possível estabelecer, a partir desse instrumento, como se dará a integração entre o ensino, a pesquisa e a extensão ou quais objetivos e metas garantirão a indissociabilidade da tríade, tendo em vista que faltam informações que possibilitem inferir tais

questões. As partes do documento que deveriam indicar as políticas definidas a cada uma dessas dimensões trazem a relação de cursos e vagas ofertados e apresentam o rol de projetos em desenvolvimento, sem, contudo, esclarecer a concepção do IFTO sobre cada uma delas.

Evidentemente, não se pode perder de vista o fato de que a elaboração desse documento está cercada de condicionalidades que explicam essas fragilidades: a novidade institucional do IFTO e as incertezas advindas dela; a definição de prazos curtos para a apresentação dos documentos norteadores da instituição; o desconhecimento por parte dos servidores sobre como conduzir a construção desses documentos e de como elaborá-los; a inserção do IFTO no contexto da educação superior, que o equipara à condição de universidade federal, para efeito de regulação e avaliação, e exige mais e novas demandas de trabalho, entre outros aspectos que devem ser considerados, pois a própria “criação” do IFTO ainda se encontra em construção.

Já em relação ao PDI de 2015, percebe-se que o documento avolumou-se e que obedeceu às instruções do MEC para sua elaboração e organização, o que o tornou mais detalhado, mesmo à luz do planejamento estratégico. Ainda que haja um maior detalhamento nas informações contidas nesse instrumento, ainda restam pontos que exigem mais esclarecimentos para dar clareza às intenções de suas políticas e ações, como, por exemplo, os princípios, fundamentos e diretrizes que orientam a operacionalização das práticas de pesquisa e extensão e sua articulação com o processo de ensino.

No que se refere às políticas de ensino, o PDI oferece um panorama acerca dessa dimensão: apresenta as competências da Pró-Reitoria de Ensino; teoriza sobre a elaboração das políticas educacionais; afirma que o IFTO tem como política institucional a indução de itinerário formativo dos estudantes, sem dizer como isso se realiza; trata da política de acesso e permanência de povos indígenas, quilombolas e pessoas com deficiência, sem apontar quais as políticas de inclusão e combate à evasão adotadas; descreve os programas de ensino realizados na instituição, a exemplo do Pibid e Prodocência. Porém, o documento não faz referências sobre as políticas definidas para a implantação de cursos técnicos ou superiores; não apresenta as diretrizes estabelecidas para a integração curricular do ensino médio e EJA (Proeja) com a educação profissional; não direciona a articulação da educação básica com a superior; não esclarece quais as diretrizes para a efetividade da verticalização; e não define princípios ou critérios mínimos para a criação de cursos.

É preciso ressaltar que, nos dois PDI analisados, não há tratativas sobre a política de formação de professores que norteia a oferta de cursos de licenciatura no IFTO, a não ser aquilo que já está dito no texto da lei. Também não há referências sobre como o IFTO articula a

integração de ensino, pesquisa e extensão com o processo de formação de professores ou como as licenciaturas poderiam contribuir com o processo de verticalização e de articulação da educação básica à educação superior. Não foi possível identificar, também, quais objetivos, metas e ações foram traçados para fomentar a formação de professores no IFTO, indicando os caminhos para a oferta de cursos e ou para assumir a formação docente como parte de suas atribuições.

Assim, considerando que um dos propósitos desta pesquisa é conhecer como se configura a política institucional de formação de professores adotada pelo Instituto Federal do Tocantins; considerando que a análise dos dois PDI não foi suficiente para revelar o conjunto de intenções do IFTO com a formação de professores; e considerando, ainda, que o PDI (2015-2019) foi desmembrado em outros planos de atividades (PAAI), que deveriam ser elaborados a cada ano e avaliados a cada semestre, torna-se necessária a análise desses documentos a fim de alcançar nosso objetivo. Contudo, durante a coleta desses dados e a análise dos instrumentos, os PAAI disponibilizados<sup>32</sup> pelo IFTO só contemplavam os planos referentes aos anos de 2015, 2016 e 2017 e não havia informação sobre o planejamento para o ano de 2018.

Cada uma das versões dos PAAI analisadas possui um padrão diferente: o de 2015, por exemplo, expõe cada objetivo estratégico seguido das ações definidas por cada um dos *campi* e departamentos da Reitoria; já no documento de 2016, as ações estão relacionadas por *campi* e departamento, acrescidas da previsão orçamentária pra custeá-las; e o instrumento de 2017 foi apresentado em uma planilha de Excel, cuja forma de disposição das informações praticamente inviabiliza a correlação das ações com suas metas e objetivos. É uma concepção de planejamento cujos ganhos pedagógicos são pouco perceptíveis, pois cabe àqueles “que não planejam” a tarefa “de operacionalizar procedimentos e aplicar instrumentos, sem participar das reflexões em torno das concepções de sociedade, de homem, de educação, de currículo, de ensino, de avaliação — também não são discutidas pelos que pertencem aos grupos constituídos pela estrutura definida” (VEIGA, 2001, p. 50).

Excetuando uma parte do PAAI de 2015 que teve o registro do acompanhamento e a avaliação realizados, não foram encontrados outros indícios de que os demais PAAI ou mesmo o PDI tenham passado por algum tipo de avaliação para que fosse possível mensurar o resultado das ações e o alcance dos objetivos e metas estabelecidas. Mas isso não quer dizer que o IFTO

---

<sup>32</sup> Ressalta-se que, durante a coleta de dados e análise dos PAAI, o IFTO havia disponibilizado em seu *site* apenas os instrumentos referentes ao planejamento dos anos de 2015 a 2017. O instrumento de 2018 foi disponibilizado ao público somente no dia 08/03/2019, portanto o mesmo não foi objeto de análise. Os PAAI do IFTO podem ser encontrados no seguinte endereço: <http://portal.iftto.edu.br/iftto/colegiados/consup/documentos-aprovados/plano-anual-de-atividades-institucionais>. Acesso em: 31 mar. 2019.

não tenha realizado essa tarefa, possivelmente o fez, pois há no *site* uma convocação para que os gestores realizem a avaliação dos instrumentos. Contudo, ainda que o Instituto Federal do Tocantins reconheça a importância desse processo para seu desenvolvimento institucional, ainda há dificuldades em instituir e consolidar essa prática.

Mesmo com algumas inconsistências nos instrumentos de planejamento analisados, verificam-se ações específicas para os cursos de licenciatura ou para a formação de professores no IFTO: a meta de manutenção da oferta de, no mínimo, 20% das vagas para essa modalidade de ensino, reafirmando o compromisso com a legislação; um simpósio da licenciatura em Computação realizado pelo *campus* Porto Nacional, que além de ser uma ação do curso de graduação, estende-se aos estudantes que participam do Pibid, tendo em vista o objetivo da Pró-Reitoria de Ensino de fortalecer o Pibid, que é o programa mais importante do IFTO nesse campo.

Por fim, mediante análise documental de todos os instrumentos verificados do IFTO: PDI (2010-2014 e 2015-2019), PAAI (2015, 2016 e 2017) Relatórios de Gestão (2011, 2015, 2016 e 2017), Relatório Geral de Ações do IFTO (2010-2018), é possível afirmar que esses documentos não se reportam à política de formação de professores praticada na instituição. Em outras palavras, o IFTO não possui uma proposta própria, pensada a partir de suas particularidades e especificidades pedagógicas, com foco na formação de professores, que possibilite a construção de uma identidade para as licenciaturas ofertadas. Ressalta-se, porém, que o PDI deve ser empregado como referência para dar clareza aos rumos e caminhos que serão trilhados pela instituição, para assim definir quais políticas institucionais nortearão seus programas, projetos e ações internas. A finalidade é dar coerência às práticas institucionais, sejam elas para o ensino, pesquisa, extensão, pós-graduação ou para as demais dimensões da gestão, evitando-se com isso o improvisado, a eventualidade, a incipiência das ações, a desarticulação entre os setores ou a obtenção de resultados acidentais que pouco derivam dos objetivos e compromissos assumidos pela instituição, por não serem fruto de uma política previamente firmada e com clara intencionalidade.

No que se refere à promoção da verticalização<sup>33</sup> do ensino, o IFTO destaca em seu PDI a intenção de promover essa prática através da interligação do itinerário formativo do estudante

---

<sup>33</sup> Pacheco (2011, p. 24-25) assim analisa o processo de verticalização: “A verticalização, por seu turno, extrapola a simples oferta simultânea de cursos em diferentes níveis sem a preocupação de organizar os conteúdos curriculares de forma a permitir um diálogo rico e diverso entre as formações. Como princípio de organização dos componentes curriculares, a verticalização implica o reconhecimento de fluxos que permitam a construção de itinerários de formação entre os diferentes cursos da educação profissional e tecnológica: qualificação profissional, técnico, graduação e pós-graduação tecnológica”.

da educação básica à educação superior. Porém, a instituição não esclarece em que consiste uma ação educativa verticalizada nem específica como isso poderá ser operacionalizado de forma a garantir coerência entre os cursos ofertados e a sua integração com práticas de pesquisa e extensão.

Ao serem questionados sobre como a verticalização ocorre na prática no IFTO, dois dos gestores entrevistados enfatizaram o seguinte:

O desafio é muito grande. Veja bem, nós somos formados em universidades que têm suas características, e quando a gente chega no instituto, por mais que a gente invista em capacitação, eu tenho observado que o próprio servidor, professor, quando volta da capacitação, ele diz: ‘Ah, agora não quero mais dar aula para o ensino médio’, ou seja, ele acha que é como se fosse uma desvalorização. Então, é questão mesmo de cultura e de mudança. **A verticalização, ela é muito importante, principalmente nas cidades do interior, onde a opção é apenas o instituto. No Brasil, tivemos um período aí de momentos mais fartos e agora nós estamos passando por um período de crise onde eu vejo verticalização como algo muito benéfico, no sentido de que você otimiza laboratórios, otimiza o espaço físico, porque você não tem como criar instituições diferentes. Mas, nós precisamos aprender muito ainda com essa verticalização, porque se nós soubéssemos como realmente trabalhar com esse método, com disciplinas de ensino médio, disciplinas de ensino superior e depois dar aula na pós-graduação, se nós tivéssemos essa consciência, ou eu poderia dizer, essa capacitação psíquica e essa formação em todos os sentidos, teríamos muito a ganhar [...] Agora o grande problema no Brasil é quando o aluno vai definir em qual área irá se formar, algo que é muito importante para a carreira dele e que, se ele conseguisse definir ainda no ensino médio, talvez no final ele seria um profissional muito mais completo porque não ficou na dúvida do que seguir e perdendo tempo.** A questão da verticalização, alguns conseguem e outros não, é uma missão muito difícil. [...] já tive alunos do ensino médio, que hoje são nossos professores no instituto, onde no ensino médio, **ele definiu a linha de trabalho dele, de pesquisa, de estudo e que já fez até o pós-doutorado nessa mesma linha.** Veja que grandeza e que riqueza essa de que o aluno já no ensino médio sinalizou ali para onde iria e seguiu a linha, então houve uma verdadeira verticalização na formação dele (GESTOR 1, grifo nosso).

Essa verticalização eu acho que foi muito importante para capacitação, para a gente poder aprofundar os nossos estudos, eu acho que fica muito mais fácil com esse processo de verticalização e eu entendo que em termos do MEC, em termos de investimentos o próprio governo pensa nisso, na melhoria de **um aluno que faz ensino médio, depois ele recorre ao curso técnico, posteriormente faz um superior e depois até o mestrado, e tudo isso pode ser feito dentro do Instituto.** [...] **Eu trabalho dessa forma, porém, não tenho problema, às vezes saio de uma aula de técnico e vou para graduação, de fato isso causa um certo transtorno no horário de trabalho porque às vezes a gente sai de uma aula e a outra já começou,** então eu posso dizer que o que causa um certo transtorno com relação a dificuldade, é a falta de horário de descanso, analisando tudo isso eu acho que alguns *campi* têm que evoluir com a questão de horários, têm que se organizar, trabalhar com sua hora-aula para que assim fique mais fácil para todo mundo, porque **o fato da verticalização com essa questão de horário causa um pouco de estresse.** [...] **Uma coisa que dificulta e acho que vai até ajudar na sua entrevista, é saber onde é que eu paro o técnico e aonde que eu tenho que seguir com a graduação, as profundidades dos temas, para a gente não formar, no técnico, miniengenheiros, e no caso de a graduação em engenharia para a gente não ficar muito superficial como se tivesse formando técnicos, nessa questão é difícil** (GESTOR 3, grifo nosso).

Em ambos os depoimentos é possível perceber que ainda não está totalmente claro

para os entrevistados o que é a verticalização. Ora entendem-na como uma estratégia para que o aluno avance em sua escolarização, ultrapassando diferentes níveis de ensino na mesma instituição; ora a compreendem como uma forma de redução de custos e otimização de espaços e equipamentos; e ora parece haver a percepção da verticalização como a construção do itinerário formativo dos alunos, mas sem muita nitidez de como pedagogicamente isso pode ser operacionalizado, uma vez que é perceptível nas narrativas dos entrevistados que as experiências vivenciadas no IFTO se deram por iniciativas individualizadas de professores e não como princípio que norteia a construção do currículo dos cursos ou a organização do trabalho pedagógico no IFTO.

Dois aspectos se destacam nas entrevistas: o primeiro é a afirmação de que o IFTO ainda não aprendeu a trabalhar a partir do princípio da verticalização, que, embora seja uma das diretrizes para a organização do trabalho pedagógico dos IF, não é uma prática consolidada na instituição; o outro aspecto é a indefinição, por parte do aluno, sobre seu itinerário formativo, declarada como um dos fatores impeditivos para que a verticalização ocorra.

Sobre o primeiro aspecto, salienta-se que as dificuldades de estabelecer outras práticas educativas não cartesianas não são exclusividade do IFTO. Pesquisas realizadas por Bomfim (2017), Quevedo (2016) e Bomfim e Roças (2018) revelaram que o conceito de verticalização ainda não é de domínio de professores e gestores que compõem o quadro dos IF. Também mostram que essa incompreensão conceitual pode inviabilizar a operacionalização e a consolidação de práticas institucionais para esse fim, gerando diversas interpretações sobre sua validade e provocando desconfiças quanto à possibilidade do diálogo entre a educação básica e educação superior.

Um estudo produzido por Araújo (2018), que buscou analisar os mecanismos e processos que provocam a precarização da formação de professores para educação básica na Licenciatura em Matemática no Instituto Federal do Acre, apontou a hibridização institucional e a verticalização do ensino como fatores causadores da precarização pedagógica e da intensificação do trabalho docente.

O termo *hibridização institucional* tem sido empregado por alguns autores (ARAÚJO, 2018; FERNANDES, 2016) para caracterizar a estrutura organizacional e institucional dos institutos federais, entendendo-os como a fusão da educação básica, da educação superior e suas modalidades de ensino às demais tarefas institucionais de pesquisa e extensão, praticados em um mesmo ambiente educacional. Nessa concepção, a composição *multicampi* dos IF “caracteriza, ao mesmo tempo, formas de configurações híbridas em face do funcionamento dos *campi* onde os operacionais, respaldados na formação profissional externa e qualificações,

produzem forças que conduzem à estruturação da organização [...]” (FERNANDES, 2016, p. 364). Araújo (2018) entende que a configuração institucional híbrida dos IF forçou a verticalização do trabalho e, com ela, provocou o “aumento da intensidade do trabalho, carreira precarizada, a diminuição do tempo de descanso, incorporação de um maior *quantum* de trabalho pelo aumento da grandeza de complexidade da jornada de trabalho, flexibilidade da ação docente” (p. 33).

Nos Institutos Federais a carreira de EBTT e sua atuação verticalizada impõem uma densidade laboral extremamente acentuada se comparada ao exercício da profissão seja por professores da educação básica ou do ensino superior em instituições públicas. Além da atuação que exige maior preparação didática e múltiplos planejamentos, há os fatores de ordem psíquica que obrigam o professor, no intervalo que se desloca de uma sala para a outra, reorganizar cognitivamente sua transposição didática, sua linguagem e movimentar neurologicamente todas as suas capacidades mentais para atender o nível de ensino que irá atuar no mesmo período letivo. Isto provoca o aumento da densidade laboral, pois o trabalho polivalente exige deste professor habilidades novas e constantes para dar conta da tarefa de ensino para públicos diferentes no mesmo intervalo de tempo. É gasto aumentado da força de trabalho em um mesmo intervalo de tempo, pela/pelo: (a) Redução do tempo de descanso durante a jornada de trabalho, já que para atuar em níveis e etapas e modalidades distintas o docente gasta tempo diferente para planejar cada aula, que exigirá densidade e profundidade intelectual diferenciada. (b) Encurtamento do tempo para a autocapacitação docente. Em outras palavras, é um professor que encontra pouco tempo para a leitura, pesquisa, extensão que possibilitariam aprofundamento e atualização do seu próprio conhecimento. (c) A intensificação que rouba aos poucos a oportunidade de o professor ter novas perspectivas profissionais e reduz a qualidade do serviço, pois quanto mais este está envolvido o seu fazer pedagógico (com a produção), de pouco tempo dispõe para pensar este objeto e torná-lo, com as suas próprias faculdades, mais aprimorado. O trabalho perde qualidade, pois é realizado sem reflexão, sem planejamento, sem tempo/espço para construí-los na perspectiva da transformação. (d) A intensificação leva a uma diversificação forçada da especialização e da responsabilidade docente para cobrir a falta de pessoal. Assim, são criadas estratégias gerenciais que possibilitam aumentar a carga horária docente sem necessariamente alterar os contratos de trabalho (ARAÚJO, 2018, p. 98-99).

Ainda que a verticalização do ensino contribua para a construção do itinerário formativo do estudante, pois permite que a formação ocorra do ensino médio à pós-graduação em uma mesma instituição, contraditoriamente e de forma “combinada” exige da classe docente um novo perfil profissional, a do professor polivalente<sup>34</sup>, além de requerer maior tempo de estudo e planejamento para a adaptação aos novos padrões de trabalho. Por conseguinte, a verticalização provoca a intensificação dos processos do trabalho docente e, conseqüentemente, a perda do controle das decisões sobre o próprio labor.

---

<sup>34</sup> “A polivalência para trânsito em áreas ou ocupações afins deve ser garantida pelo desenvolvimento das competências gerais, apoiadas em bases científicas e tecnológicas e em atributos humanos, tais como criatividade, autonomia intelectual, pensamento crítico, iniciativa e capacidade para monitorar desempenhos” (BRASIL, 1999, p. 37), de modo que o sujeito possa superar os limites de um campo específico de trabalho e transitar em outros campos de áreas afins.

Outrossim, delegar a efetividade da verticalização à responsabilidade dos estudantes quanto aos caminhos escolhidos em seus itinerários formativos é, no mínimo, contraproducente, pois além de a verticalização ser um princípio que, pela legislação, deveria reger a organização curricular nos IF, isso poderia reduzir o potencial criativo do trabalho pedagógico dos professores.

É unânime entre os autores citados a percepção da necessidade de que os IF coloquem a verticalização na agenda de debates e pesquisas, de modo que seja possível estabelecer uma política orientadora que norteie sua aplicabilidade. Entender o conceito e pensá-lo a partir da compreensão dos limites e possibilidades dos professores e da instituição talvez seja um caminho possível para que essa característica, que é distintiva dos IF, sobressaia como uma potencialidade em relação às demais instituições de educação no país.

Embora a verticalização ainda não seja uma realidade pedagógica nos IF, essa particularidade institucional pode ser otimizada a partir da articulação com os cursos de licenciatura, favorecendo a aproximação e o diálogo da educação básica com a educação superior, e ao mesmo tempo colaborando com a construção da identidade dos cursos de formação de professores dos institutos federais.

### **3.3 O caminho para a formação de professores no IFTO**

Com a criação dos IF, o art. 7º da Lei 11.892/2008 determinou que 20% de suas vagas fossem direcionadas a cursos de licenciatura e a programas especiais de formação pedagógica, com vistas na formação de professores para a educação básica e a educação profissional, preferencialmente nas áreas de ciências e matemática.

Essa prescrição se fundamentou em estudos produzidos por uma comissão mista do CNE, formada por membros da Câmara de Educação Básica e da Câmara de Educação Superior, cuja finalidade era indicar medidas para a superação do déficit identificado de 235 mil professores para o ensino médio.

Precisa-se, por exemplo, de 55 mil professores de Física; mas, entre 1990 e 2001, só saíram dos bancos universitários 7.216 professores nas licenciaturas de Física, e algo similar também se observou na disciplina de Química. Ainda a título de exemplo, em 2001, formaram-se pela Universidade de São Paulo (USP), a maior das universidades brasileiras, 172 professores para lecionar nas quatro disciplinas: 52 em Física, 42 em Biologia, 68 em Matemática e apenas 10 em Química (RUIZ; RAMOS; HINGEL, 2007, p. 11).

A Comissão concluiu que, caso não fossem tomadas medidas emergenciais e estruturais por parte do governo federal em colaboração com os estados para a reversão desse

cenário, ocorreria o que denominou de “apagão do ensino médio”, já que nem o quantitativo de vagas ofertadas pelas universidades seria suficiente para suprir os déficits nessas áreas, nem os elevados índices de evasão nas licenciaturas dessas áreas de conhecimento foram resolvidos a ponto de sanar o problema do déficit de professores.

De acordo com o CNE, a origem desse problema não se localiza em um âmbito apenas. A Comissão apontou como prováveis causas da diminuição do ingresso de jovens no magistério: a falta de atratividade pela carreira diante dos baixos salários e da falta de prestígio da profissão docente; o elevado índice de evasão nos cursos de licenciatura nas disciplinas de ciências exatas; a perda de profissionais por aposentadoria; e os altos índices de afastamento de professores por problemas de saúde e exaustão (RUIZ; RAMOS; HINGEL, 2007).

Para o enfrentamento da escassez de professores, a Comissão recomendou medidas de curto e médio prazo, tais como: constituir o Sistema Nacional de Educação; restabelecer a realização da Conae; instituir uma política nacional de formação de professores; convocar e estimular as IFES a priorizarem a formação inicial e continuada de professores; promover a revisão dos currículos das licenciaturas; priorizar a oferta de cursos de licenciaturas na área de Ciências da Natureza e Matemática; instar o MEC a buscar soluções emergenciais para sanar e/ou intervir em casos crônicos de falta de professores em disciplinas específicas; ampliar os investimentos na educação básica; instituir o piso salarial para os professores do ensino médio como forma de estímulo financeiro aos profissionais; informatizar as escolas de ensino médio e a provê-las de acesso à internet; ampliar a política de distribuição de livros didáticos gratuitos e garantir transporte e merenda escolar para o ensino médio (RUIZ; RAMOS; HINGEL, 2007).

Visando sanar problemas estruturais e emergenciais do déficit de professores de forma mais imediata, a Comissão ainda propôs: a formação de professores “polivalentes”<sup>35</sup>, de modo que os docentes pudessem ministrar aulas em mais de uma disciplina da mesma área do conhecimento; a estruturação de currículos distintos da formação de bacharéis para os cursos de licenciatura em Física, Química, Matemática e Biologia; a criação de programas de incentivo às licenciaturas e à docência; a supervisão das licenciaturas ofertadas na modalidade a distância; a articulação da educação básica com o ensino superior; a valorização de professores universitários que se dedicam ao ensino nos cursos de licenciatura, com grau de reconhecimento equivalente aos que produzem ciência; a contratação de profissionais liberais para atuarem nas disciplinas de ciências exatas, mediante complementação pedagógica; o aproveitamento

---

<sup>35</sup> Embora o documento em análise não traga o conceito de professor polivalente, o CNE explicitou a definição do termo no Parecer CNE/CEB 16/99.

emergencial de alunos de licenciaturas como docentes nas disciplinas com déficit, com pagamento em forma de bolsas ou reconhecidas como horas-atividade; o retardamento das aposentadorias de professores e/ou o retorno de profissionais aposentados à atividade docente; e a implantação do ensino combinado, isto é, a articulação entre os ensinos presencial e a distância (RUIZ; RAMOS; HINGEL, 2007).

Na visão de Pereira (2009, p. 4), à época Diretor de Políticas da Setec, os IF devem assumir como nova missão a formação de professores:

O compromisso dos Institutos Federais com os cursos de formação de professores traz em sua construção a importância da soma de esforços no sentido da diminuição de enorme lacuna hoje existente quando ao lado da demanda se coloca a oferta de licenciaturas em nosso país. Assim a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica se coloca ao lado de outras instituições que historicamente vêm trabalhando nesse campo, como é o caso das universidades e faculdades isoladas e, embora o faça sem deixar de lado outras atribuições, peculiaridades e potencialidades próprias das Instituições de Educação Profissional e Tecnológica, compreende que pode mais substantiva a sua contribuição para superar as dificuldades hoje colocadas em relação a oferta de cursos de licenciaturas no Brasil.

Em outro documento, intitulado “Um novo modelo em educação profissional e tecnológica”, a Setec explicita, mais uma vez, a obrigatoriedade de os IF ofertarem cursos prioritariamente nas áreas de Química, Física, Biologia e Matemática, para suprir a falta de professores dessas disciplinas em todo o país, sobretudo em face da expansão da educação profissional e tecnológica. Reconhecendo os problemas históricos do déficit de profissionais licenciados para a educação profissional, com a predominância de técnicos, tecnólogos e bacharéis ocupando funções docentes, a Setec afirmou ser necessário e urgente que os próprios IF ofertassem cursos de licenciatura ou propostas pedagógicas que contemplassem a demanda das disciplinas profissionalizantes, na tentativa de sanar o problema (BRASIL, 2010a).

De acordo com a Setec, “o cenário de carência de mão de obra, em outros momentos históricos, sempre foi o mais forte elemento balizador da educação profissional e, portanto, definidor de política de ampliação de vagas para essa modalidade de educação” (BRASIL, 2010a, p. 33), portanto “não se pode pensar no crescimento e desenvolvimento da educação profissional e tecnológica sem a implementação de políticas permanentes para os cursos de licenciatura” (p. 30).

Outra publicação, de autoria da professora Lucília Machado, convidada pela Setec para elaborar um produto originado dos debates do GT “Formação de Professores para a Educação Profissional e Tecnológica”, afirma que a educação profissional no Brasil sempre esteve marcada pela inexistência de concepções teóricas consistentes e de políticas públicas efetivas no tocante à formação docente para a educação profissional. Tendo em vista que as iniciativas

governamentais, de caráter fragmentado e emergencial, não produziram o efeito desejado para sanar o déficit de professores nesse campo, a autora afirma que elas se tornaram um gargalo para a expansão da educação profissional no país. Segundo Machado (2008, p. 10),

[...] 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) é conclusiva ao dizer que o déficit de pessoal docente qualificado na educação profissional só será resolvido quando houver uma política nacional consistente para a formação dos professores que atuam/atuarão na educação profissional, que deve ser desenvolvida em cursos de licenciatura. A autora considera ser essa a estratégia essencial para a formação inicial e a profissionalização de professores.

Embora a RFEPCCT tenha fundamentado a decisão da oferta de licenciaturas com base no relatório do CNE sobre o déficit de professores para o ensino médio e educação profissional, potencialmente aumentado com a política de expansão da Rede, e ainda que tenha sustentado esse argumento em suas inúmeras de suas publicações desde o início do processo de criação dos IF, as respostas dos gestores do IFTO ao serem questionados a respeito das razões pelas quais os IF tinham recebido a missão de formar professores e da definição do percentual da oferta em torno dos 20% de vagas revelaram diferentes visões, conforme pode ser observado nos depoimentos a seguir:

Eu não vou saber te dizer exatamente o porquê dos 20%, mas o que a gente discute no Conif e observa é que essa missão de formação dos professores, antigamente ela estava para as universidades, e as universidades percebendo os altos índices de evasão dos alunos de licenciaturas, percebendo que o aluno chega muitas vezes para fazer uma licenciatura, mas logo depois é levado a fazer outros cursos que têm maior preferência. Então o governo percebeu que a universidade e a legislação da universidade já estavam postas, ele não tinha mais como obrigar a universidade a formar professores. Isso eu estou dizendo o que eu penso sobre o assunto. Então o governo [ministério], na época de Fernando Haddad, desenhou o quê? Que estavam faltando professores no Brasil, onde o que ele fez foi colocar na conta dos institutos esse percentual, onde por lei, serão obrigados a ofertar nos seus editais 20% de vagas à formação de professores [...] Então, a questão dos 20% eu levei como uma solução para a formação, já que existia a ideia de que os institutos seriam interiorizados, sabendo também que o Brasil precisa, apesar de parecer contraditório, mas, há muitos municípios [em] que não são professores que ministram as devidas aulas, então foi amarrado na legislação isso (GESTOR 1).

O Instituto é uma institucionalidade talvez única no mundo e realmente trabalhávamos antes com os cursos técnicos, mas voltados mesmo para tecnologia e daqui a pouco a gente se envolveu com a formação de professores. Realmente é um aprendizado, não

tem como professores de universidade, que vêm muito com a visão de universidade, querer de primeira, ministrar curso para licenciatura. Se você for perguntar para a maioria dos professores se eles gostariam de trabalhar na licenciatura ou engenharia, a maioria vai falar que gostaria de trabalhar na engenharia. Então, essa é a realidade que a gente tem e daí a gente tem sofrido muito, porque chega um professor da universidade, com visão de universidade, pensando em dar aula para a engenharia ou mestrado, daí ele se depara com a licenciatura, não é fácil (GESTOR 1).

Especificamente sobre o percentual, não tenho conhecimento nem registro. Certamente, a fixação do percentual foi no sentido de maior regulação e atingimento de metas frente à problemática da falta de professores em áreas específicas, pois desde o ano de 1993 os Cefet já tinham como objetivo a oferta de licenciaturas [...] Com a instituição da Rede, se reforçou a necessidade da relação do seu trabalho com a vocação produtiva e [as] demandas das localidades onde cada uma unidade está inserida. Mesmo não sendo a sua principal vocação, o oferta de cursos de licenciatura, bem como programas especiais de formação pedagógica, é uma demanda nacional já apontada há vários anos e reafirmada em 2007 pelo CNE e INEP, os quais indicavam déficit de mais de 230 mil docentes para o Ensino Médio no país, principalmente de Física, Química, Matemática e Biologia. Quero dizer que, com a nova institucionalidade da Rede, se impõe a ampliação de sua vocação (GESTOR 2).

Não foi fácil, se você for parar para pensar, na nossa Rede era só cursos técnicos e de repente a nossa Rede foi autorizada a ofertar desde a educação infantil até o pós-doutorado e quase estamos nesse patamar. Então não foi fácil, tivemos que aprender com pessoas que já tinham experiências, tivemos que estudar muito toda a parte de regulamentação e aos poucos a gente foi conseguindo. [...] Então eu vejo dessa forma, não foi fácil mas também não foi difícil, nós ainda não estamos preparados mas estamos sempre buscando melhorar já que o governo não entende muito, o Ministério também não, parece que não sabem onde querem chegar e os nossos programas governamentais hoje em dia todos têm um ponto de interrogação onde a gente não sabe para onde vai. **Eu só lembro do Fepad<sup>36</sup>, que é o Fórum Estadual Permanente de Apoio à Formação Docente, criado por força de Norma [...] Nem no nosso Fepad a gente consegue obter informações, ninguém sabe de nada, na última reunião eu estava torcendo para a UFT ter alguma informação concreta** [sobre a oferta de licenciaturas] porque eu não sei, mas as universidades ainda têm uma preferência de informação onde a Capes manda e-mail para eles e não manda para a gente, entende? Então dá para ver que é muito difícil [...] (GESTOR 3).

As licenciaturas começaram no IFTO como uma novidade implementada por força de lei, pois até a criação dos IF não havia cursos voltados à formação de professores na instituição, diferentemente de que ocorrera em outras unidades dos IF oriundas dos Cefet. As falas dos entrevistados refletem esse momento histórico vivenciado pelo IFTO, que ainda hoje está pavimentando o caminho para que os cursos de licenciatura deixem de ser vistos como “um estranho no ninho<sup>37</sup>” e passem a integrar sua missão institucional.

Na exposição dos depoimentos dos três gestores é perceptível o conhecimento acerca das razões pelas quais os IF receberam a incumbência de formar professores. Entretanto, as narrativas refletem também os desafios enfrentados pela instituição: a inexperiência na oferta

<sup>36</sup> Conforme os registros das atas de reuniões do Fórum, o Fepad foi criado no Tocantins em 2008. No entanto, a regularidade de encontros entre seus membros ocorreu a partir do ano de 2010, contando como a primeira participação do IFTO no dia 16 de maio desse mesmo ano.

<sup>37</sup> Em referência ao termo empregado por Pansardi (2013) ao tratar da formação de professores de sociologia nos institutos federais.

de cursos de formação de professores; a dificuldade de acesso a informações transmitidas pelos órgãos oficiais de educação, que, por privilegiar a comunicação com instituições com práticas cristalizadas na oferta das licenciaturas (no caso, a universidade), tem prejudicado o fluxo de informações no IFTO e o seu planejamento; a distorção da imagem das licenciaturas, consideradas por alguns como cursos de “segunda linha”, desprestigiados em relação aos demais cursos de nível superior; o progressivo contingenciamento financeiro, que reduziu o orçamento da instituição e provocou a paralisia de obras e a suspensão de outras ações.

Embora o conteúdo sobre as restrições orçamentárias não apareça nos trechos exibidos anteriormente, o Gestor 1 destacou na entrevista as dificuldades financeiras pelas quais as instituições federais passavam devido aos cortes no orçamento feitos pelo governo federal, que estavam afetando o planejamento e a expansão de cursos no IFTO e nas demais instituições públicas federais, conforme o relato a seguir:

A gente não pode negar, na época o governo contava com Fernando Haddad como Ministro e isso ajudou, já que a gente avançou bastante. Já no primeiro governo da Dilma, isso começou a diminuir, onde já existia aí uma crise econômica nacional e mundial, e já no final do segundo mandato da ex-presidente Dilma, a gente já sentiu isso de forma mais vivamente, com restrições de código de vagas, restrições orçamentárias e que, infelizmente, têm culminado nos últimos dois anos, com a situação bem difícil em termos de orçamento, em termos de liberação do quadro de vagas para professores e técnicos administrativos (GESTOR 1).

Por conta desse cenário, particularizado aqui pelo contexto do IFTO, mas emergido da totalidade dos RFEPC, foram realizados no ano de 2010 dois eventos para tratar dos rumos das licenciaturas nos institutos federais: o “Seminário Nacional das Licenciaturas dos Institutos Federais” (Senalif), ocorrido no período de 24 a 27/05/2010, em Ouro Preto-MG, e o “I Fórum Nacional das Licenciaturas nos Institutos Federais: Em busca de uma identidade” (Fonalifes), realizado entre os dias 24 e 26/11/2010 em Natal-RN.

Após os debates sobre a estrutura do ensino das licenciaturas nos IF, o Senalif recomendou a pactuação sobre a questão da oferta e da qualidade das licenciaturas e a idealização de um fórum para o aprofundamento dos debates. Do Fonalifes originou-se um documento conhecido como “Carta de Natal”, cujo teor sintetiza uma série de apontamentos para a melhoria dos cursos de licenciatura ofertados na Rede Federal. A Carta prioriza quatro dimensões: a gestão, a infraestrutura, a formação de professores formadores e as questões pedagógicas. Dentre os aspectos contemplados em cada uma delas, destacam-se:

a) Na gestão: garantia de infraestrutura física, pedagógica e administrativa para a oferta das licenciaturas, estabelecendo uma política de gestão com normas administrativas para a criação de novos cursos e princípios pedagógicos associados à garantia de concurso para todas

as áreas do conhecimento para assegurar a integração das áreas e sua implementação na prática escolar, de forma a não iniciar um curso sem o quadro docente necessário; garantia de acervo bibliográfico e espaço físico adequados; definição de critérios para distribuição de carga horária do professor que contemplem atividades de ensino, pesquisa e extensão nas licenciaturas e de condições para que os estágios curriculares tenham acompanhamento efetivo; estabelecimento de uma política nacional de formação continuada para os professores da Rede, preferencialmente em nível de pós-graduação, na forma *stricto sensu*;

**b)** Na infraestrutura: garantia de infraestrutura necessária ao funcionamento dos cursos de licenciatura, contemplando laboratórios pedagógicos, acervo bibliográfico, salas de professores, auditório, salas de reuniões e outros;

**c)** Na formação de professores formadores: construção de um processo contínuo de formação dos formadores; fortalecimento e incentivo à formação de grupos de pesquisa e redes de pesquisadores das licenciaturas com a finalidade de contribuir com a construção da identidade dos cursos de formação docente nos IF;

**d)** Nas questões pedagógicas: adoção de uma concepção que fortaleça a indissociabilidade das ações teórico-práticas e da tríade ensino, pesquisa e extensão na prática docente nas licenciaturas; compreensão da formação pedagógica como componente indispensável à formação dos alunos das licenciaturas; adequação dos PPC em observância à vocação do IF; definição da essência das licenciaturas para que elas não se transmutem em cursos de bacharelado; superação da visão tradicional de formação docente, através da valorização da prática, do estágio e da pesquisa científica como princípios orientadores da formação do professor; zelo pela formação de professores que privilegie a práxis e a autonomia, a criticidade e a criatividade, a inclusão, o domínio de conhecimentos específicos e sua articulação com as demais áreas do conhecimento (FONALIFES, 2010).

Embora várias das recomendações do CNE e da Setec/MEC tenham se materializado em programas e/ou medidas emergenciais e paliativas, como por exemplo o Parfor, e algumas demandas do Fonalifes tenham sido ouvidas (a exemplo do Plano de Formação Continuada dos Servidores da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica – Plafor, normalizado pela Portaria 15/2016), quando se trata da oferta de cursos de licenciatura que contemplem a formação de professores para a educação profissional, ainda não houve impacto significativo para resolver as demandas de professores dessa modalidade de ensino.

Segundo Costa (2012), as políticas de formação docente para a EPT “são historicamente marcadas por programas efêmeros, emergenciais, imediatistas, visando suprir a

falta de professores qualificados (licenciados ou egressos de cursos de formação especial para professores) para o exercício da docência no ensino técnico” (p. 18). A autora destaca que, tradicionalmente, tanto a sociedade brasileira como a comunidade acadêmica entendem que apenas os saberes práticos de profissionais não licenciados já são suficientes para o exercício da docência nessa modalidade de ensino, visto que não há movimentos de resistência e confronto para reverter esse quadro, naturalizando tais práticas.

Para Costa (2012), a obrigação legal imposta aos IF quanto à oferta de cursos de licenciatura destoa da vocação histórica dessas instituições e perde o sentido, já que a própria Rede Federal regulamenta e flexibiliza o exercício da docência por profissionais que não são professores e não têm afinidade com a profissão, o que constitui em uma contradição entre a missão atribuída aos IF e suas práticas internas. Ainda que a pesquisadora reconheça as boas intenções do MEC na elaboração de políticas voltadas à formação de professores para a educação profissional, considera que essas medidas se materializaram apenas em programas ou cursos emergenciais, com a finalidade de atender às normativas governamentais. Segundo ela,

[...] apesar de essas licenciaturas se realizarem na RFEPT, *locus* de formação do trabalhador, pressupomos, a partir de nossa pesquisa e de uma análise das matrizes curriculares dessas licenciaturas, que esses cursos de formação de professores, em sua maioria, não formam para o exercício da docência na EPT. Isso se deve ao fato de a educação profissional ter sido, historicamente, abortada da educação básica, sendo que somente a partir da promulgação da Lei 11.741/2008 foi possível concebê-la como parte da educação básica. Frente a isso, consideramos que, ao formar esses docentes para a educação básica, essas licenciaturas ignoram as complexidades do mundo do trabalho e das relações entre a educação e trabalho, pois focam, estritamente, no ensino fundamental e médio. No nosso entendimento, isso não significa a preparação para o desenvolvimento das atividades docentes na EPT (COSTA, 2012, p. 194-195).

Em pesquisa de mestrado sobre a formação de professores nos institutos federais, Lima (2012) observa que os IF têm atendido às orientações do MEC no sentido de ofertar cursos de licenciatura nas áreas de Ciência e Matemática. Contudo, a autora demonstra que essas áreas já eram contempladas por outros espaços formativos, o que implica dizer que os modelos adotados nesses cursos, no âmbito dos institutos federais, não representam nenhuma novidade, criando-se uma falsa ideia de que o déficit de professores nessas áreas prioritárias está sendo sanado.

Lamb, Welter e Marchezan (2014) analisaram sessenta e três projetos pedagógicos de cursos de licenciatura de IF em todo o país a fim de caracterizar a formação de professores ofertada nessas instituições. Os pesquisadores concluíram que, embora os institutos federais tenham estruturas e organização pedagógica diferenciadas, as características dos currículos desses cursos não se diferem das demais instituições de ensino superior, pois possuem semelhanças na sobreposição dos conhecimentos específicos em detrimento dos conhecimentos

pedagógicos e uma inexpressiva carga horária de disciplinas voltadas à docência, conferindo a esses cursos mais características de bacharelado que de licenciatura.

Esses resultados foram semelhantes aos encontrados por Gatti (2014) e Gatti e Nunes (2009), quando da análise dos currículos de cursos de licenciatura ofertados pelas universidades. Ou seja, no que se refere à tendência de o currículo assumir características de bacharelado, nem as instituições com *know-how* na área, nem os IF têm conseguido romper com essa lógica.

Em outro estudo, Queiroz (2014) demonstrou estatisticamente que, nas áreas apontadas pelo MEC como as de maior necessidade de professores licenciados, isto é, Física, Matemática e Química, os cursos de licenciatura ofertados em todo o país nessas áreas tinham, em 2012, um percentual de vagas ociosas de 38,8%, 49,8% e 46,9%, respectivamente. Já em relação aos IF/Cefet, essas taxas foram menores no mesmo período, sendo 14,5% nos cursos de Física, 11,2% em Matemática e 13,4% em Química. Ainda que em índices mais baixos, as vagas ociosas nessas instituições constituem um complexo desafio a ser enfrentado por quem recebeu, por força de lei, a “missão” de contribuir com a formação de professores no Brasil.

Segundo dados do Inep (2017), no ano de 2017, do total de 10,7 milhões de vagas em cursos superiores de graduação em todo o país, 73,3% eram constituídas por novas vagas, enquanto 26,7% eram de vagas remanescentes. Dessas vagas novas, apenas 36,3% foram ocupadas, enquanto somente 12,1% das remanescentes foram preenchidas. Nos IF/Cefet, houve o registro de 17.645 vagas não preenchidas. Dessas, 31% eram em cursos de bacharelado, 37% nas licenciaturas e 32% eram vagas ociosas em cursos tecnológicos.

Em se tratando das áreas prioritárias para a formação de professores, os dados referentes às vagas remanescentes nas IES públicas federais no estado do Tocantins, relativos ao ano de 2017, apresentavam a seguinte situação: nos cursos de licenciatura em Matemática, do total de 34 vagas ociosas, apenas três foram ocupadas; nos cursos de licenciatura em Química, das 50 vagas remanescentes, somente uma foi preenchida; já na área de licenciatura em Física, das 8 vagas ofertadas, nenhuma delas foi preenchida; nos cursos de licenciatura em Ciências Biológicas, do total de 62 vagas remanescentes, 22 foram preenchidas (Inep, 2017).

Além do desafio das vagas ociosas, o alto índice de evasão no IFTO — que, de acordo com as informações contidas no Relatório de Gestão, atingiu em 2017 o percentual de 27,5%, quando a meta prevista inicialmente de 14,1% — aparece como um fator de preocupação por parte da gestão da instituição, conforme se observa no relato de um dos participantes da pesquisa:

Em 2010, quando eu assumi a Reitoria, tivemos a visita de Fernando Haddad no Instituto e ele me questionou sobre esse ponto, porque nós mostramos para ele a turma de licenciatura que tinham entrado trinta e cinco alunos e formamos apenas dois. E ele me perguntou o porquê dessa evasão. Na ocasião, eu me reportei a problemas de assistência estudantil, onde o recurso era de apenas 400 mil reais para todo o IFTO, que muitos alunos desistem porque são de baixa renda e não têm condições de pagar passagens e têm que trabalhar. Começou aí uma luta nossa, e eu sei que de 400 mil reais em 2010 de assistência estudantil, esse ano nós tivemos um recurso em torno de 8 milhões, então houve uma evolução muito grande. Mas hoje eu fico analisando e penso que o problema não é só a parte de assistência estudantil, a gente tem avançado de certa forma com uma ótima equipe de profissionais, desde médicos, enfermeiros, pedagogos, mas o problema não é só a assistência. Lógico que é muito importante diminuir as evasões, mas a gente tem que continuar influenciando, pesquisando, analisando... porque é muito diverso (sic) os problemas que levam os alunos a evadir. A instituição, o professor, o profissional, muitas vezes contribuem de forma positiva para essas evasões, até porque, voltando a fatos que já comentamos, tem os professores que querem dar aula para engenharia e acabam sendo obrigados a ministrar aula para uma licenciatura, ele vai estar de certa forma desmotivando o aluno no dia a dia (GESTOR 1).

Para a superação desse desafio, Queiroz (2014) e Silveira, Gonçalves e Maraschin (2017) alertam sobre a urgente necessidade de os IF reconhecerem os múltiplos condicionantes internos e externos que influenciam e induzem à evasão, tais como: a real percepção do aluno sobre a finalidade do curso de licenciatura; os altos índices de reprovação, principalmente em disciplinas de formação específica; o uso da licenciatura como “trampolim” para adentrar em outros cursos superiores; o desinteresse pela docência como profissão; a falta de formação docente; a dificuldade em lidar com metodologias empregadas pelo professor; a falta de condições objetivas para frequentar e obter êxito no curso, especialmente por se tratar de alunos trabalhadores, entre outros fatores.

Queiroz (2014) assegura que o que deve ser proposto não é a extinção dos cursos de licenciatura nos IF, mas a compreensão por parte dessas instituições acerca do real significado da criação e manutenção de cursos nas condições em que se têm dado. Desse modo, ela indaga sobre um tema que demanda atenção:

Qual é, de fato, a intencionalidade política ao se determinar aos Institutos Federais constituírem-se *locus* de formação de professores? Não seria o caso de os investimentos serem aplicados na universidade, de modo a equacionar os problemas relativos à exclusão, tanto por parte da universidade que se manifesta na evasão, quanto pelo estudante que rechaça a vaga conquistada e não se matricula? Quanto ao investimento que isto representa ao Estado e à sociedade, o que está sendo feito no âmbito das instituições para equacionar os problemas relativos à exclusão, tanto a que se manifesta na evasão, quanto a que se manifesta antes do ingresso, quando o estudante desiste do curso antes da matrícula? Como a preocupação e insatisfação da instituição com esta realidade se materializam? Como justificar a oferta de tais cursos diante de números tão precários nas suas conclusões? [...] Que sentido os institutos têm dado para seus cursos de licenciatura: o sentido da formação ou o da profissionalização? Têm seguido crítica ou acriticamente as propostas oficiais? As propostas curriculares são pautadas no compromisso com os interesses da sociedade ou com os interesses dos organismos que têm definido os perfis profissionais que lhes

interessam construir? Quais critérios os institutos têm definido para a criação dos cursos? Os docentes, técnico-administrativos e gestores conhecem a instituição na qual estão inseridos? Conhecem o campo da educação profissional e tecnológica? (p. 7-8).

Esses questionamentos certamente só serão respondidos ao longo do tempo, com a realização de pesquisas e debates que deverão, sobretudo, ser produzidos no âmbito dos próprios IF, com a participação das associações acadêmicas e de estudiosos das políticas de formação de professores, de modo que seja possível problematizar, compreender e intervir nessa realidade.

De todo modo, faz-se necessário o engajamento dessas instituições no sentido de investigar e refletir criticamente a respeito da determinação imposta para que os IF tornem-se *locus* de formação docente, já que há significativas discrepâncias entre o número de vagas ofertadas e aquelas que são ocupadas. Essas discrepâncias põem em xeque o “argumento de se levar para outras instituições a oferta de vagas [em cursos de licenciatura], quando a própria universidade pública não consegue ocupar todas as vagas disponibilizadas e apresenta índices tão baixos de concluintes” (QUEIROZ, 2014, p. 6).

Entretanto, esse debate não pode ser esvaziado de críticas às condições de trabalho do professor no país, de modo que a responsabilidade pelos resultados educacionais não recaia para as instituições formadoras e os professores que atuam na educação básica ou nos cursos de licenciatura. Os desafios postos à profissão docente vão muito além da formação inicial, do excesso de vagas remanescentes ou dos altos índices de evasão e retenção em alguns cursos — que, indubitavelmente, são problemas que precisam de atenção e intervenção. Porém, há outros desafios mais prementes, que têm se tornado preocupantes. Um deles é o de fazer com que o professor queira permanecer na docência em sala de aula, especialmente diante do quadro de precarização salarial, de desprestígio profissional e social, dos crescentes índices de violência contra professores, do incentivo público a coação e insultos aos professores quando no exercício da profissão, entre outros inúmeros desafios que cercam a profissão docente. Eles têm provocado o adoecimento psicofísico desses profissionais e reforçado a recusa dos jovens pela profissão, quando o assunto é a licenciatura como opção de carreira.

Em outra pesquisa, cuja proposta era compreender a consolidação dos cursos de licenciatura diante da nova institucionalidade dos IF, Flach (2014) ressaltou que as experiências com cursos de formação docente ocorridas nos Cefet antes transição não poderiam ser consideradas como práticas consolidadas capazes de conferir a essas instituições o reconhecimento como *locus* para a formação docente, tendo em vista que sua área de expertise é a de formação profissional técnica e não a formação para a docência. De acordo com a

pesquisadora, essa “é uma tradição que ainda deverá ser construída e esta tarefa certamente não será simples, tendo em vista os diversos desafios que se impõem para esta modalidade de ensino nos Institutos Federais” (p. 87).

Para Flach (2014), dificilmente os IF conseguirão cumprir a meta dos 20% de suas vagas com matrículas em cursos de formação de professores, pois isso implicaria uma ampliação significativa das licenciaturas, com o risco, porém, de haver cursos ofertados unicamente para atender a uma demanda legal e não em função de suprir as necessidades de formação específicas daquela região.

No IFTO essa tendência também foi observada. Em 2017, esperava-se que o índice da oferta de cursos de licenciatura ficasse em torno de 15% a 16% das vagas, mas foi observado um percentual atingido de apenas 11,48% das vagas (IFTO, 2017a). Questionados sobre possíveis sanções contra o não cumprimento da meta, os gestores entrevistados assim se pronunciaram:

Com essa porcentagem de 20% para formação de professores, se você for observar, muito institutos estão trabalhando ilegais, já que pouquíssimos têm ofertado os 20%. Porque existe uma resistência do quadro de servidores, dos gestores, familiar dos demandantes de licenciatura, as evasões, mas nós temos aqui o *campus* Palmas, onde ingressam em torno aí de 40 alunos, onde formam apenas 1, 2, 3 alunos. [...] Quando você está nessa situação de criar o curso de licenciatura, nós fomos obrigados, aí eu estipulei que cada *campus* teria que cumprir a legislação, em qual sentido? Ofertando 50% das vagas ao ensino médio, 20 % para formação de professores e o restante para os demais cursos. [...] o Ministério Público recentemente esteve em um Instituto onde eles estavam com apenas 3% de alunos de licenciatura e tiveram que assinar um termo de ajustamento de conduta para se adequar à legislação e foi dado um prazo muito curto, e não tem como resolver isso em um prazo curto. Hoje esse instituto está enquadrado em 19 a 20% do quadro de licenciatura (GESTOR 1).

Para Costa (2012), Estrela (2016) e Loureiro (2013), há poucos cursos de licenciatura direcionados à formação de professores para a educação profissional, o que implica dizer que “não existem políticas de Estado para a formação de professores para a educação profissional e tecnológica” (COSTA, 2012, p. 197). Portanto, “ser professor do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT) é viver o contraditório: valorização em meio a subproletarização” (ESTRELA, 2016, p. 133), já que, na história da EPT no Brasil, não há políticas públicas consistentes. A formação para a educação profissional, quando ocorre, se dá com a oferta de programas emergenciais, que valorizam mais a prática que a formação teórica, o que pode esvaziar a docência do seu sentido pedagógico e contribuir para a “desprofissionalização” da docência e a perda da identidade profissional.

A educação profissional possui especificidades que merecem ser analisadas e problematizadas constantemente. Por isso, a formação de seus professores não deveria ocorrer de maneira fragmentada e descompromissada com a função social de articular da educação com

o mundo do trabalho, mas garantir que o domínio dos conhecimentos técnicos fosse sustentado por conhecimentos teóricos consistentes, que permitissem ao docente atribuir sentido pedagógico às suas ações e potencializar suas experiências em sala de aula.

Para efeitos de comparação, na tabela 11 apresentam-se os cursos de licenciatura ofertados pelos institutos federais e sua quantidade por região, até 2017:

**Tabela 11:** Cursos presenciais de licenciatura ofertados nos IF/Cefet

N.	Licenciatura em	Norte	Nordeste	Centro-Oeste	Sudeste	Sul	Total
01	Matemática	10	28	6	25	13	82
02	Química	6	32	13	14	15	80
03	Física	8	30	4	18	11	71
04	Ciências Biológicas	12	17	7	17	13	66
05	Computação	4	6	2	4	2	18
06	Pedagogia	1	1	3	5	7	17
07	Geografia	1	7	1	5	0	14
08	Letras (Português)	2	2	2	6	1	13
09	Letras (Português/Inglês)	2	5	1	1	2	11
10	Educação Física	2	4	0	4	1	11
11	Educação do Campo	5	2	0	0	1	8
12	Informática	3	3	0	0	0	6
13	Música	0	4	1	1	0	6
14	Letras (Espanhol)	1	1	1	1	1	5
15	Artes Visuais	0	2	1	0	1	4
16	Música	0	0	1	1	0	2
17	Ciências Agrícolas	0	0	1	1	2	4
18	Ciências Naturais	0	0	1	1	1	3
19	Ciências Sociais	0	0	2	0	1	3
20	Educação Profissional	0	0	1	1	1	3
21	Ciências Agrárias	0	3	0	0	0	3
22	Teatro	1	1	0	1	0	3
23	Ciências (Hab. em Quím. ou Biol.)	1	0	2	0	0	3
24	História	1	0	1	0	0	2
25	Dança	0	0	2	0	0	2
26	Pedagogia Bilíngue	0	0	1	0	1	2
27	Intercultural Indígena	0	1	0	0	0	1
28	Tecnologia em Eletrônica	0	1	0	0	0	1
29	Formação Pedagógica para Não licenciados	0	0	0	1	0	1
<b>Total</b>		<b>60</b>	<b>150</b>	<b>54</b>	<b>107</b>	<b>74</b>	<b>445</b>

**Fonte:** Sinopse estatística da Educação Superior 2017. Elaborado pela autora (2019).

Como se observa, em 2017 havia 445 cursos de licenciatura em vigência nos IF/Cefet em todo o país, ramificados em 29 tipos diferentes de oferta. A região Nordeste tinha a maior concentração de licenciaturas, totalizando 150 cursos, seguidas das regiões Sudeste, com 107 cursos; a região Sul, com 74 cursos; a região Norte, com 60 cursos; e a região Centro-Oeste, com 54 cursos. Todavia, as regiões com a maior variedade de licenciaturas são, respectivamente: Centro-Oeste, com 21 tipos de cursos distintos; Nordeste, com 19 tipos

diferentes de oferta; Sudeste, com 18 cursos diferentes; Sul, com 17 tipos; e a região Norte, com 16 tipos de curso.

Nota-se também, na tabela 11, que a oferta de cursos de licenciatura atende ao que foi preconizado pelo MEC acerca do atendimento às áreas de ciências e matemática como prioritárias. Os cursos de licenciatura em Matemática, Química, Física e Ciências Biológicas representam 67% do total da oferta de cursos para formação de professores disponibilizados pelos IF, seguidos pelos cursos de Computação, Pedagogia, Geografia e Letras-Português.

Ainda que a concepção do MEC sobre a natureza dos IF “[remeta] à oferta de licenciaturas voltadas para a área das ciências da natureza, sem que isso signifique um engessamento” (BRASIL, 2008b, p. 2), a lei de criação dos IF deixa claro que sua principal função na oferta de cursos de licenciatura é a de atender o déficit de docentes para o ensino médio e educação profissional. Portanto, o fato de o curso de Pedagogia ocupar o 6º lugar nesse *ranking* causa estranheza, uma vez que, em 2017, o Censo da Educação Superior contabilizou a existência de 1.684 cursos de Pedagogia, ofertados por 1.093 instituições de ensino, totalizando 714.345 matrículas em todo país (INEP, 2017). Ou seja, esse é um campo que está longe de ser uma demanda urgente de formação docente.

Outro aspecto que chama atenção na tabela 11 é a quantidade de cursos de licenciatura direcionados à formação de professores para a Educação Profissional. Do total de 445 cursos, apenas três deles se destinam a essa modalidade de ensino no formato presencial<sup>38</sup>, o que não quer dizer que outros cursos, como Computação, Informática, Ciências Agrícolas, Ciências Agrárias e Tecnologia em Eletrônica, não estejam voltados à demanda da educação profissional nas localidades em que são ofertados.

O IF do Rio Grande do Sul é o único a ofertar presencialmente, em forma de licenciatura, o curso de Formação Pedagógica para Não Licenciados. Contudo, há outras iniciativas de formação de professores para a EPT realizadas, ou no formato de educação a distância, ou como complementação pedagógica, a saber: IF do Rio Grande do Norte (um curso), IF de Goiás (seis cursos), IF do Espírito Santo (um curso), IF de Santa Catarina (nove cursos) e Cefet Minas (um curso) (INEP, 2017).

Voltando mais uma vez à tabela 11 e particularizando o olhar para os dados da região Norte, verifica-se a reprodução da tendência nacional na oferta de cursos na área de ciências e matemática. Especificamente no IFTO, há onze cursos de licenciatura, ofertados nas seguintes unidades: no *campus* Araguatins, os cursos de Ciências Biológicas e Computação; no *campus*

---

<sup>38</sup> Esses cursos são ofertados nos IF do Maranhão, Rio Grande do Norte e Brasília.

Palmas, os cursos de Matemática, Física, Letras-Português e Educação Física; nos *campi* Colinas do Tocantins, Dianópolis e Porto Nacional, o curso de licenciatura em Computação; e no *campus* de Paraíso do Tocantins, os cursos de Matemática e Química.

Entretanto, conforme análise dos PDI da instituição, referentes aos períodos de 2010-2014 e 2014-2019, há dissonâncias entre o que foi planejado e o que de fato foi implementado na oferta de cursos de licenciatura no IFTO, conforme pode-se acompanhar a seguir:

**Quadro 7:** Cursos presenciais de licenciatura planejados e implantados no IFTO

<i>Campus</i>	Licenciatura prevista	PDI 2010-2014	Ocorrência	Situação
Araguaína	Educação Física	2010	Não implantado	Cancelado
Araguaína	Enfermagem	2011	Não implantado	Cancelado
Araguatins	Ciências Biológicas	2009	Implantado	Em funcionamento
Araguatins	Computação	2009	Implantado	Em funcionamento
Araguatins	Química	2010	Não implantado	Cancelado
Gurupi	Matemática	2010	Não implantado	Cancelado
Gurupi	Artes	2011	Implantado com outra nomenclatura*	Em funcionamento
Palmas	Matemática	2009	Implantado	Em funcionamento
Palmas	Física	2009	Implantado	Em funcionamento
Palmas	Letras – Ensino de Línguas	2010	Não implantado	Replanejado
Porto Nacional	Física	2010	Não implantado	Cancelado
Porto Nacional	Computação	2011	Implantado	Em funcionamento
Porto Nacional	Química	2012	Não implantado	Cancelado
Paraíso do Tocantins	Sem previsão de oferta	-	-	-
<i>Campus</i>	Licenciatura prevista	PDI 2015-2019	Ocorrência	Situação
Araguaína	Ciências Naturais	2015	Não implantado	Prazo final: 2019
Araguaína	Informática	2017	Não implantado	Prazo final: 2019
Gurupi	Ciências Agrárias	2016	Não implantado	Prazo final: 2019
Gurupi	Teatro	2016	Não implantado	Cancelado
Palmas	Educação Física	2017	Implantado	Em funcionamento
Palmas	Ciências Naturais	2017	Não implantado	Prazo final: 2019
Palmas	Ciências Sociais	2017	Não implantado	Prazo final: 2019
Palmas	Letras - Português	2017	Implantado	Em funcionamento
Palmas	Letras - Inglês	2017	Não implantado	Prazo final: 2019
Palmas	Letras - Espanhol	2017	Não implantado	Prazo final: 2019
Palmas	Música	2017	Não implantado	Prazo final: 2019
Colinas do Tocantins	Computação	2015	Implantado	Em funcionamento
Colinas do Tocantins	Educação Física	2017	Não implantado	Prazo final: 2019
Dianópolis	Computação	2015	Implantado	Em funcionamento
Araguatins	Sem previsão de oferta	-	-	-
Porto Nacional	Sem previsão de oferta	-	-	-

Paraíso do Tocantins	Sem previsão de oferta	-	-	-
----------------------	------------------------	---	---	---

**Fonte:** IFTO/PDI (2010-2014/2015-2019). Elaborado pela autora.

\* O curso de licenciatura previsto inicialmente para ser implantado em Gurupi era o de Artes. Entretanto, o curso foi ofertado como Artes Cênicas e, em 2018, aguarda novamente alteração em seu formato para transformar-se em curso de licenciatura em Teatro.

No momento da elaboração do PDI 2010-2014, o IFTO contava com o funcionamento de seis *campi*: Araguaatins, Araguaína, Palmas, Gurupi, Porto Nacional e Paraíso do Tocantins. Com exceção deste último, todas as demais unidades fizeram a previsão de oferta de cursos de licenciatura, conforme determinado pela legislação. Embora não se tenham encontrado registros no PDI justificando as razões pelas quais esses foram os cursos escolhidos, os gestores que participaram da pesquisa falaram sobre os critérios utilizados para a definição dos cursos:

No nosso regulamento, para a criação de novos cursos primeiro tem que haver um estudo de demanda, mas o estudo de demanda às vezes o pessoal critica dizendo, ‘ah, mas porque licenciatura em Artes Cênicas em Gurupi?’. **O problema é que, muitas vezes nós criamos os cursos de licenciatura onde o estudo de demanda apontou** quatro cursos, um curso de medicina, um curso de medicina veterinária, um de engenharia civil, e **o nosso foco inicialmente, nós temos um quantitativo de professores, temos uma infraestrutura para uma determinada área onde o que temos que fazer é o estudo de demanda, mas depois afinar para aquilo que nós já temos uma estrutura mínima.** Porque não adianta fazer um estudo de demanda e dizer que a demanda daquele local é medicina veterinária e já implementar o curso se não temos infraestrutura mínima para aquilo. Então, essa é a realidade. Por exemplo, Araguaatins tem há muito tempo uma demanda grande por medicina veterinária, porém, não existe infraestrutura para isso. Dentre as demandas, tem aparecido a licenciatura em Educação Física, que eu digo que está mais próximo a nossa realidade, já que temos uma estrutura pronta para executar. Precisaria talvez de mais quatro professores, mas os professores da biologia poderiam trabalhar em parceria com os laboratórios para educação física. **Então os estudos de demanda de acordo com nossos regulamentos, eles são feitos, mas infelizmente só abraçamos aquilo que temos condições** (GESTOR 1, grifo nosso).

Essas definições tiveram início em 2009 com a construção do primeiro Plano de Desenvolvimento Institucional. Naquele momento, até pela urgência do documento, a discussão foi mais restrita aos gestores na Reitoria. A partir desse primeiro documento, a oferta dos cursos já é pensada de forma mais ampla, com a participação de profissionais das unidades ofertantes, com o uso de pesquisa de demanda na região e sempre considerando a vocação regional e a otimização da força de trabalho (GESTOR 2).

É o PDI. Parte do estudo que cada *campus* tem, para elaborar o seu PDI. É uma pesquisa interna que cada *campus* tem para buscar o curso que vai ser ofertado, isso começa aí, e quando o processo é novo tem toda essa pesquisa de demanda [...] depois quando esse processo vai para o Conselho Pedagógico, começa todo o embate de quem dará a aula, quanto será a carga horária. E quando vem para cá, fazemos toda uma análise do conteúdo. [...] Nós estamos conseguindo cercar muitas coisas, os diretores terão que assinar declarações, onde será especificado ‘os professores que eu tenho para tal curso e os que não tenho’. Quando acontece de não ter um professor para um devido curso, a gente devolve isso para o *campus*. Se ele volta mais uma vez, a gente manda para o Conselho, entendeu? A gente dá um parecer bem detalhado, até que ele mostre que ele tem um professor, estruturas básicas para montar a biblioteca. Enquanto o *campus* não tiver assumido essas exigências, a gente não manda para o

Conselho. [...] O *campus* Palmas está com um problema no curso de Educação Física por conta da falta de professores. Mas se pegar o processo e olhar, lá vai estar escrito que o curso só será executado se tiver professor para ministrar o curso, se não tem professor, tem que dar um jeito, colocar estagiário, porque foi dito que o curso tinha condições de funcionar e ele terá que funcionar (GESTOR 3).

Nos relatos dos três gestores observa-se um ponto em comum: a orientação para que os *campi* realizem estudos de demanda e, a partir disso, haja a formalização da proposta do curso a ser ofertado. Entretanto, fica claro também que apenas a coerência com os arranjos produtivos locais, ou seja, a demanda de formação existente na região do *campus*, não basta para que essa oferta se concretize. É preciso também alinhar as necessidades de formação da comunidade externa às condições internas de cada *campus*, de modo que seja possível atender os padrões mínimos de qualidade para o funcionamento dos cursos.

Esse *modus operandi* não é nenhuma novidade para os IF, já que se trata de uma recomendação feita pela Setec para a criação de quaisquer cursos, independentemente do nível e da modalidade de ensino. Todavia, em se tratando de cursos de formação de professores, mais do que atenção aos APL é preciso que, primeiramente, a instituição entenda o contexto em que tal atribuição foi imposta e reconheça as razões pelas quais está ofertando cursos de licenciatura. Em seguida, é necessário que o IF faça uma análise sobre o papel da docência na própria instituição, para que, a partir disso, seja possível definir quais caminhos serão trilhados para que os cursos de licenciatura não sejam relegados a segunda importância, sem estrutura nem equipamentos e recursos próprios, de modo que essa oferta não se baseie numa demanda forjada apenas para alcançar a meta estabelecida.

Diante do contexto em que todas as mudanças institucionais ocorreram nos IF, era de se esperar que as negociações para a implantação de cursos contemplassem a estrutura física, os equipamentos e os recursos humanos já existentes, vista a necessidade de dar andamento ao novo modelo institucional e cumprir com as determinações legais. Todavia, essa estratégia não pode se tornar primordial na decisão sobre os cursos que serão implantados, nem no IFTO, nem em outros IF.

Estrela (2016) afirma que o prazo estabelecido pelo MEC para que os IF iniciassem a oferta dos cursos de licenciatura não foi suficiente para que as instituições realizassem pesquisas de demanda, planejassem os cursos associando-os aos APL e às condições de oferta imediata do curso, organizassem-se internamente para o cumprimento dos procedimentos burocráticos e criassem uma estrutura adequada para atendimento aos estudantes. Segundo a autora,

A pressão foi imediata para atender às exigências da lei, sem tempo hábil para formar professores bem qualificados. Os Institutos Federais estão utilizando o mesmo quadro docente, laboratórios e acervo bibliográfico das Tecnologias e do Bacharelado, para ministrar cursos de formação de professores que exigem um preparo específico. Essa

situação fragiliza a construção do *ethos* docente. Essas Licenciaturas podem repetir o conhecimento tecnológico voltado para a produção de bens e serviços e se distanciar da produção do conhecimento, mantendo a secular dualidade educacional (p. 102).

Pansardi (2013) também confirmou em sua pesquisa que a formação de professores na RFEPCT está sendo marcada pelo “aproveitamento do quadro docente preexistente, sem desenvolver um quadro específico para as licenciaturas; com uma implantação aligeirada, com baixo investimento em bibliotecas e laboratórios específicos” (p. 15), resultando na impossibilidade do desenvolvimento de projetos de pesquisa e extensão significantes para os cursos de licenciatura e da criação de uma identidade para esses cursos.

Voltando ao quadro 7, embora estejam relacionadas as informações específicas das licenciaturas planejadas pelo IFTO, em ambos os PDI analisados há a indicação de que, conjuntamente à formação de professores para Enfermagem, Artes e Educação Física, haveria também a oferta de bacharelados nessas mesmas áreas. Ainda que os cursos de bacharelado não tenham sido ofertados, trata-se de um indício de que a preocupação naquele momento histórico girava mais em torno da expansão dos cursos superiores do que necessariamente da construção de uma proposta clara e efetiva para a formação de professores no IFTO.

Uma hipótese explicativa para essa questão pode ser o ineditismo que a oferta de cursos de licenciatura representou para o IFTO, que até aquele momento não possuía experiências com essa demanda, mas que já trazia práticas relacionadas a outros cursos superiores, sobretudo os de tecnologia. Como havia uma pressão para que a expansão ocorresse o quanto antes, certamente a escolha desses cursos se pautou pela vocação de seus *campi* e pela estrutura física e de recursos humanos disponíveis naquele momento. Cabe reforçar, no entanto, a importância de que o planejamento institucional preveja os cursos a serem implantados, respeitando-se as demandas locais, mormente em relação aos cursos de licenciatura, tendo em vista que se considera mais importante cumprir a meta de 20% da oferta de vagas que contribuir com a formação de professores para a educação básica no Tocantins, e assim, colaborar com a melhoria da qualidade educacional no estado.

Nota-se que, dos 13 cursos previstos para serem criados de 2010 a 2014, apenas seis entraram em funcionamento, e somente um deles foi replanejado. Em relação aos 14 cursos previstos para o período de 2015 a 2019, até o momento, somente quatro estão em funcionamento. Mesmo que ainda haja prazo até o término da validade do PDI, segundo um dos gestores entrevistados não há movimentos internos nos *campi* para que esses cursos sejam criados.

Certamente, na atual conjuntura, com a aprovação da PEC 55/2016, as dificuldades

para a implantação de cursos e demais procedimentos administrativos relacionados serão cada dia mais inviabilizados. Entretanto, há que se problematizar as múltiplas dimensões que compreendem a expansão e a implementação dos cursos de licenciatura no IFTO, suas complexidades e seus impactos na formação dos professores tocantinenses.

Alguns questionamentos ganham pertinência no processo de planejamento da oferta desses cursos: que características assumem as licenciaturas ofertadas nessa instituição? Como se configura a proposta de formação de professores adotada pelo Instituto Federal do Tocantins? Que variáveis norteiam essa política institucional? Que motivos explicam a criação dos cursos de licenciatura implementados nesse Instituto e em que condições foram criados? Quais as condições de funcionamento desses cursos, no que se refere à estrutura física e pedagógica? Como se articula a tríade ensino, pesquisa e extensão no processo de formação do professor? Como o estágio e as PCC se realizam? Como se dá a integração das disciplinas de formação específica para a área com as de formação para a docência? Essas não devem ser perguntas retóricas, mas precisam permear o debate entre professores e gestores de modo que a oferta de cursos não ocorra de forma irresponsável, desarticulada do planejamento institucional e, sobretudo, sem sentido para a comunidade e para os que buscam uma formação na educação superior.

Registre-se que não havia, no PDI de 2015 ou nos Relatórios de Gestão do IFTO referentes aos anos de 2011, 2015, 2016 e 2017, justificativas para a não criação dos cursos ou as razões pelas quais os cursos não foram replanejados. Segundo os gestores, se tratava de cursos oriundos de pesquisa de demanda, portanto necessários aos *campi* e à sua comunidade. Igualmente, não constam nos documentos analisados os motivos pelos quais os *campi* de Paraíso, Araguatins e Porto Nacional não ampliaram a oferta de cursos de licenciatura, considerando que o IFTO atingiu somente 11,48% dos 20% das vagas previstas na lei.

Outra consideração que precisa ser feita a respeito das dificuldades do planejamento dos cursos de licenciatura do IFTO concerne à falta de informações concretas e precisas acerca do déficit de professores do estado do Tocantins. Conforme relatado em trecho já exposto neste trabalho, um dos gestores entrevistados fala sobre sua impressão de que nem no âmbito do Fepad-TO — que seria o espaço produtivo para pensar políticas de apoio à formação docente para a rede pública — se conhece efetivamente a demanda de professores a ser formados no estado.

Assim, com a finalidade de verificar essa informação e de conhecer o trabalho realizado pelo Fórum Estadual do Tocantins, além de analisar como o IFTO se relaciona a esse coletivo, procedemos à leitura e análise de onze atas de reuniões desse colegiado, realizadas no

período de 2009 a 2015. Visava-se identificar as seguintes informações: regularidade das reuniões; frequência e rotatividade dos membros do Fórum; demanda oficial de déficit de professores no Tocantins; e as principais decisões acerca das políticas públicas de formação de professores traçadas para o estado.

É preciso ressaltar que as poucas informações encontradas sobre o Fepad-TO estão disponibilizadas no *site* da Capes<sup>39</sup>, conforme determina o Art. 3º § 4º da Portaria 883/2009. Não se constatou em outros sítios eletrônicos, nem mesmo no da Secretaria de Estado da Educação, Juventude e Esportes do Tocantins (Seduc), órgão responsável por presidir o Fórum, um espaço destinado a registrar o histórico de decisões e ações, o que dificulta o acesso, o acompanhamento e a avaliação dos resultados dos trabalhos desse colegiado.

O Fórum no Tocantins atende à estrutura determinada pela Portaria e conta com a participação de representantes da Secretaria Estadual de Educação, MEC, Undime, UFT, IFTO, CNTE e do CEE-TO. Com exceção de uma professora da UFT que teve presença registrada em todas as atas acessadas, não foi observada a mesma frequência dos demais membros e, em alguns casos, nem mesmo a sua permanência, por exemplo no posto da presidência do Fórum, que foi ocupado por três pessoas diferentes no intervalo de 2009 a 2011.

É comum, inclusive, a repetição, como ponto de pauta das reuniões, da apresentação dos presentes e da leitura do regimento interno, tendo em vista a alta rotatividade dos membros do Fepad-TO. Entende-se que isso é um ponto desfavorável dos trabalhos desse colegiado, uma vez que a alternância em sua composição pode gerar desmotivação entre os participantes, perda de confiança nos propósitos do Fórum, descontinuidade nos debates e nas estratégias de planejamento e sensação de improdutividade.

Observaram-se ainda longos intervalos entre as reuniões do Fepad-TO: em 2009 houve um encontro registrado, em 2010 e 2011 a frequência foi de quatro reuniões ao ano e em 2012 e 2015 consta a ata de uma reunião anual. Por mais que o Fepad-TO tenha realizado outros encontros, consideram-se de fundamental importância a produção, a organização e o arquivamento de documentos que registram o exercício de reflexão, dos processos coletivos de suas decisões e do planejamento de metas e ações, de forma que esses documentos públicos se tornem instrumentos capazes de orientar novas decisões para corrigir e evitar os erros do passado e repetir os acertos no futuro.

Salienta-se, porém, que não basta documentar sem considerar o teor do que é

---

<sup>39</sup> Para mais detalhamento das ações do Fepad-TO, consultar o seguinte endereço: <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/parfor/foruns-estaduais/3387-foruns-estaduais>. Acesso em: 31 mar. 2019.

registrado. O conteúdo do documento deve ser uma forma de compreender o contexto em que foi gerado, garantindo a representação da realidade e fornecendo informações que possibilitem “ampliar o entendimento de objetos cuja compreensão necessita de contextualização histórica e sociocultural” (SILVA; ALMEIDA; GUINDANI, 2009, p. 2). Todavia, o que se percebeu na análise das atas do Fepad-TO foi um registro genérico e superficial das reuniões, com informações triviais que não permitem vislumbrar a complexidade e a evolução dos debates acerca do tema da formação de professores no Tocantins.

Com a leitura e a análise das atas, notou-se ainda que, em muitas ocasiões, a pauta girava em torno dos recursos financeiros para apoio aos cursistas, mas quase nunca havia o registro de informações que permitissem acompanhar o desdobramento dos debates ou dos possíveis encaminhamentos para dirimir problemas detectados pelo Fepad-TO, tais como: a falta de concisão dos dados reais acerca do déficit de professores no estado; a necessidade de acertos no planejamento do Fórum de forma a garantir tempo suficiente para a operacionalização dos procedimentos administrativos e pedagógicos para o andamento dos cursos no Tocantins; o alto índice de desistência dos cursistas por falta de apoio logístico; a falta de articulação entre o estado e os municípios para ações de formação inicial e continuada; e as dificuldades na elaboração de metas e prioridades para a formação dos professores no estado, dada a imprecisão das informações acerca do déficit de professores.

No que tange à apuração da demanda oficial de déficit de professores no Tocantins, verificou-se que realmente parece não haver confiança nos números apresentados por parte do próprio colegiado, visto que em todas as atas conferidas há novas solicitações à Seduc para levantamento de demandas para os cursos a serem ofertados em forma de 1ª ou 2ª licenciatura. Houve, inclusive, um dado momento em que a própria Seduc reconheceu que tem dificuldades para fazer o levantamento fidedigno da demanda de professores sem formação ou habilitação que atuam na rede pública de ensino do estado. Isso constitui um grande empecilho para as finalidades do Fórum, pois a demanda do colegiado é exatamente buscar soluções para esse problema.

É preciso destacar ainda que, do total de onze reuniões do Fepad-TO registradas, o IFTO participou de apenas quatro. Em nenhuma delas houve a participação da mesma pessoa como membro oficial no Fórum. Entre as quatro reuniões em que o IFTO se fez presente, somente em uma houve a presença de um membro da Pró-Reitora de Ensino ligado à Diretoria de Educação Superior.

Embora não seja possível afirmar se a ausência do IFTO no Fepad-TO se deu por desconhecimento das datas das reuniões ou por falta de interesse institucional em participar dos

debates, é preciso admitir que o Instituto Federal do Tocantins não tem assumido um papel protagonista no Fepad-TO e, tampouco, nas decisões de políticas públicas sobre a formação de professores no estado.

De todo modo, o fato é que o IFTO recebeu a determinação de que 20% de suas vagas sejam oferecidas aos cursos de licenciatura, ou seja, a formação de professores agora constitui um *métier* da instituição. Sendo assim, é preciso que o IF cumpra mais essa função de formar de professores. É imprescindível para tanto que ela reveja e reflita sobre a previsibilidade de cursos ofertados *versus* cursos em funcionamento *versus* cursos replanejados, uma vez que a inobservância ao planejamento pode comprometer seu desenvolvimento institucional e, sobretudo no campo da formação para a docência, pode inviabilizar a efetivação de uma política de formação de professores sólida e orgânica no IFTO.

Percorridos os caminhos trilhados pelo IFTO para a oferta de formação de professores, o próximo capítulo se dedicará a debater as características assumidas por esses cursos, tomando como objeto de análise o curso de Matemática ofertado no *campus* Palmas.

#### 4 O CURSO DE LICENCIATURA EM MATEMÁTICA NO IFTO: A UNIVERSALIDADE EM MEIO À DIVERSIDADE

O percurso das ideias debatidas nos capítulos anteriores permitiu a contextualização dos principais marcos históricos e institucionais que constituíram a Rede Federal de educação profissional, a identificação do papel dos institutos federais no quadro de expansão, interiorização e democratização da educação superior no Brasil e a análise dos principais dispositivos legais indutores da política de formação de professores para a educação básica. O caminho até aqui se conformou como construto epistemológico na busca pela apreensão das determinantes que permeiam os caminhos e as contradições dos pressupostos norteadores da concepção de formação de professores do Instituto Federal do Tocantins. Continuaremos a discussão com a análise de um curso de licenciatura implantado no contexto da expansão da Rede Federal.

Conforme já mencionado, os cursos de licenciatura do IFTO são ofertados em sete *campi*, sendo: no *campus* Araguatins, os cursos de Ciências Biológicas e Computação; no *campus* Palmas, os cursos de Matemática, Física, Letras e Educação Física; nos *campi* Colinas do Tocantins, Dianópolis e Porto Nacional, o curso de licenciatura em Computação; e no *campus* de Paraíso do Tocantins, os cursos de Matemática e Química.

Dentre esses cursos, como objeto de estudo para a realização desta pesquisa, optou-se pela análise do curso de Matemática do *campus* Palmas. A escolha se deveu a um conjunto de razões: 1) por se tratar de um curso da área de ciência e matemática, estabelecida pelo MEC/Setec como campo prioritário no atendimento da demanda de formação de professores;

por ter sido, juntamente com o curso de Física, o primeiro curso de licenciatura implantado na instituição, já no semestre seguinte à transição da ETF-Palmas para *campus* do IFTO; 3) por ter sido implantado em um *campus* situado na capital do estado, teoricamente esse curso conta com melhores condições de desenvolvimento institucional e de suporte pedagógico desde o início da transição; 4) um aspecto que o particulariza em relação às demais licenciaturas ofertadas na instituição, e que justifica sua escolha em detrimento do curso de Física, são as diversas alterações produzidas nos seus documentos desde o início de sua implantação e o tempo decorrido para seu reconhecimento, iniciado em julho de 2012 e finalizado em 2016, em decorrência da necessidade de ajustes do PPC e da estrutura curricular. Esses fatos demandaram uma investigação sobre a trajetória “acidentada” do curso.

Para a análise do curso de licenciatura em Matemática foram considerados os seguintes procedimentos:

- a) Seleção do PPC do curso, considerando a versão mais atualizada do documento;

- b) Análise do PPC a fim de identificar o atendimento às determinações previstas nas legislações que regulamentam a oferta de cursos de formação de professores, tomando como referência a Resolução CNE/CP 02/2015, tendo em vista que o PPC já atende as novas DCN;
- c) Seleção, leitura e análise das atas de criação dos cursos, aprovadas pelo Conselho Superior (Consup) do IFTO, de caráter consultivo e deliberativo;
- d) Seleção, leitura e análise das atas de reunião promovidas pelo Colegiado e Núcleo Docente Estruturante do Curso (NDE), para reformulação do PPC do Curso;
- e) Seleção, leitura e análise do Relatório de avaliação do MEC para fins de reconhecimento do curso;
- f) Análise da estrutura do conjunto de disciplinas do curso à luz da categorização elaborada por Gatti e Nunes (2009);
- g) Entrevista com gestores institucionais a respeito da implementação dos cursos de licenciatura no IFTO e do processo de reconhecimento do curso de licenciatura em Matemática;
- h) Análise da percepção dos alunos em relação ao curso de licenciatura em Matemática, a partir do questionário aplicado aos estudantes do curso, para mensurar a opinião dos acadêmicos acerca da estrutura física do *campus*, a estrutura curricular do curso, a integração entre as diversas disciplinas, as práticas pedagógicas adotadas, a relação entre ensino, pesquisa e extensão, o projeto de estágio supervisionado, a qualidade da formação e sua preparação para atuar na docência.

Em relação à análise da estrutura curricular do curso de Matemática, no que tange à sua organização e à integração das disciplinas, serão adotadas as categorias elaboradas por Gatti e Nunes (2009), que realizaram uma ampla pesquisa sobre os currículos dos cursos de licenciatura em Pedagogia, Língua Portuguesa, Matemática e Ciências Biológicas de diversas universidades brasileiras. A síntese elaborada pelas autoras esclarece cada uma das sete categorias:

1. Fundamentos teóricos da educação — nessa categoria, estão presentes as disciplinas que cumprem a função de embasar teoricamente o aluno de Pedagogia a partir de outras áreas do conhecimento: Antropologia, Estatística, História, Psicologia, Sociologia, entre outras, e suas correlatas no campo da Educação. Por guardar maior relação com o campo da Pedagogia, a Didática Geral foi destacada em um subgrupo passível de ser analisado separadamente.
2. Conhecimentos relativos aos sistemas educacionais — esse agrupamento comporta todas as disciplinas de conhecimento pedagógico, que objetivam dar uma formação ampla da área de atuação do professor, bem como de outros profissionais da educação. [Inserem-se nessa categoria disciplinas referentes à estrutura e funcionamento do ensino, currículo, gestão escolar e ofício docente].
3. Conhecimentos relativos à formação profissional específica — neste grupo, concentram-se as disciplinas que fornecem instrumental para atuação do professor, composto de [conteúdos do currículo da Educação Básica; didáticas específicas,

metodologias e práticas de ensino e saberes relacionados à tecnologia].

4. Conhecimentos relativos a modalidades e nível de ensino específicas — essa categoria reúne as disciplinas relativas a áreas de atuação junto a segmentos determinados [...].

5. Outros saberes — disciplinas que ampliam o repertório do professor, como por exemplo: temas transversais, novas tecnologias, religião etc.

6. Pesquisa e trabalho de conclusão de curso (TCC) — abarca todas as disciplinas que abordam as metodologias de pesquisa e a elaboração dos trabalhos de conclusão de curso, incluindo sua orientação.

7. Atividades complementares — referem-se às atividades integradoras, recomendadas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais, ainda que sua denominação nos currículos seja vaga, não permitindo uma visão clara sobre o que contemplam de fato. Como exemplo, registram-se os rótulos: “Atividades científico-culturais”, “Atividades complementares”, “Estudos independentes”, “Seminário Cultural” etc. (GATTI; NUNES, 2009, p. 19-21).

Essas categorias permitem apreender, numa visão geral, os vários aspectos presentes na formação do professor, sinalizando a tendência formativa impressa no curso de licenciatura em Matemática. Em relação ao estágio curricular obrigatório, foram analisadas as ementas e a proposta de operacionalização, acompanhamento e supervisão previstas no PPC e na Organização Didática Pedagógica (ODP)<sup>40</sup> da instituição.

#### 4.1 O curso de licenciatura em Matemática — *Campus Palmas*

O curso de licenciatura em Matemática do *campus* Palmas foi implantado no segundo semestre de 2009, logo após a mudança institucional que transformou a ETF-Palmas em um *campus* do IFTO. Ao lado do curso de licenciatura em Física, o de Matemática foi o primeiro curso de formação docente ofertado na instituição, no contexto da exigência legal de garantir 20% da oferta de vagas para essa demanda.

O primeiro ato de normalização do curso de licenciatura em Matemática se deu em 9 de junho de 2009, com a Resolução *Ad Referendum* 01/2009, com a qual o Conselho Gestor do IFTO aprovou os PPC dos cursos de Física e Matemática. Entretanto, conforme entrevista realizada com os gestores da instituição, a aprovação dos atos normativos do curso se deu antes que eles fossem elaborados, conforme se verifica no relato a seguir:

Os institutos federais, recém-criados, tinham como exigência do governo federal a oferta de 20% das vagas para cursos de licenciatura. Como professor de Matemática sempre é e será uma raridade no mercado de trabalho e, principalmente, era a coordenação que mais tinha professores de uma mesma área de conhecimento, na época, havia em torno de onze professores de matemática no *campus* Palmas, sendo apenas dois professores mestres e, neste quadro, dois ou três tinham experiência em

<sup>40</sup> O regulamento da Organização Didático-Pedagógica dos cursos de graduação presenciais do IFTO pode ser acessado em: <http://www.ifto.edu.br/ifto/colegiados/consup/documentos-aprovados/regulamentos/regulamentos-cursos-graduacao/regulamento-da-organizacao-didatico-pedagogica-dos-cursos-de-graduacao-do-ifto.pdf/view>. Acesso em: 10 abr. 2019.

cursos de licenciatura. Assim, a Reitoria exigiu a abertura imediata do processo seletivo nos dois *campi*, Paraíso e Palmas. Assim, foi aberta a primeira turma de licenciatura em matemática do IFTO. Em relação a documentação, havia apenas uma tabela em Word com o nome das disciplinas e a carga horária. Não havia mais nada: ementa, PPC e demais regulamentos. A mesma situação era o curso de Física. Começamos pelo PPC e ementário, pois era mais urgente. Os documentos depois disso foram sendo confeccionados de acordo com as necessidades, geralmente um semestre antes de ocorrer o próximo. A sorte que o pessoal foi consciente no sentido de formar comissões (GESTOR 4).

O relato do gestor sobre a implantação dos cursos de licenciatura do IFTO não é um caso isolado ou exclusivo do *campus* Palmas, como se depreende de outras pesquisas realizadas sobre esse processo em outros institutos federais (BAVARESCO, 2014; FLACH, 2014; GOMES, 2013; LIMA, 2016). Isso confirma que a ampliação dos cursos superiores e das vagas nessas instituições nem sempre esteve motivada pelo atendimento ao déficit local de professores. Em razão da necessidade de expansão da própria Rede Federal, a oferta das licenciaturas baseou-se em critérios mínimos de condições de oferta, como a existência de espaço físico (salas de aula e bibliotecas já existentes) e corpo docente para iniciar os cursos.

De acordo com Bavaresco (2014), a orientação recebida pelas instituições era de que haveria maior poder de negociação junto ao MEC para a liberação de vagas de concursos públicos do quadro de professores e servidores administrativos e para o repasse de recursos financeiros. Primeiro se geravam a demanda e a necessidade, para então justificar o pedido de mais apoio do MEC.

Ainda conforme relato do Gestor 4, no ano de 2009, a Reitoria do IFTO determinou que o *campus* de Paraíso também ofertasse o curso de licenciatura em Matemática pelos mesmos motivos: necessidade de expansão do ensino superior, ampliação da oferta de 20% das vagas em cursos de licenciatura e maior concentração de docentes com formação em Matemática no *campus*, o que possibilitaria o início das atividades do curso. Por conta disso, e “em nome” da mobilidade dos discentes da instituição, tendo em vista a proximidade geográfica de 60 km entre os dois *campi*, sob a justificativa de que os cursos não se tornassem concorrentes entre si a Reitoria orientou que houvesse a padronização da carga horária, da estrutura curricular e do ementário nos PPC de ambos os cursos.

Desse modo, já estando em funcionamento, houve a primeira alteração no curso de Matemática do *campus* Palmas, que, para se adequar ao curso ofertado em Paraíso, modificou o tempo de duração do curso, de quatro anos, para três anos e meio. A justificativa do menor tempo de duração do curso foi a de torná-lo mais “atraente ao público”. Além dessa alteração, houve a readequação da disciplina de Educação Inclusiva e a inserção da disciplina de Libras, que não constava no rol de componentes obrigatórias, conforme determinava a Resolução

CNE/CP 02/2002. Após esses trâmites, o curso foi autorizado pela Resolução Consup/IFTO 07/2010.

No ano de 2011, o PPC do curso de Matemática do *campus* Palmas foi novamente modificado a fim de corrigir divergências detectadas entre as cargas horárias teórica e prática nas disciplinas e explicar como as horas práticas, como componente curricular, seriam aplicadas no interior do curso. Houve ainda alterações em relação à operacionalização das atividades complementares e dos estágios supervisionados para adequá-los aos dispositivos que regulamentavam essas atividades no âmbito do IFTO, uma vez que ainda não existiam normas específicas para esses casos. Também foram feitas modificações nos planos de ensino de algumas disciplinas, nos quais constava apenas a indicação de bibliografia complementar, sem a apresentação das referências bibliográficas básicas. Essas mudanças foram aprovadas pela Resolução Consup/IFTO 14/2011 (IFTO, 2011).

Conforme a entrevista realizada com a equipe gestora do IFTO, a implantação do curso de licenciatura em Matemática foi desafiadora porque, além de a instituição ter à época poucas experiências com esse nível de ensino, pois existiam apenas três cursos superiores de tecnologia em funcionamento em toda a instituição, o quadro docente possuía pouca formação acadêmica e apenas um professor de Matemática. Esse docente, naquele momento, já tinha experiência como professor no ensino superior, em curso de licenciatura, mas os demais professores possuíam experiências profissionais somente na educação básica. Nenhum deles conhecia os trâmites necessários à gestão do curso, o que fez com que a implantação acontecesse a partir de “experimentalismos pedagógicos” e, para utilizar a mesma expressão empregada pelo Gestor entrevistado ao explicar a sensação do grupo à frente desse processo, “era como trocar o pneu do carro, com ele em movimento!”

O curso em andamento sem PCC, sem diretriz, por si só já é um problema, aí você acrescenta a isso a inexperiências dos professores com cursos de licenciatura, pois todo mundo atuava apenas com o ensino médio naquela época, e no Instituto havia apenas alguns cursos tecnólogos, então, os professores não tinham experiência [...] então esse foi um problema, imagina um curso em funcionamento sem o PPC pronto. O PPC ficou pronto em 2011 (GESTOR 4).

No ano de 2012, o IFTO deu entrada no processo de reconhecimento da licenciatura em Matemática. Uma Comissão de avaliadores do MEC apontou as seguintes fragilidades no curso:

a) Dimensão 1, da organização didático-pedagógica: a inexistência do PPI do IFTO contribuiu para que o PDI não oferecesse clareza quanto às políticas institucionais que deveriam impactar no âmbito do curso; o PPC não abordava aspectos de pesquisa e extensão no curso; as

atividades de extensão existentes no âmbito do curso não estavam institucionalizadas; os processos de pesquisa e a extensão no curso foram considerados de caráter embrionário.

b) Dimensão 2, sobre o corpo docente: o NDE funcionava informalmente, pois havia sido nomeado dois meses antes da avaliação *in loco*, mas não havia registro das reuniões ocorridas; pouca experiência profissional dos professores, mas com relevante experiência no ensino médio; titulação do corpo docente considerada insuficiente, sem atender aos 60% de membros com titulação acadêmica obtida em programas de pós-graduação *stricto sensu* (havia dois docentes com formação em graduação); produção científica do corpo docente considerada modesta.

c) Dimensão 3, infraestrutura: a falta de gabinetes de uso individual dos professores prejudicava as atividades de planejamento, atendimento aos alunos e desenvolvimento de projetos, que eram executadas em locais inadequados, com estrutura pedagógica inapropriada; a coordenação do curso não possuía um gabinete exclusivo de trabalho, sendo que os acadêmicos e professores do curso eram atendidos sem privacidade; inexistência de secretaria específica para o curso; os registros acadêmicos não podiam ser acessados diretamente, via internet, pelo corpo discente e docente; algumas tecnologias, como lousa digital, não estavam disponíveis, mas havia projetores que poderiam ser utilizados, sob reserva; nos laboratórios de informática, a acessibilidade foi considerada suficiente para a demanda, mas não havia política clara de atualização de equipamentos e softwares; biblioteca equipada com mobiliários e salas para estudo em grupo e individuais, mas com espaço físico insuficiente; o acervo bibliográfico do curso não estava disponibilizado aos alunos devido à falta de espaço, embora a nova biblioteca estivesse em construção; quantidade insuficiente de livros para uso dos alunos, que compartilhavam bibliografia com outros cursos; inexistência de periódicos especializados para o curso; algumas disciplinas não apresentavam bibliografias básicas com um mínimo de três títulos por unidade curricular, e algumas não apresentavam sequer dois títulos por unidade curricular. Segundo os avaliadores, “as carências supracitadas advêm fortemente do fato desta IES ter se originado de uma Escola Técnica” (INEP, 2012, p. 11), referindo-se à transição dessa estrutura para a institucionalidade dos IF, que provocou a implantação de cursos de licenciatura sem as condições adequadas para tal.

d) Requisitos legais e normativos: o PPC estava coerente com a Resolução CNE/CP 02/2002, porém não cumpria as DCN sobre o tema das relações étnico-raciais nem o ensino de história e cultura afro-brasileira e indígena e as políticas de educação ambiental, conforme previsto em legislações específicas.

A criação precária do curso de licenciatura em Matemática do *campus* Palmas é

resultante das contradições entre o processo de transição institucional da ETF-Palmas para o IFTO e as exigências advinda dessa mudança. Ao mesmo tempo em que havia o “incentivo” para a expansão dos *campi*, cursos e vagas, sobretudo na educação superior, não houve condições adequadas para que as alterações fossem produzidas de modo satisfatório, com o devido planejamento institucional, respeitando-se as particularidades e limites de cada unidade e de seus profissionais. Os primeiros cursos de licenciatura implantados no IFTO foram determinados pela Reitoria e não nasceram de uma demanda previamente localizada, embora fosse senso comum o déficit de professores nas áreas prioritárias. Isto é, foram originados por imposição, tendo em vista a nova realidade institucional e a expansão a qualquer custo, ainda que isso representasse problemas futuros para a formação dos alunos.

Araújo (2018) comprovou que a origem precária do curso de licenciatura em Matemática no Instituto Federal do Acre resultou em uma prática comum de adaptação curricular, visto que os “processos de construção de matrizes curriculares eram gestados e pensados de cima para baixo, mostrando a fragmentação do processo e a precarização do nascimento desta licenciatura que nasce sem identidade local ou com os professores formadores do curso” (p. 150-151). Do mesmo modo, Bavaresco (2014, p. 148) analisou a construção do PPC do curso de Matemática do Instituto Federal do Rio Grande do Sul para demonstrar que o *modus operandi* empregado na expansão da RFEPCT fez com que as licenciaturas fossem criadas sem a devida participação da comunidade acadêmica nos processos decisórios. O autor aponta que foram necessárias alterações constantes nos PPC desses cursos para adequá-los à legislação e resolver os problemas gerados pela falta de planejamento institucional e o excesso de rapidez com que tudo foi feito:

Assim como as discussões em âmbito institucional sobre a implantação, a elaboração do Projeto Pedagógico do Curso decorreu de forma apressada, em função do curto espaço de tempo, sem o devido amadurecimento das discussões. Além disso, conforme relatos dos docentes entrevistados, o projeto fora elaborado com as condições mínimas para que se iniciasse a oferta, projetando-se, para o novo grupo de docentes que viriam a ser composto, novas e amplas discussões visando à implementação e consolidação ao longo dos primeiros anos de funcionamento. Dessa forma, ainda no primeiro ano, o Projeto Pedagógico precisou ser rediscutido e adaptado a fim de atender às obrigações legais pertinentes aos cursos de licenciatura em Matemática e aos critérios de avaliação e reconhecimento.

A implantação do curso de Matemática no *campus* Palmas ocorreu sem um planejamento institucional prévio que garantisse as condições adequadas ao seu funcionamento e sem diretrizes que apontassem os caminhos para a formação de professores no IFTO, de modo a dar segurança ao trabalho que estava sendo construído. Essa segurança devia beneficiar principalmente os professores, responsáveis pela produção dos documentos dos cursos e pela

condução dos trabalhos junto aos alunos, que vivenciavam, com frequência, alterações na estrutura curricular.

Foram fatores que interferiram na implementação do curso de licenciatura de Matemática do *campus* Palmas e que ocasionaram diversas alterações em seu formato e em sua estrutura, desde o início de sua criação: a falta de conhecimento acerca das diretrizes curriculares de formação de professores e demais atos normativos inerentes à oferta de cursos de licenciatura; a ausência de um projeto amadurecido que norteasse a oferta de cursos de licenciatura no IFTO e que caracterizasse a formação de professores na instituição; a pressão dos organismos governamentais (MEC/Setec) para a expansão da Rede Federal por meio da implantação das licenciaturas, tendo em vista a meta de 20% das vagas para essa finalidade; e a falta de apoio e de acompanhamento institucional à gestão do curso, certamente devida ao número insuficiente de servidores no *campus* e na Reitoria e ao excesso de demanda de trabalho, visto que estava tudo por construir diante da nova realidade institucional.

O resultado das contradições advindas desse processo não poderia ser outro: o desencadeamento de fragilidades em várias dimensões do curso e no desdobramento de suas ações, conforme foi apontado pela Comissão de avaliação do MEC. Essa situação gerou nas pessoas à frente da gestão da instituição e do curso a sensação de incompetência e o sentimento de culpa pelo percurso “acidentado” do curso, como se tal trajetória não estivesse vinculada às inter-relações que constituem as políticas educacionais e à administração da educação, “no âmbito de um Estado que carrega necessariamente as marcas das contradições da sociedade e do modo de produção capitalistas” (SGUISSARD, 2008, p. 1011).

O relato a seguir apresenta a percepção da instituição sobre o contexto institucional vivenciado na época da avaliação do curso. O gestor sinaliza que os esforços empreendidos para resolver os problemas do curso, a maioria decorrentes da transição institucional, não foram considerados pelos avaliadores:

O curso foi relativamente bem avaliado, teve críticas em relação a disciplinas do cursos de matemática e teve que fazer readequação disso, mas as maiores dificuldades e pontos mais negativos do curso **eram a baixa qualificação dos professores e a baixa produção científica, esses foram os pontos mais criticados, tendo em vista a recente história, da Escola Técnica, da transformação em Instituto, dos professores a maioria serem especialistas. Na época, no entanto, os professores estavam em curso, fazendo mestrado profissional, a maioria deles, só para você ter uma ideia, atualmente todos são mestres e doutores, nós temos cinco ou seis doutores, então se você pensar bem, de 2009 para cá, tínhamos dois mestres, [e hoje] a maioria são mestres e doutores, a maioria não, todos.** Então esses foram os pontos mais criticados. Tivemos pontos negativos em relação à estrutura, porque a avaliação não é feita só da parte pedagógica, [tem a] questão da acessibilidade, a questão das salas de aula dos blocos antigos. A questão da acessibilidade é horrível, **a biblioteca na época, nós demos azar, estava em mudança na época, então os livros**

**estavam encaixotados, por isso nós tiramos praticamente zero nesse quesito, embora tenhamos uma biblioteca de altíssimo padrão dentro do *campus*, mas não teve justificativa pra banca [avaliadores do MEC], eles falaram: “ah, os alunos não têm acesso, então não têm livro”, foi assim que eles nos avaliaram (GESTOR 4, grifos nossos).**

O profissional desenvolve a seguir as consequências advindas da avaliação para o reconhecimento do curso:

Na nossa instituição, diferente das universidades onde o coordenador é responsável por tudo isso, por todo processo de avaliação, a inscrição do Instituto é feita pelo pesquisador institucional, que é o responsável por fazer o cadastro do curso no Inep. Nas universidades, em outros lugares, esse cadastro é feito pelo coordenador de curso. Mas na época, o protocolo foi feito no prazo errado, mas não sei explicar os motivos disso, porque na época a Pró-Reitoria não justificou isso, enfim... a banca [avaliadora do MEC] não gostou disso e, mesmo explicando que não tinha sido nossa culpa porque não era nossa atribuição, não adiantou. E esse cadastro errado prejudicou a nossa avaliação também, e o que aconteceu depois? A avaliação *in loco* do curso de Física foi feita quinze dias antes da avaliação do curso de Matemática, e a média do curso de Física foi três, três e alguma coisa, que é o suficiente para manter o curso aberto. O curso de Matemática teve avaliação semelhante, não tivemos problema, não correu o risco do curso ser fechado e nem nada, só que, como ele foi avaliado uns vinte dias depois, a legislação foi alterada, o MEC passou a ver isso de uma forma diferente, exigindo que o curso alcançasse três não na média, mas em cada ponto que foi avaliado. **Então como a biblioteca e nosso corpo docente ainda estavam em formação, a instituição teve que assinar um TAC, que é um Termo de Ajuste de Conduta, inclusive relacionado a pontos do PPC. Então existiu esse tipo de problema, por isso essa readequação tão acentuada em relação ao PPC e a estrutura curricular do curso de Matemática (GESTOR 4, grifo nosso).**

É preciso destacar que a avaliação do curso de licenciatura em Matemática pela Comissão do MEC está inserida no contexto macro do sistema de avaliação da educação superior, cujos instrumentos de avaliação dos cursos de graduação foram construídos de acordo com a realidade acadêmica das IES que tradicionalmente ofertam esse nível de ensino, ou seja, as universidades, faculdades e centros de ensino superior. Trata-se, inegavelmente, de um contexto institucional diferente do dos institutos federais, que, para efeito de regulação, avaliação e supervisão dos cursos de educação superior, na forma da Lei 11.982/2008, devem ser tratados como semelhantes a essas instituições.

Seguindo a mesma lógica, o banco de avaliadores do MEC é constituído por professores universitários. Obviamente, o olhar de quem avalia também será pautado pelas experiências profissionais acumuladas como docente na universidade. Em muitos casos, são professores que ignoram o contexto e o processo de transição institucional vivenciado pelos IF; desconhecem sua estrutura acadêmica e as finalidades dessas instituições; e desconsideram as particularidades que tornam os institutos federais distintos das universidades. No entanto, ao avaliá-los, submetem-nos aos mesmos instrumentos e às mesmas condições das demais IES, tratando como igual aquilo que é diferente.

Desse modo, tanto os instrumentos de avaliação do Inep como a seleção dos avaliadores cadastrados, cujas experiências se restringem ao âmbito universitário, precisam ser revistos e adequados para que possam atender também as especificidades dos institutos federais. Devem ser feitas mudanças na forma e no conteúdo dos instrumentos de avaliação, a fim de evitar equívocos e imprecisões na avaliação dos cursos de graduação ofertados nos IF, assim como a adequação desses instrumentos às particularidades dos cursos de graduação ofertados na modalidade a distância.

Paralelamente às exigências do TAC para o reconhecimento do curso, outras demandas internas dos cursos de graduação do *campus* Palmas provocaram novas alterações no PPC e na estrutura curricular do curso de Matemática, conforme relata o Gestor:

A reestruturação precisava ser feita para atender as exigências da banca do MEC e, além disso, já tínhamos visto a quantidade de alunos do curso, do aproveitamento de disciplinas em outros cursos superiores que foram abertos depois do curso de Matemática, tipo a Engenharia Civil, a Engenharia Elétrica, tem outro curso que não me recordo agora. O que fez com que os professores procurassem os coordenadores deles pra gente criar uma unidade, uma visão da própria instituição a respeito dos cursos de graduação. Teve também a questão da experiência dos professores com algumas disciplinas do curso que não funcionaram, tipo Tecnologias para o Ensino de Matemática, os cursos de Cálculo, que era Cálculo I, II e III, cada uma com seis créditos, isso prejudicava a mobilidade dos nossos alunos, tanto para a entrada no curso, como para aproveitar em outros cursos, e não era rentável porque seis horas de Cálculo na semana, pedagogicamente, não foi viável na primeira estrutura curricular e isso também foi modificado. Então, esses foram alguns pontos, algumas adequações da legislação que foram alterando durante todo esse processo, coisas naturais do curso, entendeu? Foi isso, por isso que foi diferente, a alteração no modo de avaliação e isso de certa forma nos prejudicou, fez assinarmos esse TAC e a instituição solicitou uma nova visita para reavaliar o curso, tendo em vista esse Termo de Ajuste de Conduta (GESTOR 4).

À medida que o curso transcorria, o corpo docente foi identificando falhas na estrutura do cursos e promovendo ajustes necessários no PPC e na estrutura curricular para melhor atender as demandas da instituição, não apenas da licenciatura em Matemática em si, mas também de outros cursos de graduação que têm a matemática como fundamento, como as engenharias. O alto índice de evasão do curso, que de acordo com o Gestor começou com 30 estudantes em 2009/2 e terminou com apenas um aluno concluinte em 2012/2, fez com que os professores adotassem medidas para flexibilizar o currículo do curso e rever a carga horária das disciplinas e as ementas, adotando outras estratégias de atendimento aos estudantes do curso e da instituição.

Chama atenção na fala do Gestor 4 o movimento proposto pelo grupo de professores das engenharias, que buscavam dar unidade aos seus cursos, na medida do possível, com a intenção de criar uma perspectiva da instituição acerca dos cursos de graduação do IFTO.

Entretanto, essa tendência não foi observada em relação aos cursos de licenciatura, nem por parte do corpo docente, nem pelos gestores de curso ou do *campus*, embora fosse um movimento imprescindível para a construção da identidade dos cursos de formação docente ofertados no IFTO.

Diante desse contexto, o PPC do curso de Matemática foi sendo reestruturado. Outros procedimentos necessários ao atendimento do TAC também foram providenciados à medida que o planejamento institucional se cumpria, conforme se observa na narrativa a seguir:

[...] se por um lado teve deficiências na questão pedagógica, elaboração de documentos e tudo mais, como relatei anteriormente, teve grande esforço no sentido de disponibilizar espaço, material, compra de livros didáticos e científicos na área do curso, então, todos os livros, as necessidades que foram solicitadas no andamento do curso, foram atendidas. Ressalto a importância do laboratório de matemática, foi criado um laboratório de informática e de materiais didáticos, materiais concretos, como material dourado, balanças, essa parte palpável para o ensino de matemática, tanto para o ensino fundamental quanto para o ensino médio. [...] Não podemos negar que tudo o que foi pedido à direção foi atendido, laboratórios, espaço, sala, computadores, isso também foi fundamental (GESTOR 4).

Parte-se do princípio de que, para oferecer um determinado curso, é preciso que a instituição de ensino garanta a organização administrativa, pedagógica e financeira necessária ao seu funcionamento, de modo que não haja prejuízos em termos de adequação do espaço físico. Essa adequação requer ambientes apropriados para a instalação das salas de aula, biblioteca, laboratórios de ensino e laboratórios de informática, com disponibilização suficiente de mobiliário, equipamentos, recursos didáticos e tecnológicos e acervo bibliográfico, de modo a evitar a lógica do “faz primeiro, planeja depois”, os improvisos pedagógicos e os arranjos inapropriados que podem causar prejuízos ao cumprimento do PPC e interferir na formação dos alunos.

Ainda de acordo como o Gestor 4, ao longo do tempo todas essas alterações provocaram insatisfações nos estudantes, negociadas de modo a garantir o mínimo de prejuízos pedagógicos, mas cumprindo a carga horária da estrutura curricular que os alunos estavam cursando. Para tanto, foram estabelecidos acordos com os discentes, que assinaram termos de adesão às mudanças. Essas alterações em resumo se referiam a: alteração da carga horária das disciplinas, com horas acrescidas e complementadas com atividades extras, a distância, ofertadas via plataforma *moodle* ou por outras estratégias propostas pelo professor; oferta de disciplinas no contraturno, com aulas realizadas no período vespertino ou aos sábados, conforme acordado com os alunos; funcionamento concomitante de duas estruturas curriculares no curso, até a conclusão das turmas nessa condição.

De acordo com o Gestor, o NDE do curso de Matemática já estava realizando os

estudos e debates a fim de buscar soluções para os problemas apontados pela equipe de avaliadores do MEC e para cumprir o TAC. Contudo, havia a necessidade de atender as novas demandas surgidas com a implantação de outros cursos superiores e, ainda, para resolver problemas internos em razão do alto índice de evasão dos cursos de licenciatura de Física e Matemática. Em muitas ocasiões, esses cursos não tinham alunos em quantidade suficiente para abrir a oferta de disciplinas, o que exigiu o agrupamento dos alunos, conforme determinado pelo Art. 82 da ODP, que diz que a instituição “poderá não oferecer componentes curriculares, ou mesmo cancelar sua oferta, caso o número de candidatos à matrícula em tais componentes curriculares seja inferior a 5 (cinco)” (IFTO, 2016, p. 30).

Enquanto isso, com a definição das novas DCN para formação de professores pela Resolução CNE/CP 2/2015, o PPC do curso de Matemática foi alterado segundo as exigências da nova legislação. O documento foi aprovado pela Resolução Consup/IFTO 46/2015. O curso de licenciatura em Matemática do *campus* Palmas, por sua vez, foi reconhecido pela Portaria MEC 294/2016.

O curso de licenciatura em Matemática do *campus* Palmas possui como público-alvo alunos concluintes do ensino médio, professores da rede pública que ainda não têm formação e docentes que buscam uma segunda licenciatura. Apresenta como objetivo geral “a formação de professores para a educação básica na área de Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias, possibilitando ao graduado uma visão do conhecimento pedagógico e matemático” [...] (IFTO, 2017b, p. 20). No PPC há um conjunto de dez objetivos específicos que, em síntese, retratam o seguinte perfil de egresso:

O professor do ensino fundamental e médio oriundo do curso de licenciatura em Matemática será um profissional da educação voltado para os avanços científicos e tecnológicos e os interesses da sociedade como parâmetros para a construção da cidadania. Para tanto, a formação acadêmica do referido profissional será pautada pelo desenvolvimento de atividades que possibilitem transformações qualitativas no ensino fundamental e médio (IFTO, 2017b, p. 23-24).

Para a apresentação das competências e habilidades desejadas para os profissionais formados pelo curso de Matemática, o texto faz uso *ipsis litteris* da redação do Parecer CNE/CES 1.302/2001, que apresenta as DCN para os Cursos de Matemática, Bacharelado e Licenciatura, acrescentando as seguintes intenções para a habilitação do profissional formado em Matemática pelo *campus* Palmas:

- promover práticas educativas que considerem os princípios da sociedade democrática ante as diversidades étnicas, sociais e culturais;
- reconhecer a educação como construção histórica do sujeito e da cultura;
- compreender o papel social da escola e a natureza histórica e social da construção

do conhecimento;

- compreender aspectos históricos e sociológicos ligados à evolução da Matemática e como estes se relacionam ao seu ensino, integrando os vários campos da Matemática para elaborar modelos, interpretar dados e resolver problemas;
- entender as atuais perspectivas do ensino de Matemática, a partir de fundamentação teórica, rompendo os vícios da reprodução fragmentada dos conteúdos;
- estimular o desenvolvimento da capacidade de raciocínio e da compreensão e utilização da Matemática como elemento de interpretação e intervenção;
- criar adaptações metodológicas e sequências didáticas ao planejar o ensino de Matemática, considerando a diversidade dos acadêmicos, os objetivos das atividades propostas e as características dos próprios conteúdos;
- identificar, analisar e produzir materiais e recursos para utilização didática, diversificando as possíveis atividades e potencializando seu uso em diferentes situações;
- problematizar, juntamente com os estudantes, os fenômenos sociais relacionados com os processos de (re)construção do conhecimento no âmbito da Matemática e de suas inter-relações com outras áreas do conhecimento;
- analisar aspectos psicológicos e sociológicos relativos ao aprendizado de crianças, adolescentes, jovens e adultos, a fim de capacitar-se a formular situações adequadas de ensino e aprendizagem e identificar momentos de intervenção;
- investigar sistematicamente progressos e dificuldades dos acadêmicos e de sua própria prática, e utilizar tal investigação como parte do processo de sua formação continuada;
- buscar sua atualização, capacitação e formação continuada;
- participar da concepção, elaboração e execução da proposta pedagógica da escola;
- trabalhar com as diversidades de manifestações de crença e de gênero;
- trabalhar com estudantes em cumprimento de medidas socioeducativas;
- trabalhar com estudantes portadores de espectro autista e com mobilidade reduzida;
- trabalhar com estudantes portadores de deficiência visual, auditiva e/ou o estudante portador de deficiência na fala (IFTO, 2017b, p. 26-27).

No quadro 8, abaixo, apresenta um panorama sobre o curso de licenciatura em Matemática ofertado no *Campus Palmas*:

**Quadro 8:** Dados gerais do curso de licenciatura em Matemática do *campus Palmas*

<b>Área do conhecimento</b>	Ciências Exatas e da Terra
<b>Base legal</b>	Resolução CNE/CP 02/2015
<b>Duração do curso (Art. 13, § 1º) – Mínima: 4 anos</b>	4 anos ou 8 semestres
<b>Turno de funcionamento</b>	Noturno
<b>Regime acadêmico de oferta</b>	Anual
<b>Total de vagas anuais</b>	40 vagas
<b>Regime de matrícula</b>	Semestral
<b>Duração da hora-aula</b>	45 minutos
<b>C.H. Total (Art. 13, § 1º) – Mínima: 3.200 h</b>	3.250 horas
<b>C.H. das atividades pertinentes aos núcleos I e II (Art. 13, § 1º, Inc. III) – Mínima: 2.200 h</b>	2.220 horas 1.530 h (formação específica) e 690 h (formação pedagógica)
<b>C.H. das atividades pertinentes aos núcleos III (Art. 13, § 1º, Inc. IV) – Mínima: 200 h</b>	200 horas
<b>C.H. de Estágio Supervisionado (Art. 13, § 1º, Inc. II) – Mínima: 400 h</b>	400 horas

<b>C.H. de Prática como Componente Curricular (Art. 13, § 1º, Inc. I) – Mínima: 400 h</b>	400 horas
<b>Trabalho de Conclusão de Curso – TCC</b>	30 horas
<b>Número de disciplinas</b>	48 componentes (4 estágios)
<b>Número de disciplinas optativas</b>	Não há oferta
<b>Conceito Enade<sup>41</sup></b>	2 (2017)
<b>Conceito Preliminar do Curso (CPC)<sup>42</sup></b>	3 (2017)
<b>Conceito de IDD (IDD)<sup>43</sup></b>	3 (2017)
<b>Conceito de Curso (CC)<sup>44</sup></b>	4 (2016)
<b>Conceito de IGC (IGC)<sup>45</sup></b>	3 (2017)

Fonte: IFTO (2017); INEP (2017) – Elaborado pela autora (2019).

O ingresso no curso de licenciatura em Matemática do *campus* Palmas é anual, com a disponibilização de 40 vagas para o período noturno, em regime de matrícula semestral. O curso possui 3.250 horas de carga horária total, distribuídas em 4 anos, sendo em média 240 h por semestre (excetuando-se as horas destinadas aos estágios e à prática como componente curricular), com hora-aula de 45 minutos de duração.

A organização curricular do curso de licenciatura em Matemática está ancorada no Parecer CNE/CES 2/2015 e na Resolução CNE/CES 02/2015, além da Resolução CNE/CES 3/2003 e do Parecer CNE/CES 1.302/2001, que tratam das DCN para os cursos de Matemática, bacharelado e licenciatura, distinguindo conteúdos curriculares para ambas as formações.

Conforme o Parecer CNE/CES 1.302/2001, deve ser comum e obrigatória a todos os cursos de licenciatura em Matemática a seguinte composição: a) os conteúdos curriculares: Cálculo Diferencial e Integral, Álgebra Linear, Fundamentos de Análise, Fundamentos de Álgebra, Fundamentos de Geometria, Geometria Analítica; b) conteúdos matemáticos presentes na educação básica nas áreas de Álgebra, Geometria e Análise; c) conteúdos de áreas afins à

<sup>41</sup> O Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade) avalia o conhecimento dos alunos em relação ao conteúdo previsto nas diretrizes curriculares do curso de graduação, suas habilidades e competências, de estudantes do primeiro e do último ano do curso. Os resultados do Enade são considerados na composição de índices de qualidade relativos aos cursos e às instituições (como o CPC e o IGC) (BRASIL, 2004b).

<sup>42</sup> O Conceito Preliminar de Curso (CPC) é uma síntese composta pelos resultados do Enade e por fatores que consideram a titulação dos professores, o percentual de docentes que cumprem regime parcial ou integral, recursos didático-pedagógicos, infraestrutura e instalações físicas. Se atingir uma nota preliminar igual ou superior a três, o curso dispensa a avaliação *in loco* (BRASIL, 2008d).

<sup>43</sup> O Indicador de Diferença dentre os Desempenhos Observado e Esperado (IDD) mensura o valor agregado pelo curso ao desenvolvimento dos estudantes concluintes, considerando seus desempenhos no Enade e no Enem, como medida aproximada das suas características de desenvolvimento ao ingressar no curso de graduação avaliado (BRASIL, 2007h).

<sup>44</sup> O Conceito de Curso (CC) é a nota final de qualidade dada aos cursos de graduação pelo MEC, obtida por meio de avaliação presencial dos cursos realizada por uma comissão de avaliação do MEC e pode confirmar ou modificar o CPC (BRASIL, 2004b).

<sup>45</sup> O Índice Geral de Cursos Avaliados da Instituição (IGC) é um indicador de qualidade que avalia as Instituições de Educação Superior (BRASIL, 2007h).

Matemática, que são fontes originadoras de problemas e campos de aplicação de suas teorias; d) conteúdos da Ciência da Educação, da História e Filosofia das Ciências e da Matemática (BRASIL, 2001d). A estrutura do currículo pode ser verificada a seguir:

**Quadro 9:** Estrutura curricular do curso de licenciatura em Matemática do IFTO *campus* Palmas

<b>DISCIPLINAS DO 1º SEMESTRE</b>	<b>CH (hora relógio)</b>	<b>Aulas</b>	<b>Pré-requisito</b>
Conjuntos e Funções Elementares	60	4	Não há
Técnicas de Demonstração	30	2	Não há
Álgebra do Ensino Médio I	60	4	Não há
Trigonometria	60	4	Não há
Filosofia da Educação	30	2	Não há
Leitura e Produção de Textos (LPT)	60	4	Não há
<b>Carga horária em disciplinas do 1º semestre</b>	<b>300</b>	<b>20</b>	
<b>DISCIPLINAS DO 2º SEMESTRE</b>	<b>CH (hora relógio)</b>	<b>Aulas</b>	<b>Pré-requisito</b>
Cálculo Diferencial e Integral - I (CDI-I)	60	4	Não há
Geometria Analítica e Espacial	60	4	Não há
Geometria Euclidiana	60	4	Não há
Álgebra do Ensino Médio II	60	4	Não há
Metodologia do Trabalho Científico (MTC)	30	2	Não há
História da Educação	30	2	Não há
<b>Carga horária em disciplinas do 2º semestre</b>	<b>300</b>	<b>20</b>	
Prática Como Componente Curricular – PCC - I – 60 horas			
<b>DISCIPLINAS DO 3º SEMESTRE</b>	<b>CH (hora relógio)</b>	<b>Aulas</b>	<b>Pré-requisito</b>
Álgebra dos Conjuntos e Funções	60	4	Não há
Cálculo Diferencial e Integral – II (CDI-II)	60	4	CDI-I
Geometria Analítica	60	4	Não há
História da Matemática	30	2	Não há
Didática	60	4	Não há
Psicologia do Desenvolvimento	30	2	Não há
<b>Carga horária em disciplinas do 3º semestre</b>	<b>300</b>	<b>20</b>	
Prática Como Componente Curricular – PCC - II – 60 horas			
<b>DISCIPLINAS DO 4º SEMESTRE</b>	<b>CH (hora relógio)</b>	<b>Aulas</b>	<b>Pré-requisito</b>
Cálculo Diferencial e Integral – III (CDI-III)	60	4	CDI-II
Fundamentos de Aritmética	60	4	Não há
Álgebra Linear	60	4	Não há
Metodologias para o Ensino da Matemática (MEM)	60	4	Não há
Psicologia da Aprendizagem	30	2	Não há
<b>Carga horária em disciplinas do 4º semestre</b>	<b>270</b>	<b>18</b>	
Prática Como Componente Curricular – PCC - III – 60 horas			
<b>DISCIPLINAS DO 5º SEMESTRE</b>	<b>CH (hora relógio)</b>	<b>Aulas</b>	<b>Pré-requisito</b>
Cálculo Diferencial e Integral – IV (CDI-IV)	60	4	CDI-III
Estruturas Algébricas	60	4	Fund. Aritmética
Combinatória e Probabilidade	60	4	Não há
Tecnologias Para o Ensino da Matemática	60	4	Não há
Educação Inclusiva	30	2	Não há
<b>Carga horária em disciplinas do 5º semestre</b>	<b>270</b>	<b>18</b>	
Prática Como Componente Curricular – PCC - IV – 60 horas			
Estágio Curricular Supervisionado I (ECS-I)	100h (30h + 70h)		MEM e Didática
<b>DISCIPLINAS DO 6º SEMESTRE</b>	<b>CH (hora relógio)</b>	<b>Aulas</b>	<b>Pré-requisito</b>
Física I	<b>60</b>	<b>4</b>	Não há
Estatística	<b>60</b>	<b>4</b>	Não há
Equações Diferenciais Ordinárias	60	4	CDI-IV

Introdução à Educação Matemática	30	2	Não há
Sociologia da Educação	30	2	Não há
Fundamentos de Educação de Jovens e Adultos	30	2	Não há
<b>Carga horária em disciplinas do 6º semestre</b>	<b>270</b>	<b>18</b>	
Prática Como Componente Curricular – PCC - V – 60 horas			
Estágio Curricular Supervisionado II (ECS-II)	100h (30h + 70h)		(ECS-I)
<b>DISCIPLINAS DO 7º SEMESTRE</b>	<b>CH (hora relógio)</b>	<b>Aulas</b>	<b>Pré-requisito</b>
Introdução à Análise Matemática (IAM)	60	4	CDI-IV
Métodos Numéricos	60	4	CDI-II e Alg. Linear
Matemática Financeira	60	4	Não há
Projeto de Pesquisa	30	2	LPT e MTC
Educação em Direitos Humanos	30	2	Não há
Estrutura e Funcionamento da Educação Básica	30	2	Não há
<b>Carga horária em disciplinas do 7º semestre</b>	<b>270</b>	<b>18</b>	
Prática Como Componente Curricular – PCC - VI – 60 horas			
Estágio Curricular Supervisionado III (ECS-III)	100h (30h + 70h)		MEM e Didática
<b>DISCIPLINAS DO 8º SEMESTRE</b>	<b>CH (hora relógio)</b>	<b>Aulas</b>	<b>Pré-requisito</b>
Análise na Reta Real	90	6	IAM
Física II	60	4	Não há
Libras	60	4	Não há
Gestão e Políticas Educacionais	30	2	Não há
<b>Carga horária em disciplinas do 8º semestre</b>	<b>240</b>	<b>16</b>	
Prática Como Componente Curricular – PCC - VII – 40 horas			
Estágio Curricular Supervisionado IV (ECS-IV)	100h (30h + 70h)		(ECS-III)

Fonte: IFTO (2017).

Legendas:

<span style="display: inline-block; width: 15px; height: 15px; background-color: #d9ead3; border: 1px solid #ccc; margin-right: 5px;"></span> Disciplinas de formação específica	<span style="display: inline-block; width: 15px; height: 15px; background-color: #fff2cc; border: 1px solid #ccc; margin-right: 5px;"></span> Disciplinas de formação pedagógica	<span style="display: inline-block; width: 15px; height: 15px; background-color: #d9ead3; border: 1px solid #ccc; margin-right: 5px;"></span> Estágios e Práticas
--	--	---

Conforme se observa, o curso de licenciatura em Matemática do *campus* Palmas cumpriu as determinações do Art. 13 da Resolução CNE/CP 02/2015, que estipula o mínimo de 2.200 horas dedicadas às atividades inerentes às formações específica e pedagógica, 400 h para o estágio supervisionado, 400 h de prática como componente curricular e 200 h de atividades complementares à formação do licenciando.

A carga horária total do curso é de 3.250 h, distribuídas da seguinte forma: 400 h para os estágios supervisionados, ou seja, 12,3% do curso; 400 h para práticas como componente curricular, 12,3% do curso; 200 h de atividades complementares, isto é, 6,2% do tempo de formação; e 30 h para o TCC, o que corresponde à fração de 0,9% das horas do curso. As demais

2.220 h da carga horária destinam-se à oferta de disciplinas que representam os Núcleos I e II (Art. 12 da Resolução CNE/CP 02/2015), que, por sua vez, se subdividem em: 1.530 h para a formação específica da área, ou seja, 47,1% da carga horária do curso, e 690 h para a formação pedagógica, o que equivale a 21,2% do tempo total de formação.

Excetuando-se as quatro disciplinas de estágio supervisionado, o curso oferta 44 componentes curriculares, sendo 26 deles demarcados para o conjunto de saberes de formação específica da área, ou 59% do total das disciplinas, contra 18 disciplinas sinalizadas para o

âmbito da formação pedagógica do professor, o que corresponde a 41% do currículo. Ou seja, há uma diferença de 18% no quantitativo de disciplinas entre as duas dimensões, que demanda investigação.

Houve ainda o acréscimo de 30 h na carga horária total do curso para a realização do TCC, que, embora não seja considerada como uma disciplina “fixa”, será ofertada a cada semestre, em fluxo contínuo, aos alunos que tenham cumprido a integralização mínima de 1.880 h do curso, e que estejam aprovados na componente de Projeto de Pesquisa (IFTO, 2017b).

A seguir, para possibilitar uma análise mais detalhada da estrutura curricular do curso de Matemática ofertado no *campus* Palmas, o quadro 10 apresenta a localização das disciplinas do curso nas dimensões do processo formativo do professor à luz das categorias e subcategorias criadas por Gatti e Nunes (2009), além do percentual de equivalência da carga horária das disciplinas em relação a cada uma dessas categorias.

**Quadro 10:** Categorização da estrutura curricular do curso de Matemática

Categorias/Subcategorias	Disciplinas correspondentes	Carga horária	
		Horas	%
<b>1. Fundamentos teóricos</b>			
<b>Fundamentos</b>	Filosofia da Educação	30	1,35
	História da Educação	30	1,35
	Psicologia do Desenvolvimento	30	1,35
	Psicologia da Aprendizagem	30	1,35
	Sociologia da Educação	30	1,35
<b>Didática geral</b>	Didática	60	2,70
	<b>Subtotal</b>	<b>210</b>	<b>9,50</b>
<b>2. Conhecimentos relativos aos sistemas educacionais</b>			
<b>Estrutura e funcionamento</b>	Estrutura e Funcionamento da Educação Básica	30	1,35
<b>Gestão escolar</b>	Gestão e Políticas Educacionais	30	1,35
<b>Ofício docente</b>	-	-	-
<b>Currículo</b>	-	-	-
	<b>Subtotal</b>	<b>60</b>	<b>2,70</b>
<b>3. Conhecimentos específicos da área</b>			
	Álgebra linear	60	2,70
	Estruturas Algébricas	60	2,70
	Cálculo Diferencial e Integral - I (CDI-I)	60	2,70
	Técnicas de Demonstração	30	1,35
	Álgebra dos Conjuntos e Funções	60	2,70
	Cálculo Diferencial e Integral – II (CDI-II)	60	2,70
	Geometria Analítica	60	2,70
	Cálculo Diferencial e Integral – III (CDI-III)	60	2,70
	Cálculo Diferencial e Integral – IV (CDI-IV)	60	2,70
	Equações Diferenciais Ordinárias	60	2,70
	Introdução à Análise Matemática (IAM)	60	2,70
	Análise na Reta Real	90	4,05
	Fundamentos de Aritmética	60	2,70
	Métodos Numéricos	60	2,70

		Subtotal	840	37,80
<b>4. Conhecimentos específicos para a docência</b>	<b>Disciplinas correspondentes</b>	<b>Carga horária</b>		
		<b>Horas</b>	<b>%</b>	
<b>Conteúdos dirigidos à escola básica</b>	Álgebra do Ensino Médio I	60	2,70	
	Geometria Euclidiana	60	2,70	
	Álgebra do Ensino Médio II	60	2,70	
	Combinatória e Probabilidade	60	2,70	
	Matemática Financeira	60	2,70	
	História da Matemática	30	1,35	
	Estatística	60	2,70	
	Conjuntos e Funções Elementares	60	2,70	
	Trigonometria	60	2,70	
	Geometria Analítica e Espacial	60	2,70	
<b>Didática especial, metodologias e prática de ensino</b>	Metodologias para o Ensino da Matemática (MEM)	60	2,70	
	Introdução à Educação Matemática	30	1,35	
<b>Saberes relacionados a tecnologias</b>	Tecnologias Para o Ensino da Matemática	60	2,70	
		<b>Subtotal</b>	<b>720</b>	<b>32,40</b>
<b>5. Conhecimentos relativos às modalidades de ensino</b>	<b>Disciplinas correspondentes</b>	<b>Carga horária</b>		
		<b>Horas</b>	<b>%</b>	
<b>Educação Especial</b>	Educação Inclusiva	30	1,35	
	Libras	60	2,70	
	Educação em Direitos Humanos	30	1,35	
<b>EJA</b>	Fundamentos de Educação de Jovens e Adultos	30	1,35	
		<b>Subtotal</b>	<b>150</b>	<b>6,80</b>
<b>6. Outros saberes</b>	<b>Disciplinas correspondentes</b>	<b>Carga horária</b>		
		<b>Horas</b>	<b>%</b>	
	Física I	60	2,70	
	Física II	60	2,70	
	Leitura e Produção de Textos (LPT)	60	2,70	
	<b>Subtotal</b>	<b>180</b>	<b>8,10</b>	
<b>7. Pesquisa e TCC</b>	<b>Disciplinas correspondentes</b>	<b>Carga horária</b>		
		<b>Horas</b>	<b>%</b>	
	Metodologia do Trabalho Científico (MTC)	30	1,35	
	Projeto de Pesquisa	30	1,35	
	TCC (CH não computada no rol de disciplinas)	-	-	
	<b>Subtotal</b>	<b>60</b>	<b>2,70</b>	
		<b>TOTAL</b>	<b>2.220</b>	<b>100</b>

Fonte: GATTI; NUNES (2009); IFTO (2017). Elaborado pela autora (2019).

Procedendo à análise da estrutura curricular do curso de Matemática sob a categorização das autoras supracitadas, a síntese a que se chega sobre a concentração das **2.220 h** de disciplinas que compõem o curso é a seguinte: na **primeira** categoria, “Fundamentos teóricos da educação”, há seis disciplinas que representam 9,5% das horas; na **segunda** categoria, “Conhecimentos relativos aos sistemas educacionais”, há duas disciplinas que ocupam 2,7% do tempo; na **terceira** categoria, “Conhecimentos relativos à formação profissional específica da área”, constam quatorze disciplinas que totalizam 37,8% da carga horária; na **quarta** categoria, “Conhecimentos específicos para a docência”, há treze disciplinas

que ocupam 32,4% do tempo; na **quinta** categoria, “Conhecimentos relativos a modalidades e nível de ensino específicas”, há quatro disciplinas que somam 6,8% das horas; na **sexta** categoria, “Outros saberes”, há três disciplinas que representam 8,1% do currículo; e na **sétima** categoria, “Pesquisa e TCC”, existem duas disciplinas que somam 2,7% da carga horária.

Assim, as categorias que apresentaram maior carga horária de acordo com o PPC do curso foram, por ordem de representatividade: em 1º lugar, a categoria de conhecimentos relativos à formação profissional específica da área; em 2º lugar, os conhecimentos específicos para a docência; em 3º lugar, a categoria de fundamentos teóricos da educação; em 4º lugar, a categoria referente a outros saberes; em 5º lugar, os conhecimentos relativos a modalidades e nível de ensino; e em 6º lugar, as categorias de conhecimentos relativos aos sistemas educacionais e Pesquisa e TCC, respectivamente, pela equivalência da carga horária.

Aparentemente, há um equilíbrio entre o tempo de formação profissional específica da área e a formação dos conhecimentos específicos para a docência no curso de Matemática do *campus* Palmas. Porém, após a análise permitida pela categorização das disciplinas, percebe-se que as horas destinadas às duas categorias não estão tão equiparadas assim. Para pormenorizar a categorização é preciso esclarecer algumas questões: inicialmente, deve-se ressaltar a discordância com a classificação feita no PPC do curso de Matemática, segundo o qual as disciplinas Leitura e Produção de Textos (LPT), Metodologia do Trabalho Científico (MTC) e Projeto de Pesquisa (PP) são inerentes à área de formação específica para a docência

mas essas componentes não apresentam correlação exclusiva com o processo formativo do professor, uma vez que integram a formação geral em quaisquer áreas de conhecimento independentemente da natureza do curso. Portanto, entende-se que essa indicação foi um equívoco.

Outrossim, entende-se também como um desacerto do PPC do curso a indicação das componentes História da Matemática e Matemática Financeira no grupo de conhecimentos específicos da área. Tendo em vista que essas disciplinas subsidiam a atuação do professor de Matemática na sala de aula da educação básica, conclui-se que elas pertencem à categoria de formação para a docência, pois são inerentes à formação do licenciado em Matemática.

Pois bem, após a nova classificação dessas disciplinas e novamente excetuando as quatro componentes de estágio supervisionado, do total de 44 componentes curriculares do curso verificou-se que 27 disciplinas pertencem à formação específica da área, o que representa 61,4% do total de componentes. As outras 17 disciplinas agrupam-se na área de formação para a docência, correspondendo a 38,6% das disciplinas.

A mesma análise em relação à carga horária do curso, mas a partir da nova

classificação, revela que, se anteriormente havia o entendimento de que para a dimensão de formação para a docência tinham sido destinadas 690 h, a categorização subtrai 120 h dessa área (das 3 disciplinas eliminadas: LPT, MTC e PP). São acrescentadas, por outro lado, mais 90 h (referentes às disciplinas História da Matemática e Matemática Financeira), totalizando assim 660 h, ou seja, 29,7% das horas. Do mesmo modo, se para a formação específica da área o PPC destinava 1.530 h de carga horária, com a categorização das disciplinas são retiradas 90 h dessa dimensão e, em seguida, acrescentadas mais 120 h (disciplinas eliminadas do outro grupo), passando então para 1.560 h do curso, ou seja, 70,27% do currículo.

Tomando por base o que preconiza o § 5º do Art. 13 da Resolução CNE/CP02/2015, que determina que o tempo reservado para a formação pedagógica em cursos de licenciatura não seja inferior à quinta parte da carga horária total do curso, tem-se a seguinte situação: se a carga horária total do curso é de 3.250 h, e se 660 h estão direcionadas à formação específica para a docência, o curso de Matemática está legalmente amparado ao afirmar que destina 20,31% da carga horária a essa dimensão.

No entanto, por mais que o curso cumpra formalmente esse pré-requisito, considerando o quantitativo de disciplinas de formação específica da área, a adição de disciplinas da área das ciências naturais (Física I e II) como opção de outros saberes necessários à formação do professor de Matemática e a pouca quantidade de disciplinas de formação para a docência, visto que basicamente a oferta gira em torno das disciplinas obrigatórias, é possível inferir que o curso de licenciatura em Matemática guarda semelhanças com o modelo de formação bacharelesca.

Ao investigarem um conjunto de 31 cursos de Matemática distribuídos pelas diversas regiões do país, Gatti e Nunes (2009) verificaram que, “em termos de **número de horas** dedicadas a cada uma dessas categorias, há maior proporção de horas aula dedicadas às disciplinas relativas a conhecimentos especializados da área” (p. 98, grifos do autor). Utilizando a mesma categorização elaborada por Gatti e Nunes, em 2014 Lamb, Welter e Marchezan (2014) analisaram a estrutura curricular de 63 cursos de licenciatura ofertados em institutos federais, entre os quais cursos de licenciaturas em Matemática. Os autores também detectaram que “a maior parte da carga horária das disciplinas dos currículos dos cursos de licenciatura é destinada a disciplinas específicas da área [...]”; já os conhecimentos relativos à docência “apresentam carga horária inexpressiva em se tratando de um curso de formação docente” (p. 13-14). Assim, segundo Lamb, Welter e Marchezan, a tentativa de contemplar uma quantidade maior de disciplinas e carga horária para os conhecimentos específicos da área de formação ocasiona um processo de “abarroamento” dos currículos, aproximando as licenciaturas das

características dos cursos de bacharelado.

Os resultados das pesquisas evidenciam que, embora os cursos de licenciatura dos IF estejam inseridos em um contexto institucional diferente dos espaços onde eram comumente ofertados, a familiar dicotomia existente entre a formação específica da área e a formação para a docência tende a permanecer em seus currículos, provocando descompassos na formação do professor. Essa dicotomia é uma dificuldade reconhecida no PPC do curso de Matemática como um dos obstáculos a superar no processo de formação do professor, conforme se observa no trecho a seguir:

O processo de escolarização reforça a ideia de que o necessário é aprender vários tipos de regras simbólicas. Aprendizagem essa que deve ser demonstrada no seu próprio interior. Se professor e acadêmicos defrontam-se com sentenças, regras e símbolos matemáticos sem que nenhum deles consiga dar sentido a tal simbologia, então a escola continua a negar ao educando — especialmente àquele que frequenta a escola pública — uma das formas essenciais de ler, interpretar e explicar o mundo. Negalhes o desenvolvimento de competências necessárias à sua formação e ao seu desenvolvimento pessoal e profissional. A formação de professores para o ensino de matemática ainda é permeada por concepções e práticas que induzem à repetição mecânica dos conteúdos como se apresentam nos livros e/ou manuais, ou seja, a mera transmissão de conhecimentos sem problematização e sem contextualização, a falta de integração entre aritmética, geometria e álgebra e o não favorecimento à experimentação e à redescoberta (IFTO, 2017b, p. 19).

Está claro que o domínio dos conhecimentos matemáticos é fundamental para que o professor consiga fazer a leitura da realidade que o cerca, compreender esses fenômenos à luz dos conceitos matemáticos e buscar soluções adequadas aos problemas do cotidiano. Todavia, para além da teoria matemática, o professor precisa estar munido de conhecimentos pedagógicos necessários ao exercício da docência, de modo que tenha segurança para selecionar, organizar e transformar esses conhecimentos científicos em conteúdos de ensino, promovendo conexões entre eles e identificando aquilo que merece maior ou menor ênfase no processo de ensino. Somente assim será possível fazer a transposição didática necessária para que os alunos consigam, autonomamente, encontrar caminhos para resolver as situações-problemas apresentadas na escola e sobretudo fora dela, e assim, atribuir sentido a esses conhecimentos.

Na visão de Lamb, Welter e Marchezan (2014, p. 16),

Enquanto houver um desequilíbrio tão grande entre as áreas necessárias à formação de professores, priorizando uma e minimizando o tempo destinado ao estudo das outras, sempre haverá lacunas na formação dos professores. Não bastam somente, ou quase exclusivamente, os conteúdos específicos. Se os licenciandos não se apropriarem de estratégias e ferramentas necessárias ao desenvolvimento minimamente adequado de transposições didáticas, relacionando teoria-prática pedagógica, sempre haverá lacunas expressivas na formação docente e, conseqüentemente, nas aprendizagens da educação básica.

A indissociabilidade entre essas duas dimensões deve ser entendida como num movimento dialético de interação e um caminho para a formação do professor, pois, ao se apropriar dos conhecimentos científicos de forma contextualizada, ele terá elementos para criar situações de aprendizagens que permitam mostrar aos alunos a aplicabilidade desses conceitos e demonstrar como a matemática auxilia na interpretação e na intervenção do cotidiano. Dessa forma, superar a dicotomia existente entre a formação específica da área e a formação para a docência é condição essencial para construir um repertório sobre o que é ser professor e, conseqüentemente, construir a própria identidade docente.

Outro aspecto que chama a atenção No quadro 10 é a constatação de que uma única disciplina compõe a subcategoria Didática Geral. A disciplina de Didática é basilar para a formação do professor. Portanto, destinar a ela uma carga horária de apenas 60 h para estudos teóricos de seus conteúdos, sem a perspectiva de atividades práticas como parte da estratégia de formação, pode ser um agravante na precariedade da formação do licenciando, uma vez que dificulta a relação dialética entre teoria e prática.

A Didática é uma das áreas de conhecimento fundamentais para a docência por permitir investigar “os fundamentos, condições e modos de realização da instrução e do ensino” (LIBÂNEO, 1994, p. 25), servindo como um mecanismo para instrumentalizar o professor e capacitando-o para “converter objetivos sócio-políticos e pedagógicos em objetivos de ensino, selecionar conteúdos e métodos em função desses objetivos, estabelecer os vínculos entre ensino e aprendizagem” (p. 26). Tendo em vista o desenvolvimento dos alunos, entende-se que a aprendizagem dos seus conteúdos não pode ficar restrita ao plano conceitual, mas deve ser orientada para o exercício da ação-reflexão-ação de modo a possibilitar o contínuo aperfeiçoamento da prática pedagógica do professor.

Por isso, e dada a ausência de disciplinas específicas que dialoguem sobre temas importantes para uma sólida formação pedagógica do professor, tais como o currículo, o planejamento, a avaliação, a organização dos processos educativos, ou sobre a profissão docente de modo mais específico, foi necessário recorrer à ementa da Didática Geral para identificar a abordagem conceitual e procedimental que está sendo proposta para a formação dos alunos. Consta no ementário do curso de Matemática a seguinte descrição para a disciplina de Didática:

**EMENTA:** A Didática e sua trajetória numa perspectiva histórico-crítica da educação. Os fundamentos e a ação docente nas diferentes tendências pedagógicas. Teoria e prática pedagógica: formação do educador. Organização do trabalho pedagógico. Contextualização do artigo 26-A da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-LDB (Lei n.º 9394/96) referente à obrigatoriedade do estudo da

história e cultura afro-brasileira e indígena nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, públicos e privados. O caminho da educação através da perspectiva das novas tecnologias. A formação do professor e a prática educativa. Formação de professores e a temática ambiental (IFTO, 2017b, p. 107).

Como se percebe, a ementa da disciplina revela um misto de conteúdos dispostos de forma bastante subjetiva, que não inclui temas caros à estruturação do trabalho docente, como por exemplo os objetivos e conteúdos de ensino, os métodos de ensino, a transposição didática, a aula como forma de organização do ensino, o planejamento escolar, a avaliação escolar, entre outros, que não serão abordados, já que não consta no plano de ensino da disciplina pensado ao PPC o desdobramento desses temas em forma de conteúdo e/ou de procedimentos norteadores do debate na disciplina.

Observa-se ainda que houve a preocupação de destacar como proposta da ementa os conteúdos sobre “estudos da história e cultura afro-brasileira e indígena”. Embora este seja um debate necessário e importante a ser feito tanto na educação básica quanto em cursos de licenciatura, o modo como esse assunto foi inserido na ementa, superficial e descontextualizado dos demais temas, leva a inferir que sua inclusão se deu muito mais pela urgência de cumprir as exigências da legislação e do TAC do que, necessariamente, pela intenção real de propor uma discussão. A mesma observação se aplica à ementa de outras disciplinas, como por exemplo Estatística, que tem a seguinte descrição: “[...] Análise e interpretação matemática e estatística de temas relacionados às questões ambientais e étnico- raciais” (IFTO, 2017b, p. 148); e também à disciplina de Matemática Financeira: “Regime de capitalização simples, regime de capitalização composta, série de pagamentos, sistemas de amortização, temas relacionados às questões ambientais e étnico-raciais no ensino da matemática financeira e noções sobre educação financeira” (IFTO, 2017b, p. 70).

Após estudar a composição curricular de diversos cursos de licenciatura ofertados em instituições públicas no estado do Paraná, Zainko (2014) concluiu que, no processo de elaboração dos PPC desses cursos, os debates giraram em torno de “questões disciplinares (áreas de estudo), na definição de carga horária e na distribuição de disciplinas por departamentos” (p. 7). Entretanto, quando se trata de outros aspectos fundamentais para a formação de professores,

[...] grande parte das mudanças curriculares parece ter sido realizada visando apenas a cumprir a legislação, sem necessariamente ser acompanhada de um processo crítico e reflexivo, que considera as particularidades da formação docente. Assim, todas as IES pesquisadas reformularam os PPCs conforme as adequações legais atuais no geral, o que, intrinsecamente, não é ruim, mas denota a falta de enriquecimento no processo (p. 7).

Embora seja indiscutível a necessidade de readequação dos PPC dos cursos conforme

as exigências previstas em diversos instrumentos de regulação, deve-se questionar o modo urgente provocado pelos prazos curtos comumente estabelecidos, que impede que as reflexões em torno delas sejam mais sistemáticas e gera mudanças pouco significativas para a melhoria da qualidade dos cursos.

Dando continuidade à análise do quadro 10 no que se refere à categoria dos “conhecimentos relativos às modalidades de ensino”, com exceção da componente de Fundamentos de Educação de Jovens e Adultos, cuja oferta não é determinada, as demais disciplinas relacionadas nessa categoria (Educação Inclusiva, Educação em Direitos Humanos e Libras) são de caráter obrigatório em cursos de licenciatura<sup>46</sup>. Isso posto, depreende-se que, no curso de licenciatura em Matemática ofertado no *campus* Palmas, não se realiza o debate necessário acerca da educação profissional, visto que essa temática não está arrolada como parte do currículo, seja em forma de disciplina regular ou opcional, seja como conteúdo de ensino selecionado para estudo, ou ainda, como estratégia prática para aplicação e análise de situações pedagógicas. A constatação não se restringe ao curso de Matemática, pois, conforme já demonstrado por outros pesquisadores (COSTA, 2012; MEDEIROS, 2016), os cursos de licenciatura ofertados nos institutos federais de modo geral não têm cumprido a missão de formação de professores para pensar e, tampouco, atuar na educação profissional.

Em relação à categoria que engloba a Pesquisa e o TCC, o curso de Matemática do *campus* Palmas destinou 2,7% da carga horária, o que corresponde a 60 h para o desenvolvimento das atividades das disciplinas de MTC e Projeto de Pesquisa, já que o TCC não é considerado uma disciplina permanente como as demais. Verificando a importância dada à pesquisa no curso, a intenção de formar um professor pesquisador foi detectada em dois objetivos específicos. O primeiro objetivo ressalta que o professor atuará “com base numa visão abrangente do papel social do educador e da compreensão da ciência como atividade humana contextualizada e como elemento de interpretação e intervenção no mundo” (IFTO, 2017b, p. 20); e o segundo refere-se à capacidade do licenciando de “realizar atividades científicas desde a produção de textos, práticas laboratoriais e laborais, práticas de ensino, modelos explicativos e projetos de investigação, relacionados com a atuação docente e com a aplicabilidade dos conhecimentos científicos e tecnológicos” (p. 21).

Em seguida, o PPC ressalta que as políticas de pesquisa no IFTO “têm como foco trabalhar na superação da separação ciência/tecnologia e teoria/prática, tendo na pesquisa um

---

<sup>46</sup> Dentre os principais dispositivos que regulamentam a questão, citam-se: a Portaria-MEC 1.793/1994, a Resolução CNE/CP 01/2012 e o Decreto 5.626/2005.

princípio educativo e científico e nas ações de extensão uma forma de diálogo permanente com a sociedade” (IFTO, 2017b, p. 43). O texto destaca alguns Programas de Apoio à pesquisa, tais como: o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação em Desenvolvimento Tecnológico e Inovação (Pibiti), que é voltado aos estudantes de cursos superiores de tecnologia; a Iniciação Científica Júnior (ICJ), direcionada a alunos do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional e do Ensino Técnico Subsequente; e o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica — Ensino Médio (Pibic-EM) (IFTO, 2017b). Não se apontam programas e/ou ações direcionadas aos alunos dos cursos de licenciatura. Em outro trecho que diz respeito à pesquisa no curso de Matemática, o PPC aborda o TCC como estratégia para que o aluno da licenciatura desperte “o interesse pela pesquisa e pelo desenvolvimento científico, tecnológico e pedagógico peculiares às áreas do curso, com base na articulação entre teoria e prática, pautando-se pelo planejamento, pela ética, pela organização e pela redação do trabalho científico” (IFTO, 2017b, p. 57).

Mediante o exposto, constata-se que, embora não haja indícios de que a pesquisa seja um dos eixos de condução da formação de professores no IFTO, faz parte das intenções do curso trabalhar com a formação científica dos alunos, ainda que a prática da pesquisa no curso esteja em caráter embrionário.

É importante que a pesquisa seja entendida nos cursos de licenciatura como oportunidade para que o professor mantenha-se atualizado e tenha elementos suficientes para investigar os processos de ensino e de aprendizagem dos conteúdos de ensino na educação básica, pois esse deve ser o foco principal da pesquisa no campo da formação de professores. A postura investigativa possibilita ao professor tomar decisões com maior segurança no âmbito pedagógico e compreender os processos de aprendizagem e de desenvolvimento dos alunos, capacitando-o a refletir e intervir sobre eles de forma mais sistemática. Entretanto, Mota e Souza (2016) salientam que as dificuldades encontradas pelos IF para consolidar a dimensão da pesquisa como atividade inerente aos trabalhos de seus professores e alunos decorrem do fato de que, historicamente, essa dimensão foi mantida fora do escopo das instituições que compuseram a RFEPCT. Refazendo o percurso do desenvolvimento da pesquisa na Rede Federal, esses autores identificaram que somente em 1978, com a transformação das escolas técnicas federais do Rio de Janeiro, Minas Gerais e Paraná em Cefet, surgiram as primeiras oportunidades para a realização de pesquisas. Todavia, o início delas só ocorreu dez anos depois, em 1987, com a criação do primeiro Grupo de Pesquisa em Telemática do antigo Cefet-PR.

Sem parâmetros de como fazer e desejando ampliar a prática da pesquisa, sobretudo

diante da oferta de cursos de graduação e pós-graduação devido ao modelo dos Cefet, a aproximação dessas instituições com as entidades de pesquisa nacional foi o caminho possível, com papéis bem definidos para cada uma delas:

[...] a Rede, que precisava de qualificação para a pesquisa, recebeu um sistema de crenças, valores e normas de funcionamento da comunidade nacional, que detinha a legitimidade científica e os meios materiais para essa qualificação. A relação estabelecida foi, seguramente, de dependência e, naquele momento, não poderia ser de outra forma. Esse é um elemento fundamental para compreender o mimetismo do desenvolvimento institucional do meio interno da Rede Federal em relação ao padrão das universidades. É incontestável que a comunidade de pesquisa da Rede tenha sido constituída à imagem e semelhança da comunidade de pesquisa nacional, em seus aspectos positivos e negativos (MOTA; SOUZA, 2016, p. 25).

Entretanto, analisando o contexto dos IF, sobretudo em relação aos seus objetivos, finalidades e princípios institucionais, esses autores advertem que a dimensão da pesquisa no âmbito dos institutos federais não pode se configurar da mesma forma que na universidade. Portanto, é inadmissível que ainda não haja uma “diretriz específica para o desenvolvimento das atividades de pesquisa da Rede Federal” (p. 39), uma vez que as funções dos IF devem

[...] estar, prioritariamente, associadas ao desenvolvimento local e regional do empreendedorismo, do cooperativismo, da produção cultural, da criação, geração e transferência de tecnologias sociais, da obtenção de soluções tecnológicas para demandas regionais e da oferta de pós-graduação *stricto sensu* para fortalecer as bases em educação, ciência e tecnologia e promover a inovação tecnológica. Além disso, a relação da pesquisa com o ensino e a extensão faz surgir outros elementos, como a difusão dos conhecimentos científicos e tecnológicos, o mapeamento das potencialidades locais, a aderência aos Arranjos Produtivos Locais (APLs), o estímulo a processos educativos que levem à geração de emprego e renda e à formação de especialistas em diversas áreas de conhecimento (MOTA; SOUZA, 2016, p. 38-39).

Desse modo, ao destinar 2,7% da carga horária do currículo para disciplinas inerentes à iniciação científica, o curso de licenciatura em Matemática do IFTO demonstra que a articulação entre a pesquisa, a extensão e o ensino ainda não se consolidou como um princípio orientador na formação de professores. A pesquisa ocorre de maneira estanque, por meio de disciplinas específicas, sem que haja clareza de como essa prática se articula com as demais dimensões da formação do aluno.

Por fim, resta esclarecer como se dá a oferta dos estágios supervisionados e da prática como componente curricular no curso de Matemática. Para isso, no entanto, é preciso investigar as características e especificidades de cada um deles, bem como o modo de articulação entre seus elementos e com as demais disciplinas do curso.

Inicialmente, faz-se necessário distinguir os conceitos de prática como componente curricular e de estágio supervisionado, para assim compreender seu modo de materialização no

âmbito da formação do professor:

A prática não é uma cópia da teoria e nem esta é um reflexo daquela. A prática é o próprio modo como as coisas vão sendo feitas cujo conteúdo é atravessado por uma teoria. Assim a realidade é um movimento constituído pela prática e pela teoria como momentos de um dever mais amplo, consistindo a prática no momento pelo qual se busca fazer algo, produzir alguma coisa e que a teoria procura conceituar, significar e com isto administrar o campo e o sentido desta atuação [...] (BRASIL, 2001c, p. 9).

Uma concepção de prática mais como componente curricular implica vê-la como uma dimensão do conhecimento, que tanto está presente nos cursos de formação nos momentos em que se trabalha na reflexão sobre a atividade profissional, como durante o estágio nos momentos em que se exercita a atividade profissional (BRASIL, 2001a, p. 23).

**A prática como componente curricular** é, pois, uma prática que produz algo no âmbito do ensino. Sendo a prática um trabalho consciente cujas diretrizes se nutrem do Parecer 9/2001 ela terá que ser uma atividade tão flexível quanto outros pontos de apoio do processo formativo, a fim de dar conta dos múltiplos modos de ser da atividade acadêmico-científica. Assim, ela deve ser planejada quando da elaboração do projeto pedagógico e seu acontecer deve se dar desde o início da duração do processo formativo e se estender ao longo de todo o seu processo. **Em articulação intrínseca com o estágio supervisionado e com as atividades de trabalho acadêmico, ela concorre conjuntamente para a formação da identidade do professor como educador** (BRASIL, 2001c, p. 9, grifo nosso).

Portanto, a **prática como componente curricular** é o conjunto de atividades formativas que proporcionam experiências de aplicação de conhecimentos ou de desenvolvimento de procedimentos próprios ao exercício da docência. Por meio destas atividades, são colocados em uso, no âmbito do ensino, os conhecimentos, as competências e as habilidades adquiridos nas diversas atividades formativas que compõem o currículo do curso. **As atividades caracterizadas como prática como componente curricular podem ser desenvolvidas como núcleo ou como parte de disciplinas ou de outras atividades formativas.** Isto inclui as disciplinas de caráter prático relacionadas à formação pedagógica, mas não aquelas relacionadas aos fundamentos técnico-científicos correspondentes a uma determinada área do conhecimento. Por sua vez, o **estágio supervisionado** é um conjunto de atividades de formação, realizadas sob a supervisão de docentes da instituição formadora, e acompanhado por profissionais, em que o estudante experimenta situações de efetivo exercício profissional. **O estágio supervisionado tem o objetivo de consolidar e articular as competências desenvolvidas ao longo do curso por meio das demais atividades formativas, de caráter teórico ou prático.** (BRASIL, 2005b, p. 3).

[...] **estágio curricular supervisionado** de ensino entendido como o tempo de aprendizagem que, através de um período de permanência [denso e contínuo], alguém se demora em algum lugar ou ofício para aprender a prática do mesmo e depois poder exercer uma profissão ou ofício. Assim, o estágio curricular supervisionado supõe uma relação pedagógica entre alguém que já é um profissional reconhecido em um ambiente institucional de trabalho e um aluno estagiário. Por isso é que este momento se chama estágio curricular supervisionado. [...] **Não se trata de uma atividade avulsa que angarie recursos para a sobrevivência do estudante ou que se aproveite dele como mão-de-obra barata e disfarçada. Ele é necessário como momento de preparação próxima em uma unidade de ensino.** [...] O estágio curricular supervisionado é pois um modo especial de atividade de capacitação em serviço e que só pode ocorrer em unidades escolares onde o estagiário assuma efetivamente o papel de professor, de outras exigências do projeto pedagógico e das necessidades próprias do ambiente institucional escolar testando suas competências por um determinado período (BRASIL, 2001c, p. 9-10, grifo nosso).

A diversidade de dispositivos elaborados pelo CNE para explicar cada um desses conceitos mostra que a distinção entre os dois componentes curriculares parece não ser tão simples assim.

A prática como componente curricular se caracteriza pelo trabalho a ser realizado ao longo de todo o curso de formação, voltado para a promoção de experiências que possibilitem a aplicação de conhecimentos, amparada pelos princípios teóricos que norteiam o fazer docente. Nesses termos, a prática passa a existir independentemente do espaço reservado ao estágio, pois não precisa de um ambiente exterior para ocorrer: não se trata da mera aplicação dos conteúdos aprendidos, mas de uma oportunidade para estabelecer a integração entre a teoria e o exercício profissional.

Por sua vez, o estágio supervisionado caracteriza-se pela realização de atividades planejadas, coordenadas e avaliadas no âmbito da instituição confederada, preferencialmente a escola pública, aliando a teoria científica e os saberes práticos adquiridos durante o período de formação e adotando a *práxis*<sup>47</sup> como categoria fundante para o desenvolvimento do trabalho docente.

No curso de Matemática do *campus* Palmas, há indicação de oferta de sete períodos de práticas como componente curricular, a serem trabalhadas como núcleo e não como parte integrante das disciplinas. Destinam-se 60 h de carga horária para as seis primeiras e 40 h para a última PCC, ofertada no oitavo semestre do curso (IFTO, 2017b). De acordo com o PPC da licenciatura em Matemática, a oferta das práticas ocorrerá da seguinte forma:

- a) A realização da PCC ocorrerá durante o semestre letivo e, caso seja necessário e haja previsão em projeto aprovado pelo colegiado, será reservada até uma semana para atividades de campo desenvolvidas nessa categoria;
- b) Os docentes deverão, semestralmente, preparar projetos para as atividades que serão realizadas pelos estudantes da licenciatura, em grupos de até cinco membros, totalizando o máximo de vinte participantes;
- c) A cada semestre, a coordenação do curso orientará os alunos a escolher os projetos ofertados no semestre e a procurar o professor responsável por essa prática para o cumprimento das atividades, em conformidade com os prazos fixados pelo Colegiado do Curso;

---

<sup>47</sup> O termo *práxis*, que etimologicamente significa ação, é adotado neste trabalho segundo o entendimento dado por Gadotti (1998) ao esclarecer que a concepção de *práxis* não pode ser circunscrita a uma prática utilitarista, pragmática, que reduz o verdadeiro ao útil. Ao contrário, a *práxis* deve ser entendida como uma ação transformadora. “A pedagogia da *práxis* é a teoria de uma prática pedagógica que procura não esconder o conflito, a contradição, mas, ao contrário, entende-os como inerentes à existência humana, explicita-os, convive com a contradição e o conflito” (p. 28).

- d) As horas semestrais destinadas à PCC serão distribuídas entre as atividades de pesquisa bibliográfica, trabalho de campo, relatório das atividades observadas e desenvolvidas e encontro para o compartilhamento do resultado dos trabalhos;
- e) Ao final de cada semestre, um relatório elaborado pelo estudante a partir das observações realizadas durante as atividades deverá ser entregue ao professor responsável pelo projeto. Os melhores trabalhos poderão ser apresentados durante os colóquios organizados pelo curso ou pelo IFTO;
- f) Por fim, o professor-orientador emitirá parecer “aprovado” ou “reprovado” nas fichas individuais dos alunos e as encaminhará à coordenação das PCC para providenciar os registros escolares (IFTO, 2017b).

Entre as atividades listadas pelo curso que “darão ênfase à execução e à observação de experimentos, visando à atuação em situações contextualizadas de maneira que promovam tarefas envolvendo os acadêmicos no cotidiano das unidades escolares” (IFTO, 2017b, p. 39), estão:

[...] análise de livros didáticos de ensino fundamental e médio, materiais paradidáticos e de divulgação (coleção de lâminas, modelos, jogos, coleções temáticas, material preservado, guias, mapas, dentre outros); atividades de laboratório; mini-aulas; constituição de grupos de estudos próprios do ambiente da educação escolar; debates sobre temas relacionados com a educação; desenvolvimento de projetos matemáticos envolvendo a escola/docentes da comunidade; estudos de caso; grupos de trabalho envolvendo a comunidade escolar; palestras com estudantes que realizaram pesquisas em educação relacionadas com o ensino ou difusão do conhecimento na escola ou em espaços não escolares; palestras de professores da educação básica sobre questões importantes relativas ao conteúdo da disciplina em tela no ambiente escolar; pesquisa de campo e pesquisa de sala de aula participativas e colaborativas (com ou sem intervenção no cotidiano escolar); produção de materiais didáticos, paradidáticos e de divulgação para espaços escolares e não escolares de educação; produção técnica dos estudantes; projetos práticos envolvendo os diferentes componentes curriculares do currículo escolar; resolução de situações-problema; situações simuladoras; visitas técnicas nas escolas e entidades de classes objetivando a observação detalhada do seu funcionamento e manipulação dos assuntos relacionados à gestão e à administração escolar e verificação das condições socioeconômicas da comunidade na qual a escola se insere (IFTO, 2017b, p. 39).

Observa-se que há um contrassenso entre a compreensão dada pela legislação e a proposta do curso de Matemática para a oferta das PCC. Embora o ordenamento jurídico permita que a prática como componente curricular seja ofertada em forma de disciplina específica, ou como parte integrante da carga horária de outras disciplinas, ou por meio de outras atividades, o PPC não esclarece como a dinâmica de operacionalização das Práticas poderá contribuir na construção do repertório profissional do futuro professor de Matemática.

Desse modo, alguns questionamentos carecem de explicação: considerando que não há grupos de pesquisa e/ou trabalho sobre a formação de professores no âmbito do *campus*

Palmas, ou constituídos por membros do Colegiado ou do NDE, que possam subsidiar o modelo de oferta de PCC apresentado pelo curso; e considerando ainda que não há definição dos eixos articuladores e elementos norteadores que conduzirão a formação docente desses estudantes, qual será o ponto de partida dos docentes do curso de Matemática para elaborar seus projetos de oferta das PCC? Como as PCC poderão favorecer a interdisciplinaridade, a articulação entre teoria e prática, o trabalho coletivo e a ampliação da formação para além da sala de aula a partir de temas que se alinhem às políticas de formação docente e às particularidades formativas dos alunos, contribuindo com a construção da identidade da licenciatura em Matemática? Como garantir a integralidade do processo formativo desses alunos, tendo em vista que o tripé ensino, pesquisa e extensão não se consolidou ainda no *modus operandi* do trabalho docente do IFTO e que, além disso, não houve o cuidado de vincular os projetos de PCC a outros projetos de pesquisa, ensino ou extensão já realizados no *campus* Palmas? Como garantir a adesão dos professores do curso a esse modelo, já que eles “serão convidados” a ofertar projetos voltados para as PCC, sem que sejam esclarecidos sobre como essa carga horária será contabilizada no seu trabalho de modo geral, uma vez que não se trata de uma disciplina específica? A necessidade de atribuir os conceitos de “aprovado” ou “reprovado” não seria uma contradição com a proposta apresentada pelo curso, já que o modelo de oferta das PCC não se dá pelo formato de disciplina que necessita de notas, mas como um espaço para o exercício da reflexão sobre a prática?

Embora se reconheça que a proposta de oferta das PCC no curso de Matemática representou uma inovação para o curso, a falta de clareza e de direcionamento sobre “o quê, o porquê, o como e por quem” a proposta das Práticas será efetivamente realizada gera o risco de que essa estratégia seja reduzida à simples aplicação pragmatista e utilitarista dos conteúdos estudados no decorrer do curso, inviabilizando as reflexões pedagógicas sobre o trabalho docente pelo exercício da práxis e suprimindo o mérito pedagógico das PCC.

Souza Neto e Silva (2014), estudiosos dos modelos de implementação das PCC em cursos de licenciatura da Universidade Estadual Paulista (Unesp), confirmaram que as diferentes estratégias de oferta das Práticas evidenciam as dificuldades na interpretação do sentido pedagógico atribuído às PCC. Segundo os autores, é necessário estabelecer uma nova visão de currículo, garantindo que sua oferta seja articulada desde a formalização do Projeto do Curso, numa perspectiva interdisciplinar, evitando assim que as mudanças curriculares ocorram pela oferta do conjunto de disciplinas e não pela concepção que norteará o perfil profissional a ser formado, ou outro aspecto mais significativo para a formação do professor.

Souza Neto e Silva ressaltam que as PCC devem ser reconhecidas como espaço

privilegiado para o desenvolvimento do trabalho pedagógico, que não se restrinja a uma disciplina tradicionalmente ofertada no currículo,

[...] mas que tenha um professor responsável, carga horária atribuída e que atue como elemento aglutinador, articulando as diferentes disciplinas do semestre. Assim, partindo do pressuposto de que a PCC não é uma disciplina isolada do currículo, ela deve ser entendida como um eixo norteador da formação, o qual contemple um elemento integrador da teoria e da prática ao longo do curso e potencialize ações de formação que evidenciem a característica multi-interdisciplinar do conhecimento. Entende-se, também, que a pesquisa sobre a docência ou os aspectos do fazer docente seja um instrumento desencadeador das PCC, por meio da inter-relação entre a teoria e a prática, entendendo esta última no sentido de práxis, ou seja, uma ação intencionalizada. Para viabilizar a PCC, permeando todo o curso, é fundamental a valorização da licenciatura pelo conjunto dos docentes que atuam no curso. A valorização das PCC supõe a discussão sobre a importância da formação de professores no curso (SOUZA NETO; SILVA, 2014, p. 906).

Corroborando esse debate, Kuenzer e Rodrigues (2007) afirmam que o que está em risco na formação do professor não é apenas a falta de efetividade da articulação entre a teoria e a prática, pois enquanto a primeira está circunscrita ao plano da reflexão, a segunda se atém ao plano dos fazeres. O desafio também consiste em como mediar essas duas dimensões para o plano do método e assim constituir a práxis como instrumento para a transformação da realidade que se apresenta.

A atividade teórica, com suas dimensões ideológicas ou científicas, só existe a partir de e em relação com a prática; não há pensamento fora da práxis humana, pois a consciência e as concepções se formulam através do movimento do pensamento que se debruça sobre o mundo das ações e das relações que elas geram. No entanto, por se configurar como um movimento no pensamento, por mais que a atividade teórica se aproxime da prática, com ela não se confunde, guardando especificidades que se resumem na produção de ideias, representações e conceitos, atendo-se ao plano do conhecimento. **E, em decorrência de ser um processo de apropriação da realidade pelo pensamento, não transforma a realidade, não podendo ser confundida com a práxis. Ainda que a atividade teórica mude concepções, transforme representações e produza teorias, em nenhum destes casos ela transforma, de per si, a realidade.** O que não significa dizer que não seja fundamental a atividade teórica para a transformação da realidade; contudo, somente a posse da teoria e **só o pensamento sobre as transformações não asseguram a sua efetivação, ou seja, a transformação da realidade** (p. 57, grifo nosso).

Nesse aspecto, o trabalho educativo é a única via possível para garantir a mediação entre as dimensões teórica e prática, ou seja, somente a partir da ação pedagógica, metódica, intencional e sistematizada é que tanto as PCC como o estágio supervisionado ganharão materialidade em forma de atividades crítico-reflexivas. Pois “é através do trabalho educativo que a teoria se faz prática, que se dá a interação entre consciências e circunstâncias, entre pensamento e bases materiais de produção, configurando-se a possibilidade de transformação da realidade” (KUENZER; RODRIGUES, 2007, p. 59).

Assim, nem as PCC nem o estágio podem estar desvinculados das dimensões teórica e prática da formação. A prática pela prática não ensina, não permite a ampla reflexão e a crítica raciocinada sobre a ação. Do mesmo modo, não é possível tomar a teoria como instrumento de representação da realidade, a teoria por si só não permite a intervenção sobre a realidade. Somente a ação pedagógica sistematicamente preparada possibilita ao aluno do curso de licenciatura construir sua identidade como professor.

Quanto aos estágios supervisionados, ressalta-se que os cursos de graduação no IFTO estão regulamentados por uma única norma, regida pela ODP da instituição. Até 2014, o IFTO possuía uma diversidade de instrumentos que regulavam ações e procedimentos de seus distintos cursos superiores. Havia inclusive um regulamento específico que tratava sobre os estágios nos cursos de licenciatura. Contudo, a partir do ano de 2016, com a finalidade de padronizar procedimentos e melhorar a organização administrativa e pedagógica de seus cursos, o IFTO reuniu esse conjunto de regras em um só documento — a ODP —, que, por sua vez, dedicou um capítulo específico ao estágio nos cursos de licenciatura.

Assim, para discorrer sobre o estágio na formação dos professores no IFTO, será necessário abordar o conceito de estágio apresentado tanto no PCC do curso de Matemática como na ODP da instituição, a fim de identificar a concepção adotada pela instituição sobre esse tema.

Conforme descrito no PPC do curso de Matemática:

O estágio curricular supervisionado é entendido como tempo de aprendizagem no qual o acadêmico exerce *in loco* atividades específicas da sua área profissional sob a responsabilidade de um profissional já habilitado. O Parecer CNE/CP 28/2001 destaca que '*O estágio supervisionado é um modo de capacitação em serviço e que só deve ocorrer em unidades escolares onde o estagiário assuma efetivamente o papel de professor*' (IFTO, 2017b, p. 53, grifo do autor).

Já no regulamento da ODP, a concepção de estágio definida no capítulo dedicado aos cursos de licenciatura do IFTO diz que

O Estágio Curricular Supervisionado dos cursos de licenciatura **tem por objetivo propiciar aos estudantes a complementação do processo de ensino-aprendizagem em termos de atividades práticas, aperfeiçoamentos educacionais, artísticos, culturais, científicos e de relacionamento humano, em diferentes campos de intervenção**, sob a supervisão de profissional habilitado e/ou qualificado na área específica do estágio ou afim, conforme previsto neste regulamento (IFTO, 2016, p. 125-126, grifo nosso).

Conforme se observa, os conceitos extraídos desses dois documentos sinalizam para uma concepção de estágio restrita à dimensão prática da formação profissional. O primeiro

deles, apresentado pelo curso de Matemática, ao considerar o estágio como um “tempo de aprendizagem no qual o acadêmico exerce *in loco* atividades específicas da sua área profissional” assume-se como uma visão praticista do estágio, desconsidera a indissociável relação entre a teoria e a prática e o delimita a uma formalidade curricular para alcançar o diploma. Comparando essa concepção ao conceito do IFTO sobre o estágio supervisionado na formação de professores, apresentado em capítulo específico das licenciaturas na ODP, novamente se percebe a noção do estágio como mais uma componente curricular. Em outras palavras, o estágio é entendido como uma “complementação do processo em termos de atividades práticas” e não como uma oportunidade de promover a articulação entre todas as dimensões do processo formativo do professor, em que a teoria possibilite “de modo indissociável o conhecimento da realidade e o estabelecimento de finalidades para a sua transformação” (PIMENTA, 1995, p.63), e assim, dê sustentação a análises, reflexões e planejamentos de práticas que melhorem as condições de aprendizagem, sobretudo, dos alunos da escola pública.

Em oposição a essa visão, Pimenta (1995) esclarece que o estágio não pode ser visto como mais um elemento do currículo, isolado em si e eminentemente prático. Ao contrário, a autora ressignifica o estágio como um instrumento essencial à práxis docente:

O estágio é um componente do currículo **que não se configura como uma disciplina, mas como uma atividade**. Um programa de didática como o esboçado precisa lançar mão dessa atividade na medida em que ela é propiciadora da inserção dos alunos nas instituições escolares, **para o conhecimento de como o processo de ensino aí se dá**. Mas, como vimos, **esse conhecimento não se restringe a uma unidade escolar. Trata-se de tomar a unidade para compreendê-la na totalidade**. A didática não se reduz, no entanto, à atividade de estágio, nem reduz este a ela. Da mesma forma, **o estágio pode servir às demais disciplinas e, nesse sentido, ser uma atividade articuladora do curso**. Ademais, **como todas as disciplinas, é uma atividade teórica** (de conhecimento e estabelecimento de finalidades) na formação do professor. **Uma atividade instrumentalizadora da práxis** (atividade teórica e prática) educacional, **da transformação da realidade existente** (p. 63, grifo nosso).

Desse modo, o Estágio Supervisionado deve ser entendido como

[...] um **campo de conhecimento**, o que significa atribuir-lhe um **estatuto epistemológico que supera sua tradicional redução à atividade prática instrumental**. Enquanto campo de conhecimento, o estágio se produz na interação dos cursos de formação com o campo social no qual se desenvolvem as práticas educativas. Nesse sentido, o estágio poderá se constituir em atividade de pesquisa (LIMA; PIMENTA, 2006, p. 6, grifo nosso).

Em ambos os conceitos refuta-se a ideia do estágio supervisionado como simples atividade prática, na qual o estudante da licenciatura aprenderá a ser professor, embora esse tenha sido o papel reservado a ele no currículo dos cursos de formação docente. Na formação

de professores, o estágio não pode se configurar como um espaço burocrático reservado ao cumprimento de horas práticas para atender a legislação e tampouco assumir características circunstanciais para testar a aplicação de metodologias e técnicas de ensino, sem que se estabeleça a necessária vinculação entre a teoria e a prática. Ao contrário, como uma atividade articuladora do curso deve ser concebida numa perspectiva teórica que permita subsidiar a instrumentalização da prática.

Desse modo, a relação de interdependência e de indissociabilidade da dimensão teórico-prática da formação docente deve permear todas as etapas do estágio, desde a concepção da proposta de observação dos espaços escolares, suas rotinas e particularidades, as análises dos trabalhos desenvolvidos pelos professores da educação básica em sala de aula, até a elaboração, execução, avaliação e reflexão sobre as intervenções propostas pelos alunos estagiários, em conjunto com seus professores formadores e com os professores das escolas parceiras nesse processo.

Conforme já mencionado, o estágio supervisionado no curso de Matemática está formatado para a carga horária de 400 h, distribuídas entre quatro disciplinas de 100 horas cada, ofertadas do 5º ao 8º semestre do curso. Dessa carga horária, 70% se referem às etapas de observação e regência da sala de aula e os demais 30% destinam-se aos encontros presenciais de orientação com o professor da disciplina. A prática do estágio ocorrerá em escolas de educação básica conveniadas com o IFTO, inclusive no próprio *campus* quando for o caso do estágio no ensino médio, podendo ser realizada tanto no Proeja como no Ensino Profissional Integrado ao Ensino Médio (IFTO, 2017b).

As disciplinas de Estágio I e III possuem a mesma proposta de ementário: “[...] formação e a trajetória da profissionalização docente e suas instâncias constitutivas, por meio de um projeto de intervenção. Leis regulamentadoras do estágio. Projeto político-pedagógico e regimento escolar. Planejamento. O planejamento em Matemática [...]” (IFTO, 2017b, p. 153). Há divergência apenas quanto ao *locus* de observação e intervenção, ou seja, enquanto o primeiro módulo está voltado ao trabalho do professor de Matemática no Ensino Fundamental II, do sexto ao nono anos, o terceiro se direciona ao trabalho do professor de Matemática no ensino médio.

Por sua vez, as componentes de Estágio II e IV seguem a mesma lógica: apresentam semelhanças na ementa mas divergem no foco de realização do estágio: “O ensino e a aprendizagem da Matemática do Ensino Fundamental II — sexto ao nono ano [e no Ensino Médio, para o Estágio IV]. Aplicação do projeto de Intervenção. A resolução de problemas. Uso de recursos didáticos. Avaliação Educacional” (IFTO, 2017b, p. 154).

De acordo com a ODP do IFTO, o acompanhamento, a supervisão e a avaliação do estágio nos cursos de licenciatura devem ser realizados em cooperação entre o Professor Supervisor, um docente do próprio curso, responsável pelos trâmites formais e burocráticos do estágio; o Professor Orientador, também docente do curso, responsável por orientar, acompanhar e avaliar os acadêmicos em todas as atividades inerentes às práticas realizadas nas escolas; e o Professor Supervisor da escola conveniada, que irá acompanhar as ações dos estudantes durante o estágio, trocando informações com o Professor Orientador (IFTO, 2016) em relação às seguintes etapas:

O período de observação, preparatório para o de regência, consiste em uma avaliação participativa em que o estagiário irá integrar-se ao cotidiano da escola para que possa familiarizar-se com o processo pedagógico real, desde instalações, projeto político pedagógico e atividades didáticas dos professores e acadêmicos. A regência compreende atividades específicas de sala de aula em que o estagiário poderá desenvolver habilidades inerentes à profissão docente, sob supervisão do professor orientador do estágio (IFTO, 2017b, p. 55).

Um dos problemas detectados por Gatti e Nunes (2009) em relação aos estágios nos cursos de licenciatura é a falta de informações nos PCC e nos ementários quanto ao formato, às estratégias de acompanhamento, supervisão e avaliação dos processos e aos resultados das experiências vivenciadas pelos estudantes ao longo dos estágios. Segundo as autoras, a ausência dessas informações “pode sinalizar que, ou são considerados totalmente à parte do currículo, o que é um problema, na medida em que devem integrar-se com as disciplinas formativas e com aspectos da educação e da docência, ou sua realização é considerada como aspecto meramente formal” (p. 21).

No caso do curso de Matemática do IFTO no *campus* Palmas, problema semelhante ao que foi exposto por essas autoras foi verificado. Embora o PPC do curso contenha as informações básicas sobre o estágio, o texto não contempla o estágio enquanto campo de conhecimento. Os esclarecimentos apresentados limitam-se a descrever o formato disciplinar das componentes, em vez de promover a reflexão sobre a importância dos aspectos pedagógicos e didáticos do estágio para a formação docente e a construção da práxis pedagógica.

Quando questionados durante as entrevistas sobre o aparato documental da formação de professores produzido pela RFEPCT e pelo IFTO, com a finalidade de apreender a configuração da política institucional estabelecida para as licenciaturas e os possíveis tensionamentos decorrentes da oferta desses cursos no IFTO, os Gestores do IFTO assim se manifestaram:

**A Rede Federal, respondendo à pergunta macro, ainda não tem definida essa**

**política, não. Eu acredito que temos esboçado algumas ações como eu já citei [Pibid, Life, Prodocência, entre outros] e nós temos outras formações de professores, capacitação de mestrado e a gente já está aplicando o doutorado nessa linha de formação de professores.** A Rede Federal deu um passo importante para ir consolidando essa questão da formação de professores, e dentro do Instituto, nós conseguimos aprovar o IFTO como um polo para o mestrado [Mestrado Profissional em Educação Profissional] [...]. **Internamente, no âmbito do IFTO, eu acredito que essa política macro do Conif, do mestrado em rede para a educação profissional, vai haver desenvolvimento de estudos para identificar quais são os nossos problemas e quais as ações que devemos seguir.** [...] Programas como o Pibid, que é nacional também, que nos direciona e tem dado um norte na formação dos nossos professores. Nós temos que sair da sala de aula, temos que fortalecer nossa licenciatura, com processo de estágio com as escolas em todo o estado, mostrando que nossos estudantes estão formando em Educação Física, em Informática, e que os nossos alunos, acompanhados dos professores, façam esse trabalho nas comunidades locais. Com trabalhos bem feitos, com certeza estaremos também fortalecendo a formação de professores. [...] **Em relação a licenciatura, um dos principais desafios é influenciar o professor a trabalhar com a licenciatura. Há esse tensionamento, onde o primeiro ponto é a resistência em criar a licenciatura, o segundo ponto é a resistência da sociedade, pais e estudantes buscarem a licenciatura.** Então, a formação de professores, como nós sabemos, não é devidamente reconhecida e valorizada no Brasil a ponto de fazer com que as pessoas queiram ingressar no curso de licenciatura. Temos a medicina, que hoje na universidade privada a mensalidade gira em torno de 7 mil reais e está lá uma busca desenfreada pelo curso. **Na licenciatura, o maior desafio é manter o aluno no curso. Por exemplo no Instituto, se forem fazer um levantamento quanto ao índice de evasão, o ensino médio integrado vai estar com menor índice e a licenciatura infelizmente vai estar com o índice muito elevado** (GESTOR 1, grifo nosso).

Acho que não [não há uma política definida pela RFEPCT para formação de professores], **até onde eu entendo da Rede, vindo aí do Conif, a política que a gente tem é a dos 20%. Se tem alguma coisa a mais traçada de como gostaríamos que fosse a licenciatura... se tem, eu não conheço.** [...] Nós estamos tentando, temos aqui os nossos regulamentos internos, a ordem inteira da graduação do IFTO, que quando eu entrei aqui nós não tínhamos alguns regulamentos, eu tenho tudo anotado, tem para as licenciaturas, mas não tem para bacharelado e tecnólogo. Então estava bem solto, e a gente conseguiu produzir os que não tinha, atualizar todos os que tinham e agora a gente conseguiu juntar e está funcionando. Precisa fazer algumas alterações agora, mas é um norte nosso, junto com o PDI. Quando não funciona é por falta de leitura, porque a resposta está lá. [...] Então, a nossa ODP hoje é geral, e existe um capítulo exclusivo para a licenciatura em termo de estágio. O resto segue igual, não me lembro de outras exceções [...] (GESTOR 2, grifo nosso).

Alguns aspectos merecem ser destacados nesses relatos: na fala do primeiro Gestor, que apresenta uma visão macro da RFEPCT, nota-se uma evidente preocupação com a falta de clareza sobre as políticas para a formação de professores. A menção aos programas federais existentes no IFTO, como o Pibid e a aprovação do curso de mestrado profissional, os coloca como alternativas para estabelecer um direcionamento próprio para a formação de professores na instituição. Chama atenção ainda na fala desse Gestor a ideia de que é na futura oferta do curso de mestrado em educação profissional que está depositada a esperança de que nasçam as soluções para os desafios a serem superados pelos cursos de licenciatura já em funcionamento. Isso nos leva a inferir que os problemas surgidos desde a criação dos cursos de licenciatura ainda não fazem parte das prioridades imediatas do IFTO.

Apesar da justificativa apresentada pelo Gestor de que a resistência em relação à criação de cursos de licenciatura no IFTO se deve ao baixo prestígio social da profissão, entende-se que a falta de tradição na oferta desses cursos, o *modus operandi* empregado para a implementação das licenciaturas e a indefinição da política para a formação docente da RFEPCT são fatores mais relevantes na atual conjuntura das licenciaturas nos institutos federais do que a negação individualizada de professores em assumir a docência nesses cursos.

Já o segundo Gestor diz claramente que a política existente na RFEPCT sobre a oferta de formação de professores “é a dos 20%”. Ou seja, para ele, esse foi o direcionamento feito pelo MEC/Setec ao definir os caminhos para a oferta de cursos de licenciatura nos institutos federais. Como não sabiam o que fazer e nem como fazer, as instituições foram criando os próprios documentos, parâmetros e regulamentos para melhor conduzir seus trabalhos, ancorados, obviamente, nos dispositivos legais já existentes, mas desprovidos de auxílio da própria Rede Federal.

Nas entrevistas de ambos os Gestores está registrado que eles também não têm clareza sobre qual é a proposta de formação de professores implementada pela RFEPCT. Desde a criação dos IF, uma série de artigos, reflexões e contribuições para direcionar, justificar e até mesmo incentivar a oferta de cursos de licenciatura foi publicada. Contudo, as experiências evidenciadas nas pesquisas produzidas sobre o tema, e que ajudaram a embasar as reflexões e análises desta tese, revelaram a fragilidade desse processo: oferta de cursos precarizados, sem relação com as demandas locais, criados para atingir a “política dos 20%” (ARAÚJO, 2018); desatenção a uma das finalidades dos IF que é a formação de professores para atuar na educação profissional (COSTA, 2012; VERDUM, 2015); reprodução dos mesmos modelos tradicionais de cursos de licenciatura, pragmáticos e distantes da realidade da educação básica, ainda que ofertados em uma instituição que atenda a todos os níveis e modalidades de ensino (LIMA, 2012).

Não se quer aqui desconsiderar a importância da expansão da Rede Federal ou da implementação dos IF, especialmente pelo alcance territorial e a capilaridade que a instituição possui para garantir acesso à educação pública, notoriamente de qualidade, a milhares de brasileiros. Tampouco se deseja desconsiderar que a instituição pode significar o único modo de acesso à educação superior em muitas localidades distantes dos grandes centros urbanos, como é o caso de vários *campi* do Instituto Federal do Tocantins. Entretanto, é preciso questionar a forma como essa expansão vem se dando, não apenas em relação aos critérios que definem a escolha das localidades, mas também ao modo precário e improvisado com que a totalidade do processo em si vem se dando, ancorado em uma “concepção heroica, para a qual

expandir de qualquer maneira é melhor que não expandir” (GOLOVATY; REIS JUNIOR; HERMANN, 2016, p. 186). Essa crença consiste em considerar que “[...] é melhor formar de maneira precária do que não formar, de que é melhor improvisar do que planejar e racionalizar. [...] A concepção heroica da expansão usa a precariedade do resto da sociedade como desculpa para a defesa da precariedade menor na Rede Federal” (p. 187).

A oferta de cursos de licenciatura nos IF, ao mesmo tempo em que constitui um desafio — visto que se trata de uma tarefa complexa, que exige um longo caminho em busca da “tradição” na formação para a docência —, torna-se também uma oportunidade para promover o rompimento com a conformação imposta pela lógica neoliberal de formação profissional e construir um projeto institucional de formação docente. Esse projeto tanto pode contribuir com a formação inicial de professores como, também, com a formação continuada dos professores formadores (do curso de licenciatura) e/ou de professores da educação básica, seja a partir de realização de projetos de ensino como o Pibid, seja por meio de projetos de pesquisa ou de extensão, dos estágios supervisionados nas escolas parceiras ou pela realização de práticas como componentes curriculares. Mas deve ser, sobretudo, um projeto político comprometido com a escolarização, com a formação profissional e com a emancipação da classe trabalhadora.

#### **4.2 A percepção dos alunos em relação ao curso de licenciatura em Matemática**

Com a finalidade de apreender a perspectiva dos alunos do curso de Matemática do *campus* Palmas acerca da qualidade da formação que estão recebendo, aplicou-se um questionário (Apêndice C) a dezesseis estudantes<sup>48</sup> matriculados a partir do terceiro período do curso. As questões abarcam temas como a estrutura curricular do curso, a integração das disciplinas de conhecimentos para a docência com as de conhecimentos específicos da área, a tríade ensino, pesquisa e extensão e as propostas para o estágio supervisionado e a realização das PCC.

Como características gerais, esse grupo foi formado por jovens entre 20 e 25 anos, sendo 56,3% homens e 43,7% mulheres. O fato de o corpo discente do curso de Matemática do *campus* Palmas ser constituído mais por homens não representa novidade. Embora exista uma tendência à feminização do magistério (HYPOLITO, 1997a, 1997b; VICENTINI; LUGLI, 2009), desde o momento em que a Matemática tornou-se uma ciência passou a ser considerada como um campo científico de reduto masculino. À mulher, historicamente, sempre coube um

---

<sup>48</sup> O grupo dos dezesseis estudantes selecionados foi composto por um aluno do 3º período, cinco alunos do 4º semestre, nove alunos do 6º semestre e um aluno do 7º período.

papel secundário e invisível nesse campo de conhecimento e as poucas matemáticas com destaque científico na área tinham condições sociais e financeiras que lhes permitiram acessar conhecimentos matemáticos mais avançados, proibidos a elas até então (FERNANDES, 2006).

Do total de estudantes que participaram da pesquisa, 94% eram oriundos da escola pública. Parte desses alunos, 56,3%, disse estar inserida no mundo do trabalho, em funções de assistentes administrativos, serviços domésticos, servidores públicos, professores da rede oficial de ensino e professores de reforço escolar. Os outros 43,7% dos alunos afirmaram não trabalhar.

Em relação à renda básica pessoal mensal, 43,7% dos alunos disseram receber menos de 1 salário mínimo, 25% recebem até um salário, outros 25% recebem entre 2 a 3 salários e 6,3% possuem renda superior a 6 salários. Já em relação à renda familiar, para 62,5% desse grupo ela gira em torno de um a três salários mínimos.

Do total de alunos participantes da pesquisa, 56,3% afirmaram que não possuem pessoas com nível superior em seu núcleo familiar, ou seja, serão os primeiros representantes de suas famílias a cursarem a educação superior.

É evidente a modesta condição social desses alunos, entre os quais há um número considerável de estudantes que não possuem renda própria e que, certamente, dependem de suas famílias e/ou programas de assistência social/estudantil para permanecerem no curso com bons resultados. Mesmo aqueles que já se encontram inseridos no mundo do trabalho revelaram possuir uma parca renda familiar. Esse cenário é um desafio a mais para que esses estudantes concluam o curso de licenciatura, mas também revela que essa parcela da sociedade, historicamente afastada do “reduto do ensino superior”, teve acesso a esse nível de ensino através das políticas de democratização do acesso à educação superior pelas camadas mais populares, empreendidas a partir do governo Lula.

Piotto e Alves (2016, p. 140) ressaltam que “dentre os estudantes que concluem o ensino médio nas escolas públicas do Brasil, são poucos os que alcançam o ensino superior, sendo que esse número é ainda menor quando se trata daqueles que conseguem ingressar em universidades públicas”. De acordo com as autoras, os estudantes das camadas populares se “autoexcluem” da possibilidade de frequentar uma IES pública por desacreditarem de suas reais chances de acesso a esse nível de ensino, sobretudo, pelo caráter elitizado das universidades, em virtude do “dualismo estrutural que caracteriza o nosso sistema de ensino (escola gratuita para os pobres e escola paga para os ricos [...] se inverte no ensino superior, assumindo nova feição: universidade pública e gratuita para os ricos e privada para os pobres” (NEIROTKA; TREVISOL, 2016, p. 23).

Contudo, conforme a análise feita no capítulo 1 sobre a expansão e a democratização do acesso ao ensino superior, medidas implementadas a partir de 2003 por meio de programas como o Reuni, o Prouni, o Fies, a RFEPCT, além da implementação de ações afirmativas, possibilitaram uma mudança nesse cenário. A melhora se deu não apenas pela oportunidade do acesso, que não é somente “uma das dimensões de um processo mais amplo de democratização da universidade, é um elemento fundamental na medida em que desafia a IES a se conceber e a se realizar como um bem público a serviço da sociedade” (NEIROTKA; TREVISOL, 2016,

p. 30), mas, sobretudo, por que a inclusão dessa camada da população na educação superior “promove a justiça cognitiva, permite aos excluídos a apropriação dos saberes sistematizados, do conhecimento e da tecnologia historicamente construídos, essenciais ao mundo do trabalho e ao exercício da cidadania” (p. 30).

Visando conhecer a relação do estudante de licenciatura em Matemática com seu curso, questionou-se aos respondentes as razões que os levaram a escolher o IFTO para cursar a Educação Superior. Considerando que mais de uma opção poderia ser assinalada, 87,5% afirmaram que a opção por essa instituição se deu pela chance de fazer a graduação em um estabelecimento educacional federal; 68,7% disseram que pela qualidade do grupo de professores e estrutura física do IFTO; e 43,7% pela opção de fazer o curso de licenciatura. Um aluno assinalou outras razões, justificando-se pela necessidade de ocupar-se no período noturno.

O questionário se aprofundou um pouco mais a fim de conhecer a motivação desses alunos para escolherem a licenciatura como opção de curso superior. Ressaltando novamente que mais de uma opção poderia ser indicada, 81,2% dos participantes disseram que a escolha do curso de Matemática se deu por identificação com a docência e com a área específica de formação; 25% afirmaram que por influência de terceiros que já tinham contato com o curso/área de atuação; 12,5% afirmaram que não havia interesse específico por esse curso, mas que, em razão de não terem conseguido entrar em outro curso de graduação, ele tornou-se uma opção devido à classificação no Sisu (Sistema de Seleção Unificada do MEC); outros 12,5% disseram que não sabiam em que consistia o curso de licenciatura e que o interesse era apenas cursar o ensino superior, mas que não querem ser professores; 6,2% dos alunos declararam que a licenciatura em Matemática foi “falta de opção” e esse mesmo percentual assinalou outras razões, justificando que a escolha do curso se deu pela possibilidade de aproveitamento das disciplinas específicas de Matemática em outro curso de graduação.

As respostas dos alunos em ambas as questões demonstram que os estudantes têm a Rede Federal, de modo geral, e o IFTO, de modo específico, como referências de instituições

de reconhecida qualidade educacional, o que pode ser considerado um ponto favorável e motivador da formação do aluno.

Relacionando esse questionamento a outro que buscava conhecer as expectativas dos alunos após a conclusão do curso de licenciatura, especialmente para identificar se havia interesse em assumir a docência como profissão, e novamente considerando que mais de uma alternativa poderia ser escolhida pelos alunos, os resultados foram igualmente animadores: 68,7% afirmaram que pretendem exercer a profissão na educação básica e na rede pública de ensino; 75% dos estudantes querem exercer a profissão na educação básica, mas na rede privada de ensino; 68,7% dos alunos também apontaram o desejo de seguir a carreira acadêmica e cursar mestrado e doutorado para atuar, preferencialmente, na educação superior; e apenas 6,2% afirmaram não querer exercer a profissão docente.

A opção preferencial pela docência, revelada como escolha de 81,2% dos alunos participantes da pesquisa, foi uma informação que surpreendeu, visto que os cursos de licenciatura têm deixado de fazer parte da preferência dos jovens, conforme mostram as pesquisa de Almeida, Nunes e Tartuce (2009, p. 42). Os autores atestaram que “apenas 2% (31 de 1.501 dos alunos) indicaram, como primeira opção de ingresso à faculdade, o curso de Pedagogia ou alguma outra licenciatura”. Os resultados contrastam, ainda, com as informações produzidas pela OCDE, com base nos dados do Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa), que registrou uma queda de 5,5% em 2006 para 4,2% em 2015 do número de estudantes que querem ser professores no Brasil, e para percentuais mais baixos ainda, 2,4%, quando se trata da opção pela docência na educação básica (OCDE, 2018).

Buscando identificar as informações detidas pelos alunos sobre seu curso de licenciatura, os estudantes foram questionados se tinham conhecimento do Projeto Pedagógico que rege o curso de Matemática e de sua estrutura curricular. Dos 16 participantes, 68,7% afirmaram que conhecem o PPC do curso, 25% alegaram desconhecimento acerca desse documento e 6,3% não responderam. Porém, 87,5% dos alunos disseram que reconhecem o rol de disciplinas a serem cursadas ao longo do curso, enquanto 12,5% afirmaram não conhecer a estrutura curricular do próprio curso.

O desconhecimento do alunado acerca dos princípios pedagógicos, administrativos, epistemológicos e sociológicos que regem o projeto pedagógico de seu curso obscurantiza a compreensão desses sujeitos quanto aos objetivos pedagógicos definidos, a organização curricular do curso, a metodologia de ensino adotada e os demais processos necessários à formação do professor, inviabilizando que os estudantes assumam uma postura participativa diante de sua própria formação.

Questionados se, diante das experiências já vivenciadas no curso, consideravam a estrutura do *campus* Palmas adequada e/ou suficiente para a oferta do curso e para a sua formação como professor de Matemática, no que se refere a oferta de laboratórios, locais apropriados para a realização de práticas, disponibilidade de equipamentos e acervo bibliográfico, 62,5% dos alunos assinalaram que o *campus* Palmas possui uma estrutura adequada. No entanto, para 37,5% o *campus* atende parcialmente a esses quesitos, apresentando como justificativas:

Infelizmente não temos laboratórios suficientes. É notável a desvalorização dos cursos de licenciatura comparados com os cursos de engenharia (ALUNO 1).

Tem estrutura, mas não é suficiente. Não há lugares e recursos para a realização de práticas (ALUNO 5).

Biblioteca bastante razoável para o curso de licenciatura no contexto geral, ótimo prédio, o laboratório de licenciatura não tem estrutura, são péssimos, pequenos, alguns professores costumeiramente não se preparam para as aulas (ALUNO 3).

O *campus* não oferece um laboratório que atenda todos os alunos do curso de licenciatura em Matemática e o acervo bibliográfico também, nem sempre é suficiente (ALUNO 12).

Uma vez que parte do alunado apontou problemas no tocante à infraestrutura da instituição, recorreu-se ao Relatório de Gestão do *campus* para verificar como se deu o empenho, a liquidação e o pagamento de despesas<sup>49</sup> dessa natureza, no período de 2010 a 2017, com a finalidade de dirimir as dúvidas a respeito da previsão orçamentária e da execução financeira destinadas às obras e instalações e à aquisição de equipamentos e material permanente do *campus* Palmas. Parte-se do princípio de que, para a oferta de um curso, é necessária a organização administrativa, pedagógica e financeira da instituição, de modo que estrutura e infraestrutura sejam adequadas ao bom funcionamento do curso e ao atendimento das demandas formativas dos alunos. Trata-se, portanto, de refletir acerca da gestão financeira da instituição, tendo em vista que a decisão e o planejamento sobre a alocação dos recursos devem levar em conta aquilo que foi estabelecido como prioridade educacional por cada unidade da instituição.

No IFTO, a Reitoria é a unidade orçamentária e os *campi* (além da própria Reitoria) as unidades gestoras, dado que não há orçamento individualizado por *campus*, mas uma matriz

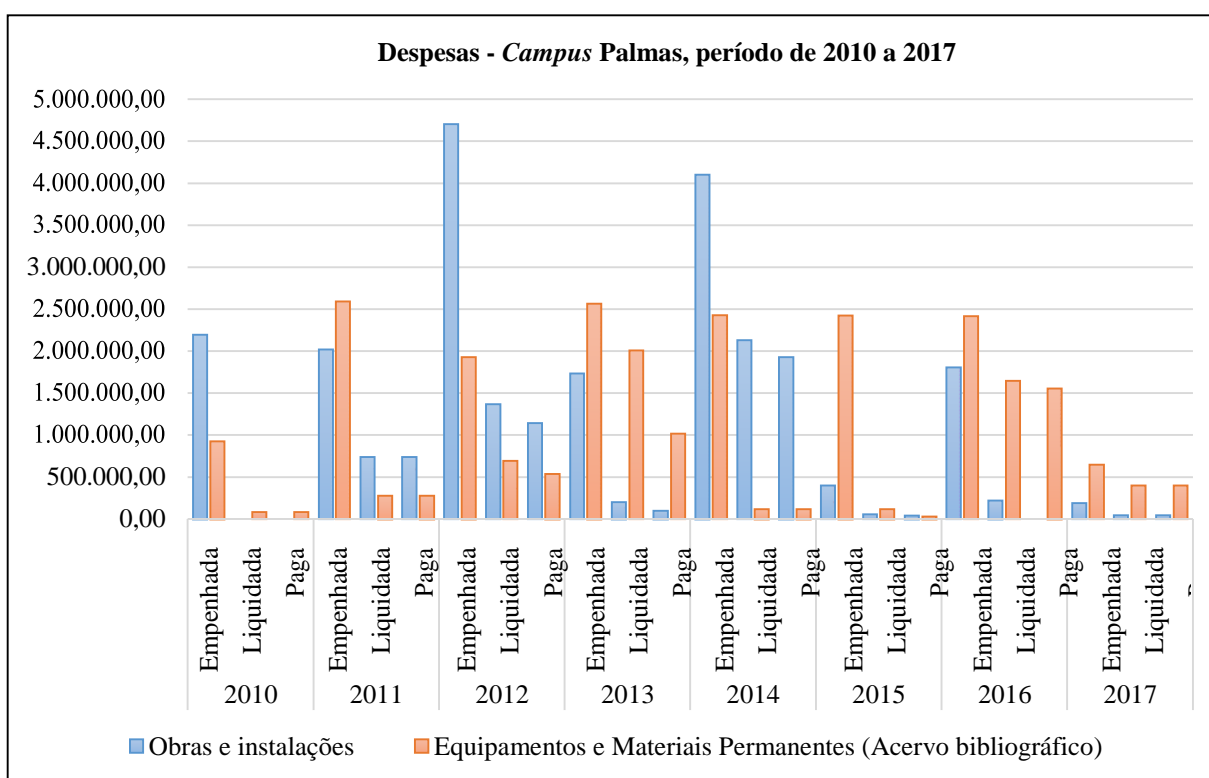
---

<sup>49</sup> Para melhor compreensão acerca dos estágios das despesas públicas é necessário esclarecer alguns conceitos: empenho é o ato que cria para o governo a obrigação de pagamento pendente, entende-se como sendo a fase em que há a reserva do dinheiro que será pago quando o bem e/ou serviço for entregue ou finalizado; liquidação é a etapa seguinte ao empenho, na qual se verifica e atesta o direito adquirido pelo credor, assim que o bem ou obra foi concluído; pagamento é o despacho determinando que a despesa seja paga ao prestador de serviço (BRASIL, 1964).

orçamentária com o montante a ser distribuído internamente de acordo com o planejamento e as necessidades de cada unidade.

Conforme o Relatório analisado, o *campus* Palmas contava em 2010 com 20.653,89 m<sup>2</sup> de área construída. Em 2018, suas edificações chegaram a 31.879,59 m<sup>2</sup>, o que representa um crescimento de 54,31% de área construída (IFTO, 2017a). Com relação às despesas com obras e instalações e equipamentos e material permanente, tais como acervo bibliográfico, a figura 10 apresenta como se deu a aplicação dos recursos:

**Figura 10:** Gráfico do detalhamento da execução orçamentária e financeira do *campus* Palmas, no período de 2010 a 2017<sup>50</sup>.



**Fonte:** Relatório de Gestão do *campus* Palmas (2010-2017). Elaborado pela autora.

Conforme se observa, o gráfico da figura 10 apresenta oscilações no que se refere ao conjunto de recursos empenhados, liquidados e pagos em relação a despesas com obras, instalações e aquisição de equipamentos e materiais permanentes. Entre 2010 e 2012, percebe-se um aumento significativo no empenho de despesas para infraestrutura, passando de R\$ 2.196.356,13 para R\$ 4.702.086,12. Todavia, nota-se também um descompasso em relação às

<sup>50</sup> Ressalta-se que a mudança de intervalo no gráfico da figura 10 para o período compreendido entre 2010 a 2017 se deve à indisponibilidade das informações anteriores a 2010 e ao fato de os dados de 2018 ainda não terem sido publicados.

despesas liquidadas nesse mesmo período, ou seja, mesmo não havendo informações no Relatório sobre o montante investido em obras no ano de 2010, em 2011, 36,5% do valor empenhado foram liquidados e, no ano seguinte, 29%.

No ano de 2013 houve uma redução de 36,8% no montante empenhado em comparação ao ano anterior, e a liquidez foi de 11,5% dos R\$ 1.732.667,52 que haviam sido disponibilizados. Em 2014, houve novamente alteração nos valores empenhados, ampliados em mais de 236% em relação a 2013, mas com liquidez de 52% do que havia sido empenhado. Em 2015, o valor liquidado se reduziu em 90%, passando de R\$ 4.099.176,56 para R\$ 398.544,72; ainda assim, somente 13,8% desse recurso foram liquidados. Em 2015 e 2016, houve a liquidação de 12% e 24% dos valores empenhados, respectivamente.

Em relação às despesas com equipamentos e materiais permanentes, tais como coleções e materiais bibliográficos, discotecas e filmotecas, mobiliário em geral, máquinas, utensílios e equipamentos diversos, a prática não foi diferente. Em 2010 o *campus* detinha R\$ 925.443,41 empenhados e liquidou 8,8% desse valor; em 2011 houve a ampliação de 279% no recurso empenhado em relação ao ano anterior, chegando a R\$ 2.590.553,83; contudo, a liquidez desse montante atingiu apenas 10,7%. Em 2012, o recurso empenhado se reduziu em 74% em relação ao ano anterior e chegou à liquidez de 35,8% do que havia sido provisionado. Em 2013, a liquidez do valor empenhado chegou a 78%. Porém, novamente nos anos de 2014 e 2015, a liquidez dos valores empenhados ficou em apenas 4,8% do recurso disponível ao *campus*. Em 2016 e 2017, a liquidez ficou em torno de 68% e 61%, respectivamente.

Fazendo uma analogia com Golovaty, Reis Junior e Hermann (2016), que sugeriram o atendimento de três condições mínimas quando da implementação de novos *campi* no Instituto Federal de Goiás, os mesmos critérios podem ser empregados em casos de oferta de novos cursos. O primeiro deles é a “formação do corpo docente e a organização acadêmica” do curso, ou seja, a garantia mínima do número adequado de servidores, evitando-se, principalmente, o ingresso do corpo discente sem a existência do corpo docente; o segundo é o “planejamento na criação da infraestrutura física” do curso, superando o imprevisto e a utilização de ambientes e equipamentos inadequados ao processo de ensino e aprendizagem; e o terceiro critério é a “superação da estrutura minimalista” dos cursos, para dar condições a que as atividades inerentes ao trabalho docente transcorram sem maiores intercorrências.

É produtivo questionar, ainda, se, diante das mudanças institucionais advindas da constituição dos institutos federais, os servidores e gestores responsáveis pela condução desse trabalho conheciam ou passaram por algum tipo de capacitação sobre os ordenamentos jurídicos e procedimentos necessários à realização de suas funções, tendo em vista que apenas a

aprovação desses servidores em concursos públicos não garante o suficiente domínio da dinâmica e das peculiaridades do trabalho a ser exercido.

Ainda que o *campus* Palmas dispusesse de infraestrutura preexistente à transição da ETF-Palmas para IFTO, considerada como uma das condições favoráveis na nova institucionalidade da RFEPCT, que poderia estabelecer de imediato a sua expansão, nem todas as providências para a materialização da implantação dos cursos foram cumpridas, visto o volume de recursos empenhados e não liquidados diante da possibilidade de aproveitamento de prédios, equipamentos, acervo bibliográfico e recursos humanos (PACHECO, 2011) — ainda que tenha havido a disponibilização dos recursos orçamentários e financeiros por meio do Programa de Expansão e Reestruturação de Instituições Federais de Educação Profissional e Tecnológica aos IF.

Entendendo as práticas da gestão financeira, no universo educacional, como atividades-meio, ou seja, ações que, “embora referindo-se ao processo ensino-aprendizagem, não o fazem de maneira imediata, colocando-se antes, como viabilizadoras ou precondições para a realização direta do processo pedagógico escolar que se dá prioritariamente em sala de aula” (PARO, 1998, p. 72), questiona-se: quais foram as prioridades estabelecidas pelo *campus* e como estão sendo calculados os gastos financeiros pra atender a tais prioridades, visto que parte dos recursos empenhados, ou seja, disponibilizados diretamente a essa unidade, não foi utilizada, conforme observado? E em que medida o não atendimento dessas prioridades tem interferido na qualidade da formação dos alunos?

De acordo com Araújo (2018), os mecanismos e processos que provocam a precarização da formação de professores nos IF têm origem na gênese precária da implantação dos institutos federais, sobretudo devido ao modo aligeirado como ocorreu a transição institucional, forçando-os muitas vezes a assumirem compromissos de constituírem uma instituição/*campus* ou de abrir cursos sem as condições materiais e de recursos humanos minimamente necessárias.

Flach (2014) também considera que a opção pela oferta de alguns cursos de licenciatura, a exemplo dos cursos para formação de professores de Matemática, nem sempre ocorreu a partir de demandas localizadas, mas pelo fato de serem cursos que poderiam ser implantados mais facilmente, “pois não há a necessidade de grandes investimentos na aquisição de equipamentos e montagem de laboratórios, diferentemente das outras três áreas consideradas prioritárias, além de ser relativamente mais fácil constituir o quadro de servidores para atuarem no curso” (p. 170). Por conta disso, “apesar de os cursos de licenciatura estarem em pleno funcionamento, a impressão que permanece é de que eles estão ali inseridos na instituição

unicamente para atender a uma demanda legal” (p. 172).

Bavaresco (2014) confirma essa mesma situação ao analisar a implantação do curso de licenciatura em Matemática em um *campus* do IF do Rio Grande do Sul. Entre as áreas de atendimento prioritário apontadas pela Setec, a Matemática era a licenciatura que “apresentava-se como aquela que demandava menor estrutura e tinha maior possibilidade de iniciar as atividades dentro da urgência exigida pelo MEC. Desse modo, essas condições foram determinantes para a definição da implantação de um curso de licenciatura em Matemática” (p. 147). Diante desse cenário, a autora salienta que as limitações estruturais e os aspectos pragmáticos e operacionais que facilitam a implantação do curso são fatores que têm prevalecido na definição das licenciaturas que serão ofertadas nos institutos federais.

Ressalta-se, portanto, mais uma vez, a contradição instaurada em relação à função social e o papel educacional dos institutos federais, pois ao mesmo tempo em que a instituição promove a democratização do acesso à educação superior e se compromete com a oferta de formação de professores, o faz em conciliação com a lógica que visa garantir que as determinações estruturais da sociedade capitalista se mantenham invioladas, ofertando cursos sem o necessário planejamento institucional e sem que haja a garantia das condições mínimas para o seu funcionamento com qualidade, conforme mensurada pela opinião dos alunos.

Dando prosseguimento à análise dos dados coletados pelo questionário sobre as características do curso de Matemática do *campus* Palmas, e com o objetivo de verificar, segundo a percepção e a vivência dos estudantes do curso, se no curso de licenciatura em Matemática os professores desenvolvem práticas de integração curricular interdisciplinares entre as diferentes disciplinas de formação específica da área e de formação para a docência, obteve-se o seguinte resultado: 25% dos respondentes consideraram que “Sempre os professores das áreas de conhecimento específicos trabalham em parceria com os professores das disciplinas de formação pedagógica desenvolvendo projetos e/ou ações em conjunto”; 18,7% apontaram que “Em alguns momentos os professores das áreas de conhecimento específicos trabalham em parceria com os professores das disciplinas de formação pedagógica, a partir de ações específicas”; 50% dos alunos afirmaram que “em nenhum momento professores das áreas de conhecimento específicos trabalham em parceria com os professores das disciplinas de formação pedagógica. Cada área desenvolve suas disciplinas de forma isolada”; 6,3% não responderam a questão.

Como houvesse uma solicitação para que os alunos exemplificassem como se dava a integração entre as áreas de formação específica e formação para a docência, caso assinalassem as alternativas “sempre” ou “em alguns momentos os professores trabalham em conjunto”, um

estudante entre os 25% que assinalaram a primeira opção (sempre) citou como exemplo a realização de “oficinas matemáticas”; outros dois alunos que optaram pela alternativa “em alguns momentos os professores trabalham em conjunto” coincidentemente apresentaram como exemplos “a semana da Matemática” e o “Pibid”.

Ainda nessa mesma linha de investigação, uma questão buscou saber se, para além da prática conjunta dos professores do curso, os próprios acadêmicos conseguiam reconhecer a aproximação entre os conteúdos de ensino, e se, mesmo individualmente, percebiam o esforço dos professores do curso em estabelecer o diálogo entre os conhecimentos específicos e os conhecimentos para a docência. Resultado: 37,5% dos alunos assinalaram a opção “Sim, há conteúdos semelhantes e complementares entre essas disciplinas. Frequentemente os professores das disciplinas das áreas de conhecimento específicos utilizam os conteúdos/temáticas trabalhados pelos professores da formação pedagógica e vice-versa”; todavia, 50% marcaram a opção “Às vezes percebo que os assuntos se assemelham ou se complementam, mas isso não tem sido explorado pelos professores, que muitas vezes apenas citam que tal assunto foi ou será trabalhado em tal disciplina”; e 12,5% indicaram a alternativa “Nunca percebi semelhança ou proximidade dos conteúdos das disciplinas das áreas de formação específica com as de formação pedagógica. Os professores das áreas específicas não costumam falar sobre como os conhecimentos relativos à docência podem ajudar na nossa prática como professores”.

Comparando as respostas a esses dois questionamentos pelos participantes da pesquisa, nota-se que as opções que correspondiam às alternativas “não” e “em parte”, referindo-se ao desenvolvimento de práticas de integração curricular interdisciplinares entre as diferentes disciplinas de formação específica e de formação pedagógica, apresentaram percentuais superiores aos da alternativa “sim”. Constata-se, portanto, que os alunos do curso de Matemática do *campus* Palmas reconhecem o distanciamento e a fragmentação entre essas importantes dimensões no processo de formação do professor.

É importante salientar ainda que, entre os alunos que afirmaram reconhecer a existência de práticas interdisciplinares ou mesmo a aproximação entre as distintas disciplinas do curso, nenhum relatou como essas práticas são realizadas pelos professores no decorrer de suas aulas. Isso deixa claro que, circunstancialmente, poucas atividades são realizadas nesse sentido. Nem mesmo as PCC foram apontadas pelos estudantes como mecanismo de articulação e diálogo entre professores, disciplinas e áreas de conhecimento, mesmo que essa componente seja a estratégia mais adequada para iniciar, experimentar, promover e avaliar a praticabilidade da interdisciplinaridade na formação do professor.

Antes de tecer maiores considerações sobre esses resultados, é preciso dizer que, diante da polissemia do termo e da evolução histórica de seu conceito, neste trabalho entende-se a interdisciplinaridade como “uma relação de reciprocidade, de mutualidade, um regime de copropriedades que irá possibilitar o diálogo entre os interessados, dependendo apenas de uma atitude para se formar profissionais com perfil diferenciado” (FAZENDA, 1992, p. 13). Mais do que a junção de disciplinas, é uma atitude de ousadia diante do modelo tradicional de ensino, que permite emergir novos saberes como resultado da articulação de uma rede de conhecimento que não mais pertence às disciplinas isoladas mas à relação dialógica entre elas. Portanto, integração e interdisciplinaridade são conceitos e movimentos distintos que guardam relação de interdependência, mas que precisam ser diferenciados: “integração requer atributos de ordem externa, melhor dizendo da ordem das condições existentes e possíveis, diferindo de uma integração interna ou interação, da ordem das finalidades e, sobretudo, entre as pessoas” (FAZENDA, 2011, p. 154). A interdisciplinaridade, por sua vez, conota a necessidade de integração como movimento imprescindível e anterior a ela, pois trata-se de um termo que emerge da colaboração entre diferentes disciplinas ou setores de uma mesma área do conhecimento. Portanto, “caracteriza-se por uma intensa reciprocidade nas trocas, visando a um enriquecimento mútuo. Não é ciência, nem ciência das ciências, mas é o ponto de encontro entre o movimento de renovação da atitude diante dos problemas de ensino e pesquisa e da aceleração do conhecimento científico” (FAZENDA, 2011, p. 73).

Dadas essas conceituações e, considerando os resultados das duas questões expostas anteriormente, pode-se afirmar que não existem práticas interdisciplinares consolidadas entre os professores do curso de licenciatura em Matemática. Também se constata que o diálogo entre as áreas de formação específica e de formação pedagógica não foi suficientemente estabelecido a ponto de tornar-se perceptível aos estudantes e ser reconhecido como eixo articulador no processo de formação para a docência no curso de Matemática do *campus* Palmas.

De acordo com Gatti (2010, p. 1375),

no que concerne à formação de professores, é necessária uma verdadeira revolução nas estruturas institucionais formativas e nos currículos da formação. [...] A formação de professores não pode ser pensada a partir das ciências e seus diversos campos disciplinares, como adendo destas áreas, mas a partir da função social própria à escolarização – ensinar às novas gerações o conhecimento acumulado e consolidar valores e práticas coerentes com nossa vida civil.

Para a autora, a fragmentação na formação de professores decorre da forte tradição disciplinar, que, além de privilegiar a preparação do especialista com domínio de conteúdos específicos da área de conhecimento, e de tratar com menos atenção os saberes pedagógicos

que fundamentam o exercício da docência, estimula e orienta os futuros professores a se manter mais atentos à formação específica de sua área do que às demais demandas da profissão docente.

Gatti e Nunes (2009), estudando as complexidades da formação docente a partir da análise curricular de diversos cursos de licenciaturas, concluíram que, no caso da formação de professores de Matemática, diferentes perfis profissionais estão sendo formados:

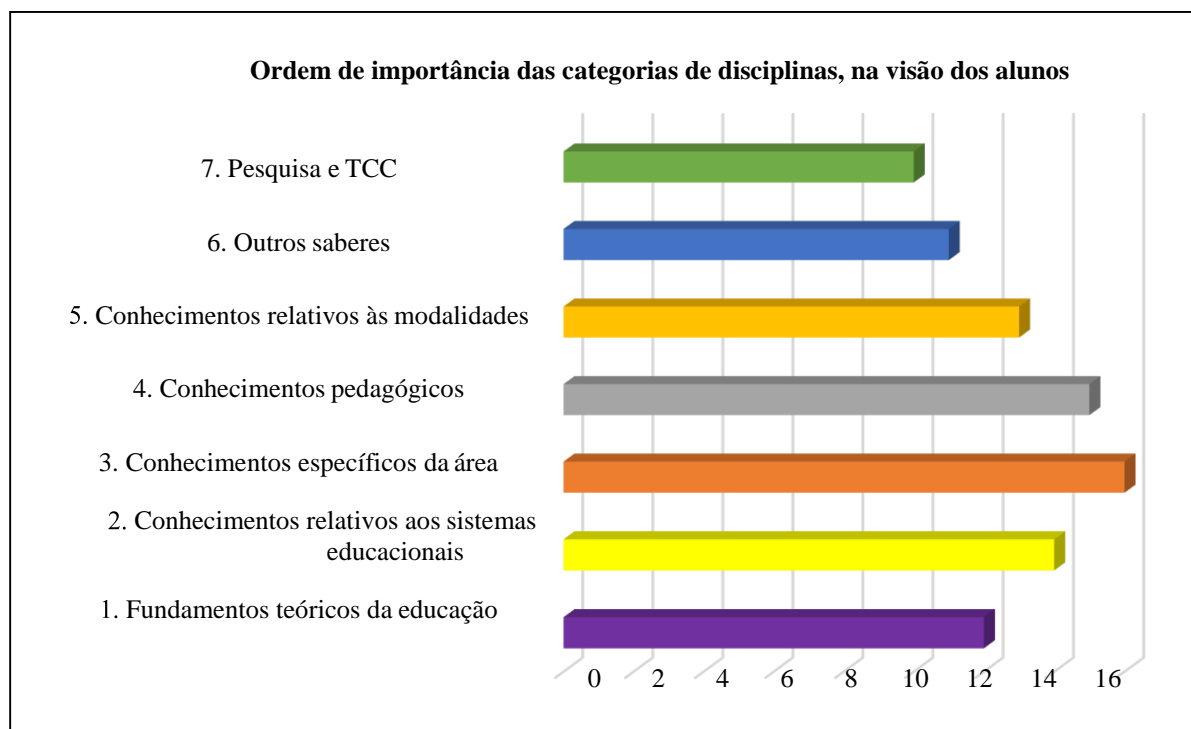
[...] alguns com uma formação matemática profunda, que talvez não se sintam preparados para enfrentar as situações de sala de aula, que não se restringem ao saber matemático. Outros, com uma formação pedagógica desconexa da formação específica em Matemática, forçando o licenciado a encontrar as inter-relações entre esses tipos de formação. Considera-se que os poucos cursos de Licenciatura em Matemática, que oferecem uma formação mais aprofundada em Educação Matemática, como os que estariam propiciando experiências aos futuros professores mais contextualizadas e significativas para a construção da prática pedagógica (p. 109-110).

Resultado semelhante foi enunciado por Titon (2016), que, ao investigar a formação de professores de Matemática e Física no IF catarinense, observou que não há indícios de práticas interdisciplinares propostas para a formação de professores nesses dois cursos. Segundo a autora da pesquisa, as concepções dos estudantes sobre esse princípio de formação são superficiais, visto que eles associam a interdisciplinaridade apenas a questões metodológicas. Assim, ela conclui que a escassez de elementos formativos que remetem a práticas interdisciplinares é um ponto deficitário na trajetória formativa dos sujeitos em formação.

Para Costa (2012), Estrela (2016) e Flach (2014), nem todos os cursos de formação de professores do país têm a interdisciplinaridade como eixo formativo na preparação para a docência, e por mais que se reconheça a importância da indissociabilidade entre os conhecimentos específicos e pedagógicos para a produção do conhecimento docente, as pesquisas realizadas no âmbito dos institutos federais têm demonstrado que a prática interdisciplinar ainda não se tornou um elemento propulsor na formação pedagógica de seus cursos de licenciatura.

Diante dessa realidade, que também é própria ao IFTO, e com base na mesma categorização da estrutura curricular do curso (quadro 10), solicitou-se aos estudantes participantes da pesquisa que fizessem a classificação, em ordem crescente de importância, do conjunto de disciplinas que considerassem mais relevantes para sua formação como professores de Matemática. A figura 11 apresenta as categorias eleitas como as mais importantes para a formação docente, segundo a perspectiva dos alunos:

**Figura 11:** Classificação das categorias de disciplinas da estrutura curricular do curso de Matemática do *campus* Palmas, segundo a perspectiva dos alunos



**Fonte:** Dados da pesquisa. Elaborado pela autora (2019).

Observa-se que, na visão dos estudantes do curso de Matemática, as categorias de maior relevância diferem um pouco da classificação obtida a partir da categorização das disciplinas expostas anteriormente. Na perspectiva dos alunos, são consideradas mais significativas para a sua formação, na seguinte ordem: conhecimentos específicos da área, conhecimentos pedagógicos, conhecimentos relativos aos sistemas educacionais, conhecimentos relativos às modalidades, fundamentos teóricos da educação, outros saberes e, por último, a categoria de Pesquisa e TCC.

Estabelecendo um paralelo comparativo entre o que indica o PPC do curso e a visão dos alunos, obtém-se:

**Quadro 11:** Comparativo entre o PPC e a visão dos alunos, acerca das categorias que compõem o currículo do curso de Matemática.

Ord.	Análise do PPC	Perspectiva dos alunos
1°	Conhecimentos específicos da área	Conhecimentos específicos da área
2°	Conhecimentos para a docência	Conhecimentos para a docência
3°	Fundamentos teóricos da educação	Sistemas educacionais
4°	Outros saberes	Modalidades e nível de ensino
5°	Modalidades e nível de ensino	Fundamentos teóricos da educação
6°	Sistemas educacionais e Pesquisa e TCC	Pesquisa e TCC
7°	-	Outros saberes

**Fonte:** Dados da pesquisa. Elaborado pela autora (2019).

De acordo com a figura 11 e o quadro 11, há um consenso entre o PPC e os alunos de que a categoria de conhecimentos específicos da área possui maior relevância para a formação dos alunos, seguida da categoria de conhecimentos para a docência, o que não é nenhuma surpresa diante dos resultados das outras pesquisas citadas. No entanto, nota-se também que há divergências na ordem de importância dada pelos alunos em relação às demais categorias.

Os estudantes entenderam, por exemplo, que os conhecimentos sobre os sistemas educacionais e as modalidades e níveis de ensino deveriam ocupar, respectivamente, o terceiro e o quarto lugares em ordem de importância para sua formação. Ou seja, essas categorias foram consideradas mais significativas para os alunos do que os fundamentos teóricos da educação. Embora não exista a intenção de desprestigiar essas duas categorias, chama atenção a relevância atribuída à categoria de fundamentos da educação, tendo em vista que se trata da conjunção de disciplinas que cumprem a função de embasar teoricamente e pedagogicamente a reflexão e a ação do professor em sala de aula, a partir das contribuições de outras áreas do conhecimento, como a Sociologia, a Filosofia, a História e a Psicologia.

Com base em pesquisas sobre o tema, Fiorentini (2005, p. 111) esclarece que uma das prováveis causas para a observada inocuidade das disciplinas que tratam dos Fundamentos da Educação se deve ao fato de que

[...] as disciplinas específicas influenciam mais a prática do futuro professor do que as didático-pedagógicas, sobretudo porque as primeiras geralmente reforçam procedimentos internalizados durante o processo anterior de escolarização e as prescrições e recomendações das segundas ‘têm pouca influência em suas práticas posteriores’. Uma das razões disso é o fato de as disciplinas didático-pedagógicas, muitas vezes, serem fortemente prescritivas — dizendo como o professor deve ensinar, de acordo com um modelo ideal de ensino — ou limitarem-se a promover críticas de práticas vigentes sem que os futuros professores tenham oportunidade de experienciá-las e problematizá-las em contextos de prática. Assim, na hora de iniciar a docência na escola, tendem a mobilizar aqueles modos de ensinar e aprender Matemática que foram internalizados durante a formação escolar ou acadêmica do futuro professor.

Segundo o autor, se as disciplinas de formação pedagógica não são trabalhadas no sentido de explicitar sua relevância na mediação do conhecimento do professor para fazê-lo compreender, problematizar e agir diante dos desafios do exercício da profissão na sala de aula, reforça-se mais ainda no imaginário dos estudantes das licenciaturas a noção de que, para ser um bom professor de matemática, basta ter domínio dos conhecimentos específicos, já que o “saber da tradição escolar, herdado da experiência escolar anterior, é muito forte e persiste através do tempo e a formação universitária não tem conseguido transformá-lo e nem abalá-lo”

(FIORENTINI, 2005, p. 111).

Entretanto, Fiorentini (2005) e Gatti e Nunes (2009) alertam para o fato de que não apenas os cursos de formação priorizam os conhecimentos específicos da área na formação do professor de Matemática. A mesma prática é reproduzida em provas de concursos públicos para seleção de professores, que continuam a privilegiar a dicotomia entre os campos da formação docente. Os conhecimentos ligados a fundamentos da educação são pouco cobrados nos itens das provas, e, quando eles aparecem nesse contexto, representam uma parte ínfima diante dos demais saberes tradicionalmente privilegiados.

Outro ponto a ser destacado na categorização feita pelos alunos do curso é a pequena importância dada às disciplinas situadas na categoria “Pesquisa e TCC”, que ocupou a 7ª posição entre as sete categorias existentes. Relacionando essa informação a outra pergunta que procurava saber se os alunos da licenciatura em Matemática estavam inseridos em outras atividades de ensino (Pibid, monitorias), pesquisa e extensão que contribuíssem com seu processo formativo, 56,3% dos estudantes afirmaram que estavam inseridos em projetos de ensino, citando o Pibid como exemplo dessas atividades. Com exceção de um aluno que apontou a monitoria em uma disciplina como outra atividade de que participava, nenhum aluno mencionou o envolvimento em projetos de pesquisa e de extensão. Os demais 43,7% dos alunos disseram que não estão envolvidos em outras atividades formativas.

Algumas inferências resultam dessa informação: primeiramente, o fato de 56,3% desse grupo de alunos serem formados por trabalhadores não os impediu de buscar alternativas ofertadas pelo IFTO para ampliar sua formação. Ainda que o Pibid e a monitoria sejam atividades remuneradas em forma de bolsa, percebe-se o esforço e o interesse dos estudantes em participar de atividades que favoreçam sua formação profissional.

No caso em questão, detectou-se, por exemplo, que, do total de 53 projetos de pesquisa cadastrados no *campus* Palmas<sup>51</sup>, apenas quatro são de autoria de professores que pertencem ao colegiado do curso de Matemática. Desses quatro projetos, entretanto, somente dois poderiam contar com a participação dos alunos, visto que os outros dois projetos cadastrados se referem à proposta de qualificação desses docentes. Com relação aos projetos de extensão, não há informações disponibilizadas pela instituição sobre quantos/quais projetos estão cadastrados e/ou desenvolvidos no âmbito do *campus*.

Em suma, são estes os fatores que influenciaram na classificação da categoria

---

<sup>51</sup> Conforme informações disponibilizadas no *site* do *campus* Palmas: <http://www.ifto.edu.br/palmas/campus-palmas/pesquisa>. Acesso em: 10 abr. 2019.

“Pesquisa e TCC” como a de menor relevância para a formação docente, na perspectiva dos estudantes do curso de Matemática: a ausência de carga horária prevista para a prática de pesquisa no cômputo geral da carga de trabalho dos professores; as poucas atividades de pesquisa desenvolvidas pelos professores do colegiado de Matemática; a sobrecarga de trabalho desses docentes, que, em razão da área de conhecimento específico, atuam em todos os demais cursos, níveis e modalidades de ensino em oferta no *campus* Palmas; e a pequena carga horária atribuída às disciplinas que poderiam favorecer a formação do professor-pesquisador.

Em relação ao estágio supervisionado, solicitou-se aos alunos que relatassem as experiências vivenciadas, sobretudo no tocante à aproximação dos conteúdos e temáticas estudadas nas disciplinas de formação específica e de formação pedagógica com a realidade da educação básica, além da possibilidade de pôr em prática as teorias debatidas em sala de aula, durante as regências. Do total de alunos participantes da pesquisa, 37,5% disseram que ainda não tinham feito nenhuma disciplina de Estágio, e os demais, 62,5% já tinham feito ou ainda estavam em processo de estágio.

Entre esses alunos, 50% sinalizaram que foi possível identificar uma correlação de conteúdos e temáticas estudadas na licenciatura e aplicar os conhecimentos na escola de educação básica; já 40% afirmaram que não identificaram a aproximação dos conteúdos apreendidos ao longo do curso com a educação básica; e 10% deles afirmaram que perceberam, parcialmente, a relação entre os conteúdos estudados no curso de licenciatura e a realidade escolar.

Do conjunto de alunos que perceberam a aproximação de conteúdos do curso com a realidade da educação básica, conforme demonstrado nos depoimentos extraídos dos questionários, as justificativas apresentadas definem aspectos inerentes às metodologias de ensino, às técnicas de ensino e à didática como decisivos para a prática dos conhecimentos específicos e pedagógicos apreendidos ao longo do curso, conciliado com a realidade da escola básica.

As metodologias que os professores ministram aqui no Instituto facilitam bastante a realização do estágio na escola vinculada à instituição (ALUNO 8).

Consegui desenvolver tanto a parte pedagógica como a específica. Porém ainda não fiz o estágio 4, decidi dar um tempo para melhorar minha prática no estágio. Estou usando esse tempo para fazer uma análise da minha atuação nos estágios anteriores (ALUNO 5).

Colocamos em prática as técnicas ensinadas pelos professores de Didática, de como se comportar, como tratar os alunos, entre outros (ALUNO 11).

As temáticas trabalhadas têm muita semelhança com aquilo que é abordado no curso

(ALUNO 3).

Sim, entretanto, a realidade diverge do que nos é apresentado enquanto discentes (ALUNO 15).

Já o grupo de alunos que disseram não ter percebido a relação de proximidade entre os conhecimentos adquiridos no curso e a prática na sala de aula da escola pontuou como impedimentos aspectos como: o distanciamento entre as teorias estudadas no curso e a realidade escolar; a precariedade da escola de educação básica; e a inconsistência do estágio enquanto estratégia de formação, como se observa a seguir:

Acredito que o estágio ainda precisa de mudanças, pois não prepara para o mercado de trabalho (ALUNO 15).

Não houve percepção entre os temas estudados com a realidade profissional do professor. Fala-se muito em conteúdo, mas a realidade em sala de aula é diferente do que tentamos aprender durante as aulas do curso de licenciatura (ALUNO 5).

Estou iniciando meu primeiro estágio, mas em poucas aulas pude perceber que muito pouco do que aprendemos no curso se aplica em sala de aula, inclusive pelo fato da precariedade no ensino ofertado na escola que escolhi para a realização do estágio (ALUNO 3).

A aproximação dos conteúdos do curso com a realidade escolar deixa muito a desejar, pois são diferentes, mas sim, consegui pôr em prática alguns conhecimentos (ALUNO 11).

O aluno que considerou ter percebido parcialmente a possibilidade de aproximação dos conteúdos estudados no curso de licenciatura com a educação básica apenas mencionou que “são algumas coisas que se aproximam”, sem maior detalhamento.

As discordâncias entre os dois grupos revelam que não há consenso, entre os alunos do curso de Matemática, quanto à contribuição do estágio enquanto instância de articulação teórico-prática no processo de formação para a docência em Matemática. Os argumentos antagônicos que justificam o posicionamento dos alunos realçam o caráter aplicacionista e reprodutivista que o estágio assumiu: ora por servir como espaço para a prática de técnicas de ensino e procedimentos didáticos estudados nas disciplinas da licenciatura, ora por não ser considerado a estratégia mais adequada para garantir a “aproximação dos conteúdos do curso com a realidade escolar” e garantir a “preparação para o mercado de trabalho”.

Ressalta-se ainda que em nenhum dos depoimentos foi possível registrar a opinião de que o estágio está sendo usado como área de confronto com a teoria para a produção de novos conhecimentos, ou como processo contínuo de reflexão-ação-reflexão da atuação docente, dos processos pedagógicos da sala de aula e da própria formação. Inclusive, parece que o caminho tem sido o inverso, conforme relatou o aluno que sentiu a necessidade de “dar um tempo para

melhorar minha prática no estágio [...] para fazer uma análise da minha atuação nos estágios”. Isso de fato é preocupante, tendo em vista que, embora o estágio não seja a única via possível para a construção da síntese teórico-prática, sobretudo num contexto em que tanto o curso como o IFTO optam por uma concepção de estágio de viés pragmatista, indubitavelmente ele é um espaço privilegiado para construir a profissionalização e a identidade docentes.

Portanto, é essencial que, durante o processo da formação de professores, o estágio constitua caminhos e estratégias pedagógicas para que o licenciando saiba e coloque em prática a noção de que “o ‘que ensinar’ e o ‘como ensinar’ deve ser articulado ao ‘para quem’ e ‘para quê’ e em ‘quais circunstâncias’, expressando a unidade entre conteúdos teóricos e instrumentos do currículo” (PIMENTA, 1995, p. 60), de maneira a vincular o curso de licenciatura à área de atuação, ou seja, à educação básica, e assegurar que tanto o processo formativo do professor como o ensino por ele ofertado sejam de qualidade.

Por fim, solicitou-se aos alunos que avaliassem o próprio processo de formação no curso, a partir de reflexões sobre os conhecimentos e conteúdos trabalhados ao longo da graduação, a relação professor-aluno, a visão sobre o trabalho do professor em sala de aula e as metodologias de ensino experienciadas, entre outros aspectos que pudessem fazê-los explicitar se sentiam seguros e preparados para atuarem como professores de Matemática. 50% dos participantes consideraram que estão recebendo uma boa formação no curso de Matemática e que estão seguros para assumirem a sala de aula como professores; 25% dos alunos consideraram que não estão recebendo uma boa formação e/ou não se sentem seguros para atuar na profissão; e os demais 25% consideraram que se sentem parcialmente preparados para a docência em Matemática.

Embora algumas das justificativas apresentadas pelo conjunto de 50% de alunos tenham sido genéricas e superficiais, dificultando a verificação da consistência das alegações, dentre os argumentos apresentados por eles destacam-se o equilíbrio entre a carga horária das disciplinas do curso; a qualidade dos professores; e a qualidade da instituição formadora, conforme se observa nos trechos reproduzidos a seguir:

Em geral estou sendo bem preparado: disciplinas, professores, carga horária de cada disciplina, estão sendo bem aplicadas (ALUNO 2).

Sim, pois estou bem auxiliado pelos professores (ALUNO 5).

Sim, pois através das práticas do estágio, consegui passar segurança ao alunato (ALUNO 4).

Sim, o Instituto prepara bons professores, prova disso são os alunos que hoje já são professores universitários (ALUNO 8).

A avaliação sobre a formação no curso é ótima, em todos os aspectos relacionados acima [na questão direcionada ao aluno] (ALUNO 12).

Sim, os professores ministram as aulas de acordo com a realidade que se passa em sala de aula da educação básica e média (sic), transmitindo segurança para o discente.

Sim, os professores são bem preparados (ALUNO 16).

Entre os 25% que entenderam não se sentir preparados para assumir a docência e/ou seguros para atuar na profissão, os esclarecimentos situam-se em torno de temas como a ausência de disciplinas que permitam vivenciar a realidade da escola de educação básica; o excesso de conteúdos de formação específica; a insuficiência de conteúdos de natureza pedagógica; e as falhas internas do próprio curso, relacionadas à estrutura curricular e ao trabalho dos professores. Os relatos a seguir exprimem a percepção desses alunos:

De certa forma não está sendo boa, tinha que ter um acesso ou uma disciplina pra mostrar a realidade em sala de aula (ALUNO 16).

Não. Não acho que os conteúdos abordados na sala de aula me preparam para atuar na área. Por ser um curso de licenciatura em Matemática onde iremos atuar no ensino fundamental e médio, acredito que há um enfoque muito grande em cálculos e em outras disciplinas a princípio desnecessárias (ALUNO 9).

Avalio meu processo de formação meramente razoável, pois já estou bem avançado [no curso]. A preparação no curso deixa a desejar, pois o modo é bem mais avançado do que é visto em sala na realidade escolar (ALUNO 11).

Me considero despreparado, em parte por distanciamento meu, em parte pelo curso. Em geral não vejo que existe uma preocupação de todos os professores com a formação do aluno, há uma desorganização no curso, desinteresse e ausência de professores (ALUNO 14).

Os demais 25% que se sentiram parcialmente preparados para assumir a docência em Matemática justificaram suas alegações realçando aspectos como o excesso de conteúdos de formação específica e a insuficiência de conteúdos de natureza pedagógica; a falta de estratégias didáticas por parte de alguns professores do curso; e a escassez de conhecimentos para a docência que facilitem o manejo em sala de aula, conforme as respostas abaixo:

Considero que estou sendo bem preparado em parte, tendo em vista que às vezes se foca muito no conteúdo específico da Matemática e se esquece um pouco da parte do conteúdo prático a ser ministrado em sala de aula (ALUNO 11).

Algumas matérias fogem do propósito do curso. Se a nossa graduação permite que lecionemos apenas até o ensino médio, qual a necessidade de matérias como Cálculos, Estruturas Algébricas, Cálculos Numéricos, etc.? (ALUNO 7)

Em nível pouco elevado, os professores têm conhecimento, mas está faltando didática em alguns professores (ALUNO 5).

Teoricamente o curso oferece um bom embasamento, no entanto, não saímos preparados para trabalhar, pois a profissão é muito complexa, pois lidamos com a

educação de crianças e jovens completamente diferentes (ALUNO 9).

Novamente não há consenso entre os alunos do curso de Matemática a respeito da qualidade da formação que estão recebendo. Entretanto, é muito mais positiva do que negativa a visão que os alunos têm sobre o curso e sobre a própria formação, mesmo considerando todo contexto de obstáculos e dificuldades que a instituição enfrentou e ainda enfrenta para ofertar cursos de licenciatura e os desafios internos do próprio curso de Matemática, conforme exposto ao longo deste trabalho.

“O que é saber bem a Matemática para ser professor de Matemática? Ou melhor: que Matemática o professor deve saber, para ensiná-la de maneira significativa aos jovens e crianças da escola básica?” (FIORENTINI, 2005, p. 109). A indagação de Fiorentini pode ser empregada para descrever o posicionamento dos alunos, pois entende-se que a credibilidade depositada na qualidade da instituição e de seu corpo docente é um princípio fundamental para estabelecer uma relação de confiança e produtiva entre professores e alunos. Entretanto, as contradições no entendimento dos estudantes dos três grupos — um concorda que há um “equilíbrio entre a carga horária das disciplinas do curso”, enquanto nos outros dois houve manifestações contrárias a isso, entendendo que há um “excesso de conteúdos de formação específica e insuficiência de conteúdos de natureza pedagógica” — apontam para a contradição no interior do próprio curso. Apesar de a licenciatura em Matemática atender a legislação no sentido de reservar o tempo mínimo obrigatório da carga horária do curso à formação pedagógica, a análise da estrutura curricular revelou uma tendência em privilegiar as disciplinas da área das ciências naturais em detrimento das disciplinas de formação para a docência.

A afirmação feita anteriormente de que o curso apresenta traços do modelo de formação bacharelesca sobressaiu nos depoimentos dos dois grupos de alunos que representam os demais 50 % dos participantes. Nota-se que em nenhum momento os estudantes reivindicaram atividades de natureza prática. Nem mesmo nas respostas sobre os estágios houve posicionamentos mais enfáticos nesse sentido, embora tenha ficado claro o viés aplicacionista do estágio. Diante do que os alunos identificaram como a “escassez de conhecimentos para a docência que facilitem o manejo em sala de aula”, os pronunciamentos dos estudantes se referiram mais à necessidade de haver outras disciplinas de cunho pedagógico e/ou estratégias que permitam a teorização e a compreensão da complexidade da profissão docente. Isso deve ser entendido como algo bastante positivo, pois, na “prática, a teoria não pode ser outra”. A teoria, como exposto, possibilita a interpretação da realidade, instrumentaliza a dimensão prática do professor e subsidia a reflexão sobre o trabalho docente.

Finalizamos com a resposta de Fiorentini (2005) ao seu próprio questionamento: para

ser professor de matemática, ou melhor, um bom professor de matemática [...]:

O professor precisa conhecer o processo de como se deu historicamente a produção e a negociação de significados em Matemática, bem como isso também acontece, guardadas as devidas proporções, em sala de aula. Além disso, precisa conhecer e avaliar potencialidades educativas do saber matemático; isso o ajudará a problematizá-lo e mobilizá-lo da forma que seja mais adequada, tendo em vista a realidade escolar onde atua e os objetivos pedagógicos relativos à formação dos estudantes tanto no que respeita ao desenvolvimento intelectual e à possibilidade [de] compreender e atuar melhor no mundo. Por isso, para ser professor de Matemática não basta ter um domínio conceitual e procedimental da Matemática produzida historicamente. Sobretudo, necessita conhecer seus fundamentos epistemológicos, sua evolução histórica, a relação da Matemática com a realidade, seus usos sociais e as diferentes linguagens com as quais se pode representar ou expressar um conceito matemático (p. 109-110).

Ser professor neste país tem sido um ato de coragem. A constante desvalorização social da profissão; os baixos salários e as péssimas condições de trabalho na maioria das escolas públicas brasileiras; as políticas de desmonte da educação pública instauradas a partir de 2016; as dificuldades de acesso a uma formação continuada de qualidade, sobretudo em cursos de pós-graduação, que se tornam a cada dia mais excludentes e produtivistas; a crescente violência contra professores em sala de aula, incentivada por um discurso medíocre e improcedente que faz crer que o ofício docente se resume ao “doutrinação ideológico”; entre vários outros fatores, esses são aspectos que desestimulam e trazem desesperança a todos que estão inseridos na educação e que são profissionais da educação.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O propósito deste estudo foi analisar os pressupostos políticos que norteiam a concepção da formação de professores do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins, a partir da investigação dos caminhos que induziram a implantação dos cursos de licenciatura nessa instituição, no contexto da expansão da RFEPCT e da criação dos institutos federais, e das contradições advindas desse processo. A tese focalizou o curso de licenciatura em Matemática, implementado no segundo semestre de 2009, logo após o processo de transição da institucionalidade que transformou a Escola Técnica Federal de Palmas em uma unidade do IFTO.

Recapitemos os questionamentos acerca do planejamento, da implementação dos cursos de licenciatura e da concepção de formação docente no IFTO que conduziram esta investigação: que características assumem as licenciaturas ofertadas nessa instituição? Como se configura a proposta de formação de professores adotada pelo Instituto Federal do Tocantins? Que variáveis norteiam essa política institucional? Que motivos explicam a criação dos cursos de licenciatura implementados no IFTO e em que condições foram criados? Quais as condições de funcionamento desses cursos, no que se refere à estrutura física e pedagógica? Como se articula a tríade ensino, pesquisa e extensão no processo de formação do professor? Como o estágio e as PCC se realizam? Como se dá a integração das disciplinas de formação específica para a área com as de formação para a docência?

Com a finalidade de compreender os pressupostos da concepção de formação de professores do Instituto Federal do Tocantins, foi necessário construir uma síntese de múltiplos complexos que, articulados entre si, buscaram apreender os determinantes constitutivos do movimento real e da dinâmica do objeto investigado. Essa síntese, entretanto, não trata da exposição de ideias “inventadas na cabeça”, mas da apreensão das mediações, nexos e contradições que constituem a totalidade do objeto de pesquisa (MARX, 2013).

Nesse sentido, para o debate resgataram-se os principais marcos legais e institucionais que definem a história da RFEPCT, no entendimento de que, à luz da teoria marxiana, as instituições e seu desenvolvimento são produtos da história da humanidade, o que não significa dizer que se tenha pretendido retratar a influência da sucessão de fatos históricos sobre a trajetória das políticas de educação profissional no Brasil, como se houvesse correspondência imediata e causal entre essas séries, pois não há (MARX, 2004, 2013). Embora esse conhecimento diacrônico tenha sido importante no processo investigativo, pois quanto mais se avança na história, mais se conhece o passado e mais se o desmistifica como fenômeno

imprevisível (MARX, 2013), o propósito fundamental foi entender o objeto da pesquisa “aqui e agora”, no tempo presente e, a partir das relações existentes entre esses dois movimentos temporais, encontrar seus traços determinantes e constitutivos.

Portanto, reconhecer as múltiplas determinações da gênese da educação profissional no Brasil e a tendência das políticas que conduziram seu desenvolvimento histórico possibilitou a compreensão de que a RFEPCCT e os institutos federais constituem na essência o mesmo fenômeno. No entanto, sua função, seu papel e seu significado social foram complexificados, conforme ficou demonstrado ao longo dos capítulos. Os IF assumiram papel estratégico na escolarização e na formação profissional da população brasileira, proporcionado pelas políticas de expansão e interiorização da RFEPCCT, que ampliaram a quantidade de unidades, cursos e vagas na educação profissional, em todo o território nacional. Todavia, concluiu-se que as políticas educacionais delineadas para essa modalidade de ensino contraditoriamente não assumiram o compromisso político-social de apoderar-se da categoria trabalho como condição ontológica do ser social e princípio educativo da classe trabalhadora, pois mantiveram a estreita e histórica submissão ao desenvolvimento das forças produtivas.

No cenário das políticas de educação superior, os indicadores de crescimento da Rede Federal confirmaram que a criação dos institutos federais tem contribuído para a democratização do acesso a esse nível de ensino, sobretudo pela diversificação da oferta de cursos superiores, adquirindo relevância no conjunto de avanços da política de expansão e democratização da educação superior empreendidos nos governos Lula e Dilma. Por outro lado, demonstrou-se que essa política foi marcada por contradições, visto que ela não foi decisiva a ponto de reverter a tendência de crescimento do setor privado e colocar o segmento federal como protagonista da oferta desse nível de ensino.

A conclusão a que se chega em relação à inserção da RFEPCCT na ampliação da oferta da educação superior é que os esforços empreendidos para promover a interiorização dos IF e a ampliação de cursos e vagas em nível de graduação estimularam o crescimento das matrículas no ensino superior dessas instituições, tornando inegável a contribuição dos IF nesse processo. Entretanto, essa é uma demanda que ainda precisa ser acompanhada para que não restrinja os IF ao cumprimento de uma determinação legal ou a estratégias de atendimento de interesses distintos de suas finalidades.

Diante da mudança de institucionalidade, os institutos federais assumiram a atribuição de oferecer cursos de formação de professores. Porém, a celeridade em que se deu o processo de transição gerou problemas para essas instituições, que, por consenso ou submissão, de uma hora para outra, se viram inseridas nos processos de implantação das licenciaturas, na

elaboração dos seus projetos pedagógicos e na oferta desses cursos, mesmo sem experiências anteriores na oferta da educação superior e na formação para a docência.

A investigação e a análise dos principais marcos legais indutores da política de formação de professores para a educação básica, compreendendo desde a Lei 9.394/96 até o Decreto 8.752/2016, possibilitaram reconhecer a concepção de formação docente impressa nesses documentos e apontar, em certa medida, os antagonismos que se manifestam entre os aspectos inovadores e as limitações da política. Essas inovações e problemas se destacaram, sobretudo, durante a tentativa de identificar os modos de articulação que os diferentes dispositivos legais assumem para o cumprimento dos objetivos a que se destinam e assinalar como suas ações se materializam na oferta dos cursos de formação de professores.

Esse debate, contudo, procurou não se distanciar do objeto da pesquisa. A incursão na legislação lançou um olhar investigativo e analítico sobre a base documental consultada, desde os documentos produzidos pela RFEPCT aos instrumentos elaborados no âmbito do IFTO, que revelou os caminhos percorridos pelo IFTO para a implantação de seus cursos de licenciatura; enriqueceu o arcabouço teórico acerca da formação de professores; e substanciou a análise sobre a configuração, as características e as contradições dos cursos de licenciatura do IFTO, a partir da investigação do curso de Matemática ofertado no *campus* Palmas. O debate também ressaltou que é de fundamental importância que todo professor conheça as complexidades e as disputas de poder em torno da formulação, implantação e avaliação das políticas de educação e formação docente, de modo a entender a maneira pela qual elas condicionam seu trabalho na sala de aula.

Conforme ficou demonstrado pelos pesquisadores referenciados ao longo da tese, o “tempo em que tudo foi feito”, ou seja, a rapidez com que os cursos de licenciatura foram implantados nos IF, sem o prévio planejamento institucional, gerou uma série de problemas: cursos de licenciatura dissociados do déficit local de professores, criados em razão do crescimento da própria Rede Federal; oferta de cursos de mais rápida implantação, considerando-se para isso a estrutura física preexistente e a área de conhecimento com maior número de professores para facilitar a oferta e a abertura imediata dos cursos; oferta de licenciaturas em condições mínimas de funcionamento, tanto em relação à estrutura física quanto às questões pedagógicas, sobretudo no que se refere ao cumprimento das legislações de ensino e das regulações das áreas específicas de formação, provocando constantes alterações nos PPC desses cursos e fragmentação na formação dos alunos, entre outras dificuldades.

No caso do IFTO, tendo em vista que seus *campi* surgiram praticamente no mesmo momento da criação dos IF, a pesquisa demonstrou que o aumento da procura pelos cursos de

graduação na instituição foi reflexo da política de expansão e diversificação da oferta na educação superior emplacada pela Rede Federal. Além disso, ratificou-se o entendimento de que ao predomínio na oferta de cursos de licenciatura não correspondeu um claro compromisso institucional com a formação de professores, visto que os documentos institucionais analisados não reportam à política de formação de professores praticada na instituição. Em suma, não há no IFTO uma proposta que represente suas particularidades pedagógicas e acadêmicas, com foco na formação docente, e expresse a concepção de formação docente que norteia os cursos de licenciatura na instituição.

As possíveis variáveis explicativas da preeminência da oferta das licenciaturas e do crescimento do número de matrículas nesses cursos, em relação aos demais graus acadêmicos, são: é o tipo de curso que está disponível na maioria das unidades do IFTO, tendo em vista a meta obrigatória de 20% da oferta de vagas; são cursos de baixo custo de implantação, se comparado ao de outras graduações; em muitos municípios tocantinenses o IFTO é única IES que oferta esse nível de ensino na modalidade presencial, e em alguns casos o curso de licenciatura é a única opção de curso superior disponível; e tradicionalmente são cursos de baixa concorrência para ingresso no ensino superior.

Ainda assim, é preciso considerar que as inconsistências nos instrumentos de planejamento e no direcionamento das políticas do IFTO se devem a múltiplas determinações, entre as quais: o próprio processo de criação dos institutos federais e a novidade institucional instaurada; a falta de tempo hábil para refletir sobre a nova condição institucional e as demandas de trabalho criadas a partir dela, de modo a estabelecer no planejamento institucional políticas e ações condizentes com seus limites e possibilidades e consistentes em relação a seus objetivos, valores, finalidades e princípios institucionais; e a urgência na produção de documentos norteadores do trabalho no IFTO, em contraste com o pequeno número de servidores à frente desses trabalhos e seu desconhecimento dos trâmites burocráticos e dos procedimentos para realizá-los.

Em relação ao curso de licenciatura em Matemática do *campus* Palmas, a pesquisa revelou que seu processo de implementação não foi provocado por uma demanda externa. Ainda que a área de conhecimento tenha sido apontada como de atendimento prioritário pelo MEC, o curso foi originado por uma decisão dos dirigentes da Reitoria à época, tendo em vista que havia pressão pela expansão da Rede Federal e do IFTO. Essa expansão se deu, sobretudo, pela oferta de cursos de licenciatura, dada a meta de garantir 20% da vagas para essa formação. Tornou-se preponderante para a escolha das licenciatura ofertadas o fato de que havia maior concentração de docentes com formação em Matemática no *campus* Palmas, favorecendo o início imediato

do curso.

A falta de planejamento institucional prévio, bem como de diretrizes que apontassem os caminhos para a formação de professores no IFTO, fez com que o curso de Matemática do *campus* Palmas iniciasse suas atividades sem as garantias adequadas ao seu funcionamento. A imposição do ato de criação; a falta de experiência dos professores com a educação superior e a gestão de cursos; a insuficiente formação acadêmica dos docentes; e o desconhecimento das DCN para a formação de professores, aliada à falta de orientação institucional e de acompanhamento pedagógico no processo de criação do curso: as contradições que envolveram a origem desse curso ocasionaram “experimentalismos pedagógicos” durante a implantação da licenciatura, desencadeando uma série de problemas que resultaram na alteração do PPC em diversos momentos e no prolongamento do ato de reconhecimento. Assim, não surpreende que, detectando as inconsistências pedagógicas e administrativas, o descumprimento da legislação educacional e a inobservância às determinações dos atos reguladores da educação superior, o IFTO tenha sido convocado a assinar um termo de ajustamento de conduta para a readequação do curso.

Esse percurso “acidentado” imprimiu algumas características à licenciatura em Matemática. O PPC do curso já se encontra regulamentado pela Resolução CNE/CP 02/2015. Mas, após a análise da estrutura curricular do curso à luz das categorias de Gatti e Nunes (2009), verificou-se que, do total de 44 disciplinas do curso, excetuando-se os estágios, 70,27% são disciplinas de formação específica da área, enquanto 29,7% se referem a componentes de formação para a docência. Ainda que o curso esteja legalmente amparado ao afirmar que dedica 20,31% da carga horária à formação para a docência, considerando-se o quantitativo de disciplinas de formação específica da área, a adição de disciplinas da área das ciências naturais (Física I e II) como opção de “outros saberes” e a redução das disciplinas de formação para a docência praticamente à oferta obrigatória, é possível inferir que o curso de licenciatura em Matemática guarda semelhanças com o modelo de formação bacharelesca.

Portanto, embora os cursos de licenciatura ofertados nos IF estejam inseridos em um contexto institucional diferente do *locus* privilegiado dessa oferta, o campo universitário, constata-se que, no contexto do curso de licenciatura em Matemática do *campus* Palmas, a dicotomia entre a formação específica da área e a formação para a docência ainda não foi superada. A indissociabilidade entre essas duas dimensões deve ser entendida como num movimento dialético de interação e uma condição essencial para construir um repertório sobre o que é ser professor e, conseqüentemente, construir a própria identidade docente.

Outra característica do curso de Matemática é a ausência de debate sobre a educação

profissional na formação dos alunos. Na análise do PPC foi possível identificar que essa modalidade de ensino não integra o currículo do curso, nem sob forma de disciplina regular ou opcional, nem como temática de estudo em alguma disciplina. Portanto, é outro aspecto relativo ao currículo de seus cursos que demanda atenção por parte do IFTO: se nem mesmo a instituição que é uma das referências em educação profissional se sente estimulada, ou melhor dizendo, responsabilizada em fazer esse debate, ou a formar, minimamente, professores que tenham conhecimento acerca dessa modalidade de ensino, como reivindicar outros espaços de formação para a mesma finalidade?

Em relação às práticas como componente curricular, é preciso assinalar que o projeto do curso inova no modo da oferta como núcleo e não como parte integrante das disciplinas. Todavia, faltam esclarecimentos sobre a operacionalização da proposta. Considerando que o PCC é o documento orientador dos trabalhos pedagógicos do curso, é preciso que o IFTO esteja atento para que essa estratégia não seja reduzida à aplicação utilitarista dos conteúdos estudados, suprimindo o viés pedagógico das PCC.

Quanto aos estágios supervisionados, detectou-se que dois documentos distintos orientam a prática de estágio nas licenciaturas: o PPC do curso e a ODP da instituição. Na análise desses instrumentos, percebeu-se que ambos sinalizam para uma concepção de estágio restrita à dimensão prática da formação profissional, ou seja, o estágio parece ser apenas mais um elemento do currículo. Entende-se que essa compreensão é um equívoco, visto que a dimensão teórico-prática deve permear todas as etapas do estágio na formação do professor, e não deixar que ele se configure como um mero espaço no currículo para aprender metodologias e técnicas de ensino, desvinculado do sentido pedagógico e do seu caráter formativo.

Com relação às práticas de integração curricular entre as diferentes disciplinas de formação específica da área e de formação para a docência, constatou-se que os alunos do curso de Matemática do *campus* Palmas reconhecem a fragmentação e o distanciamento dessas importantes dimensões no processo de formação do professor. Ainda que alguns alunos participantes da pesquisa tenham alegado que tais práticas efetivamente existem, o diálogo entre as áreas de formação específica e pedagógica não foi suficientemente estabelecido no curso a ponto de tornar-se perceptível pelos estudantes e ser reconhecido como eixo articulador do processo de formação docente.

Considera-se que, para a oferta de um curso de licenciatura, é preciso adotar procedimentos-padrão na organização administrativa, pedagógica e financeira. Essa padronização é necessária ao funcionamento adequado do curso e tenciona evitar improvisos e percursos “acidentados”. Sendo assim, é preciso que o IFTO torne-se vigilante em relação ao

seu processo de expansão a fim de que a oferta de cursos de licenciatura, uma demanda obrigatória, não ocorra de forma precipitada e desordenada e garanta uma formação com mais qualidade aos futuros professores da educação básica.

No entanto, vislumbram-se algumas estratégias que podem auxiliar no rompimento desse ciclo no âmbito do IFTO: a) incentivar a criação de grupos de pesquisa sobre formação de professores em todos os *campi* do IFTO, em especial nos que já ofertam cursos de licenciatura, de modo que professores e estudantes possam se dedicar ao estudo do tema e pensar localmente, a partir de suas particularidades, as pautas emergentes a serem encaminhadas às instâncias competentes, além de estratégias para dirimir problemas que interferem na qualidade dos seus cursos, colaborando com a consolidação desse campo na instituição; b) incentivar e garantir a realização de atividades acadêmicas que envolvam os cursos de licenciatura, tais como semanas acadêmicas, seminários e ciclos de debates, de modo que a instituição, seus professores e estudantes possam debater as políticas educacionais e de formação de professores, bem como outras pautas inerentes ao trabalho docente, além de refletir sobre aspectos particulares de seus cursos e produzir documentos de reivindicação e/ou sugestões e/ou recomendações que contribuam com a construção da identidade desses cursos; c) instituir no âmbito do IFTO um Fórum permanente das licenciaturas, com funções de caráter consultivo e deliberativo, para planejar as políticas de formação docente na instituição, com proposições de pautas que fortaleçam a formação de professores na instituição e possibilitem a construção da identidade dos cursos e da identidade docente dos próprios profissionais do IFTO; d) fortalecer a política de valorização docente, garantindo a participação dos professores das licenciaturas em eventos de cunho científico voltados a esse debate; e) fortalecer os programas de formação de professores existentes na instituição e apoiar as iniciativas dessa natureza; f) criar estratégias para ofertar programas de formação de professores aos profissionais que exercem a docência na educação básica, técnica e tecnológica sem estarem licenciados, em atendimento às legislações de ensino.

O *modus operandi* da implantação do curso de Matemática no IFTO também foi verificado na oferta de cursos de licenciatura em outros institutos federais, conforme registram as diversas pesquisas oportunamente referenciadas neste trabalho. Reconhecida a posição do IFTO como uma “totalidade de menor complexidade” ante a “totalidade macroscópica” (PAULO NETTO, 2011) da Rede Federal, trata-se de um ciclo que tende a se repetir, uma vez que não há no IFTO um posicionamento declarado acerca da concepção de formação de professores da instituição que se espelhe na implantação dos cursos de licenciatura. Permanece a propensão dos cursos a continuar sendo ofertados de acordo com as possibilidades internas

dos *campi* (estrutura física e corpo docente) e distantes das necessidades de formação docente da região.

Entretanto, sem desconsiderar as ambiguidades que envolvem a criação e a expansão do IFTO, é preciso reconhecer o papel estratégico que a instituição ocupa no estado do Tocantins, tanto pelo alcance territorial de seus *campi*, *campi* avançados e polos de educação a distância como por proporcionar oportunidades de acesso à educação básica e superior, de qualidade; mas, sobretudo, por sua contribuição no processo de escolarização e formação profissional da população tocantinense.

Em se tratando do estado do Tocantins, cujos níveis de desenvolvimento carecem de atenção do poder público e onde não há concentração de esforços para a redução das desigualdades sociais e educacionais, e entendendo que os institutos federais possuem uma institucionalidade única no cenário educacional brasileiro, conclui-se que o IFTO tem forte potencial para colaborar com o realinhamento da educação, da ciência e da tecnologia por meio de seus serviços educacionais, seja na da educação básica e superior, seja na realização de projetos de pesquisas e extensão, seja na formação de professores.

Por fim, deparar-se com um contexto particularizado em que 81,2% dos jovens escolheram a docência em Matemática como profissão; em que 68,7 % querem assumir a sala de aula na escola pública; em que esse mesmo percentual de estudantes anseia pela oportunidade de continuar seus estudos em cursos de pós-graduação, ainda que apenas 50% da totalidade acreditem que receberam uma boa formação e que, portanto, são sabedores dos desafios que enfrentarão, seja no exercício da carreira docente, seja na continuidade da formação, dimensiona bem a responsabilidade assumida pela RFEPCT e pelos IF na oferta de formação de professores. Essa oferta não pode ficar circunscrita ao cumprimento da legislação específica e tampouco reproduzir os tradicionais modelos de formação em cursos de licenciatura. Deve-se estabelecer com urgência, mesmo que começando por iniciativas localizadas, um projeto de formação de professores comprometido com um projeto de país politicamente soberano, democrático e mais justo.

## REFERÊNCIAS

- ABRUCIO, Fernando Luiz. A dinâmica federativa da educação brasileira: diagnóstico e propostas de aperfeiçoamento. In: OLIVEIRA, Romualdo Portela de; SANTANA, Wagner. (Orgs.). **Educação e Federalismo no Brasil: combater as desigualdades, garantir a diversidade**. Brasília-DF: Unesco, 2010, p. 39-70.
- AGUIAR, Márcia Ângela da Silva. A formação dos profissionais da educação no contexto atual e o PNE 2011-2020: avaliação e perspectivas. In: Dourado, Luiz Fernandes. (Org.). **Plano Nacional de Educação (2011-2020): avaliação e perspectivas**. Goiânia: UFG e Autêntica, 2011, p. 263-284.
- ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri de; NUNES, Marina Muniz Rossa; TARTUCE, Gisela Lobo Batista Pereira. **Atratividade da carreira docente no Brasil**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2009. Disponível em: [www.fvc.org.br/estudos](http://www.fvc.org.br/estudos). Acesso em: 10/02/2019.
- ALVES, Giovanni. **Trabalho e Mundialização na era do capital: a nova degradação do trabalho na era da globalização**. 2 ed. Londrina: Praxis, 1999.
- ALVES, Giovanni. Toyotismo, Novas Qualificações e Empregabilidade: Mundialização do Capital e a Educação dos Trabalhadores no Século XXI. **Educação (UFAL)**, Maceió, v. 10, n. 16, p. 61-76, 2003.
- ALVES, Giovanni. **Trabalho e subjetividade: o espírito do toyotismo na era do capitalismo manipulatório**. 1 ed. São Paulo. Boitempo Editorial, 2011.
- ANTUNES, Ricardo; ALVES, Giovanni. As mutações no mundo do trabalho na era da mundialização do capital. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 25, n. 87, p.335-351, 2004.
- ARAÚJO, José Júlio César do Nascimento. **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. 251 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2018.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. 1 ed. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BARROSO, João. O Estado, a educação e a regulação das políticas públicas. **Educação e Sociedade**, v. 26, n. 92, p. 725-751, 2005.
- BAVARESCO, Delair. **Política de formação de professores nos Institutos Federais e a licenciatura em matemática do IFRS - Câmpus Bento Gonçalves**. 2014, 227 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Vale Rio dos Sinos - UNISINOS, São Leopoldo, 2014.
- BOMFIM, Alexandre Maia do. O Convívio da educação superior com a educação básica nos Institutos Federais: perderemos essa oportunidade? In: ANJOS, Maylta Brandão dos; RÔÇAS, Giselle (orgs). **As políticas públicas e o papel social dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia**. Natal: Editora do IFRN, 2017, p. 77-116. Disponível em: <http://www.gptec.org/acervo/ReflexoesIFv1.pdf>. Acesso em: 19/01/2019.

BOMFIM, Alexandre Maia do; RÔÇAS, Giselle. Educação superior e educação básica nos Institutos Federais: a verticalização e a capilaridade do ensino a partir da avaliação dos docentes. **Revista brasileira da educação profissional e tecnológica**, Natal, v. 01, n. 14, p. 01-19, 2018. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/6697/pdf>. Acesso em: 20/01/2019.

BORGES, Maria Creusa de Araújo. A visão de educação superior do Banco Mundial: recomendações para a formulação de políticas educativas na América Latina. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação-Periódico científico editado pela Anpae**, v. 26, n. 2, p. 367-375, 2010.

BRASIL. **Lei nº 4.320, de 17 de março de 1964**. Estatui normas gerais de direito financeiro para elaboração e controle dos orçamentos e balanços da União, dos Estados, dos Municípios e do Distrito Federal. Brasília, DF: Presidência da República, [1964]. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/orcamento/documentos/legislacao/lei-no-4320>. Acesso em: 01/01/2019.

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: Presidência da República, [1978]. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-6545-30-junho-1978-366492-norma-pl.html>. Acesso em: 05/03/2017.

BRASIL. **Lei nº 8.948, de 08 de dezembro de 1994**. Dispõe sobre a instituição do Sistema Nacional de Educação Tecnológica e dá outras providências. Brasília, DF: Brasília, DF: Presidência da República, [1994]. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L8948.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8948.htm). Acesso em: 05/03/2017.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Brasília, DF: Presidência da República, [1996]. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1996/lei-9394-20-dezembro-1996-362578-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 05/10/2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria MEC Nº 646**. Brasília, DF. Ministério da Educação, 14 mai. 1997a. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/PMEC646\\_97.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/PMEC646_97.pdf). Acesso em: 15/04/2017.

BRASIL. **Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997b**. 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. Brasília, DF: Presidência da República, [1997]. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/D2208.htmimpressa.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2208.htmimpressa.htm). Acesso em 10/01/2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB nº 16, de 21 de janeiro de 1999**. Trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. Brasília: Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, 1999. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf\\_legislacao/rede/legisla\\_rede\\_parecer1699.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf_legislacao/rede/legisla_rede_parecer1699.pdf). Acesso em: 17/10/2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP nº 9, de 08 de maio de 2001a**. Brasília: Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, 08 mai. 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>. Acesso em: 17/10/2017.

BRASIL. **Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001b**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, [2001]. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/leis\\_2001/110172.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm). Acesso em: 05/03/2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP nº 28, de 02 de outubro de 2001c**. Brasília: Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, 02 out. 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/028.pdf>. Acesso em: 06/03/2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CES n 1.302, de 06 de novembro de 2001d**. Brasília: Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, 06 nov. 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES13022.pdf>. Acesso em: 09/03/2017

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002a**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília: Conselho Nacional de Educação, 2002. Disponível em: < [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01\\_02.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf). Acesso em: 17/10/2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 2, de 19 de fevereiro de 2002b**. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. Brasília: Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf>. Acesso em: 17/10/2017.

BRASIL. **Decreto 5.154, de 23 de julho de 2004a**. 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. Brasília, DF: Presidência da República, [2004]. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm). Acesso em 10/01/2017.

BRASIL. **Lei nº 10.861 de 14 de abril de 2004b**. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, [2004]. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2004/Lei/L10.861.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Lei/L10.861.htm). Acesso em: 12/01/2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa de Formação Inicial para Professores em exercício no Ensino Fundamental e no Ensino Médio - Pró-Licenciatura**: propostas conceituais e metodológicas. Brasília: Ministério da Educação, 2005a. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pro\\_licenciatura.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pro_licenciatura.pdf) . Acesso em: 15/12/2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CES nº 15/2005, de 02 de fevereiro de 2005**. Brasília: Ministério da Educação, 2005b. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pces0015\\_05.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pces0015_05.pdf). Acesso em: 16/12/2017.

BRASIL. **Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006a**. 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. Brasília, DF: Presidência da República, [2006]. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2006/decreto/d5840.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5840.htm). Acesso em 10/05/2017.

BRASIL. **Decreto nº 5.800, de 08 de julho de 2006b**. Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB. Brasília, DF: Presidência da República, [2006]. Disponível em: [http://legislacao.planalto.gov.br/legisla/legislacao.nsf/Viw\\_Identificacao/DEC%205.800-2006](http://legislacao.planalto.gov.br/legisla/legislacao.nsf/Viw_Identificacao/DEC%205.800-2006). Acesso em 10/11/2017.

BRASIL. **Lei nº 11.301, de 10 de maio de 2006c**. Altera o art. 67 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, incluindo, para os efeitos do disposto no § 5º do art. 40 e no § 8º do art. 201 da Constituição Federal, definição de funções de magistério. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2006/lei/111301.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/111301.htm). Acesso em: 17/10/2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Comissão Nacional de Avaliação de Educação Superior. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Avaliação Externa das Instituições de Educação Superior - Diretrizes e Instrumentos**. Brasília: Ministério da Educação. Comissão Nacional de Avaliação de Educação Superior, 2006d. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/484109/Avalia%C3%A7%C3%A3o+externa+de+institui%C3%A7%C3%B5es+de+educa%C3%A7%C3%A3o+superior+diretrizes+e+instrumento/b5353582-a9ab-4993-b50a-03d5184f5a18?version=1.2>. Acesso em: 27/10/2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de desenvolvimento da educação. **Programa de expansão da educação profissional**. Brasília: Ministério da Educação. Fundo Nacional de desenvolvimento da educação. 2007a. Disponível em: [ftp://ftp.fnede.gov.br/web/proep/relatorio\\_progresso\\_anual\\_2007.pdf](ftp://ftp.fnede.gov.br/web/proep/relatorio_progresso_anual_2007.pdf). Acesso em: 15/04/2017.

BRASIL. **Decreto nº 6.302, de 12 de dezembro de 2007b**. Institui o Programa Brasil Profissionalizado. Brasília, DF: Presidência da República, [2007]. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/decreto/d6302.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6302.htm). Acesso em 10/05/2017.

BRASIL. **Decreto nº 6.095, de 24 de abril de 2007c**. 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. Brasília, DF: Presidência da República, [2007]. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/decreto/d6095.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6095.htm). Acesso em 10/01/2015.

BRASIL. **Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007d**. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais-Reuni. Brasília, DF: Presidência da República, [2007]. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm). Acesso em: 15/07/2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas** (PDE, 2007e). Brasília: Ministério da Educação, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/livro.pdf>. Acesso em: 30/11/2017.

BRASIL. **Lei nº 11.502, de 11 de julho de 2007f.** 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 nos 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. Brasília, DF: Presidência da República, [2007]. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/lei/111502.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/111502.htm). Acesso em: 30/12/2017.

BRASIL. **Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007g.** Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. Brasília, DF: Presidência da República, [2007]. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm). Acesso em 10/11/2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Gabinete do Ministro. **Portaria normativa nº 40, de 12 de dezembro de 2007h.** Institui o e-MEC, sistema eletrônico de fluxo de trabalho e gerenciamento de informações relativas aos processos de regulação da educação superior no sistema federal de educação. Brasília: Ministério da Educação, Gabinete do Ministro, 2007. Disponível em: [http://download.inep.gov.br/download/condicoes\\_ensino/2007/Portaria\\_n40.pdf](http://download.inep.gov.br/download/condicoes_ensino/2007/Portaria_n40.pdf). Acesso em: 12/11/2017.

BRASIL. **Lei nº 11.741, de 16 de julho de 2008a.** Altera dispositivos da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica. Brasília, DF: Presidência da República, [2008]. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/111741.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111741.htm). Acesso em: 05/03/2017.

BRASIL. **Lei nº 11.892 de 29 de dezembro de 2008b.** Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Brasília, DF: Presidência da República, [2008]. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/111892.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111892.htm). Acesso em: 17/10/2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Superior. **Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – Reuni 2008 – Relatório do primeiro ano.** Brasília: Ministério da Educação, 2008c. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&task=doc\\_download&gid=2069&Itemid](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=2069&Itemid). Acesso em: 15/07/2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria normativa nº 4, de 06 de agosto de 2008d.** Regulamenta a aplicação do conceito preliminar de cursos superiores, para fins dos processos de renovação de reconhecimento respectivos, no âmbito do ciclo avaliativo do SINAES instaurado pela Portaria Normativa nº 1, de 2007. Brasília: Ministério da Educação, 2008. Disponível em:

[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=670-sesu-port-04-2008-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=670-sesu-port-04-2008-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 13/12/2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Territórios da cidadania** 2008. Brasília: Ministério da Educação, 2008e. Disponível em:

<http://www.mda.gov.br/sitemda/sites/sitemda/files/ceazinepdf/3638408.pdf>. Acesso em: 15/05/2018.

BRASIL. **Lei nº 12.014, de 06 de agosto de 2009a**. Altera o art. 61 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com a finalidade de discriminar as categorias de trabalhadores que se devem considerar profissionais da educação. Brasília, DF: Presidência da República, [2009]. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2009/lei/112014.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/lei/112014.htm). Acesso em: 05/10/2017.

BRASIL. **Lei nº 12.056, de 13 de outubro de 2009b**. Acrescenta parágrafos ao art. 62 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, [2009]. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2009/lei/112056.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/lei/112056.htm). Acesso em: 17/10/2017.

BRASIL. **Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009c**. 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. Brasília, DF: Presidência da República, [2009]. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Decreto-6755-2009.pdf>. Acesso em 10/12/2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Um novo modelo em educação profissional e tecnológica: concepções e diretrizes**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, 2010a.

Disponível em:

[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=6691-if-concepcaoediretrizes&category\\_slug=setembro-2010-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6691-if-concepcaoediretrizes&category_slug=setembro-2010-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 25/06/2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Processo de contas ordinária anual: Relatório de gestão do exercício 2009**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, 2010b.

Disponível em:

[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=4696-relatoriodegestao2009-setec-versaofinal-b&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=4696-relatoriodegestao2009-setec-versaofinal-b&Itemid=30192). Acesso em: 25/06/2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Conferência Nacional de Educação (Conae). **Construindo o Sistema Nacional Articulado de Educação: o Plano Nacional de Educação, diretrizes e estratégias. Documento Final**. Brasília: Ministério da Educação, 2010c. Disponível em:

[http://pne.mec.gov.br/images/pdf/CONAE2010\\_doc\\_final.pdf](http://pne.mec.gov.br/images/pdf/CONAE2010_doc_final.pdf). Acesso em: 20/06/2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Termo de Acordo de Metas e Compromissos**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de

Educação Profissional e Tecnológica, 2010d. Disponível em: [http://www.ifs.edu.br/prodin/images/banners/termo\\_de\\_acordo\\_de metas.pdf](http://www.ifs.edu.br/prodin/images/banners/termo_de_acordo_de metas.pdf). Acesso em: 22/06/2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Análise dos indicadores de gestão das Instituições Federais de Educação Profissional e Tecnológica: períodos letivos 2009 e 2010**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, 2011. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=17982-setec-analise-indicadores-2009-2010&category\\_slug=agosto-2015-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17982-setec-analise-indicadores-2009-2010&category_slug=agosto-2015-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 25/06/2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 1, de 30 de maio de 2012**. Estabelece Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos. Brasília: Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, 2012. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rcp001\\_12.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rcp001_12.pdf). Acesso em: 28/06/2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação. **Produto 2: Relatório técnico contendo estudo sobre a atual relação oferta/demanda de cursos de graduação no Brasil, como subsídio ao Conselho Nacional de Educação para a formulação de políticas públicas que possibilitem a melhor distribuição da oferta de vagas no ensino superior de graduação**. Brasília: Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, 2013a. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=13948-produto-2-oferta-demanda-educ-superior-pdf-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13948-produto-2-oferta-demanda-educ-superior-pdf-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 29/06/2017.

BRASIL. **Lei nº 12.796, de 04 de abril de 2013b**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, [2013]. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2013/lei/112796.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/112796.htm). Acesso em: 17/10/2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior (Capes). **Portaria nº 40, de 03 de abril de 2013c**. Regulamenta o Programa de Consolidação das Licenciaturas (Prodocência). Brasília: Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, 2013. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria40-3abr13-RegulamentoProdocencia.pdf>. Acesso em: 15/12/2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior (Capes). **Portaria nº 096, de 18 de julho de 2013d**. Regulamento do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. Brasília: Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, 2013. Disponível em: [http://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria\\_096\\_18jul13\\_AprovaR egulamentoPIBID.pdf](http://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria_096_18jul13_AprovaR egulamentoPIBID.pdf). Acesso em: 13/12/2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Gabinete do Ministro. **Portaria nº 1.291, de 30 de dezembro de 2013e**. Estabelece diretrizes para a organização dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e define parâmetros e normas para a sua expansão. Brasília:

Ministério da Educação, Gabinete do Ministro, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/41001-por-1291-2013-393-2016-setec-pdf/file>. Acesso em: 13/12/2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **A democratização e expansão da educação superior no país, 2003-2014**. Brasília: Ministério da Educação, 2014a. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&task=doc\\_download&gid=16762&Itemid=](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=16762&Itemid=) Acesso em: 15/07/2015.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014b**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, [2013]. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2014/lei-13005-25-junho-2014-778970-publicacaooriginal-144468-pl.html>. Acesso em: 17/10/2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Perspectivas da educação no Brasil**. Brasília: Ministério da Educação, 2015a. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=27011-ministro-apresenta-camara-13nov-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=27011-ministro-apresenta-camara-13nov-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 15/08/2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP nº 02, de 09 de junho de 2015b**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica. Brasília: Ministério da Educação, 2015. Disponível em: [http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/parecer\\_cne\\_cp\\_2\\_2015\\_aprovado\\_9\\_junho\\_2015.pdf](http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/parecer_cne_cp_2_2015_aprovado_9_junho_2015.pdf). Acesso em: 17/10/2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 02, de 01 de julho de 2015c**. 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. Brasília: Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, 2015. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf&category\\_slug=agosto-2017-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf&category_slug=agosto-2017-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 17/10/2017.

BRASIL. **Decreto nº 8.752, de 09 de maio de 2016**. Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2016/decreto/d8752.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/decreto/d8752.htm). Acesso em: 26/11/2017.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017a**. Altera as Leis nº 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, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei no 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei no 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília, DF: Presidência da República, [2017]. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm). Acesso em: 12/11/2017.

BRASIL. **Lei nº 13.478, de 30 de agosto de 2017b**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para estabelecer direito de acesso aos profissionais do magistério a cursos de formação de professores, por meio de processo seletivo diferenciado. Brasília, DF: Presidência da República, [2017]. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2017/lei-13478-30-agosto-2017-785417-publicacaooriginal-153676-pl.html>. Acesso em: 12/11/2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Conheça a expansão da Rede federal**. Brasília: Ministério da Educação, 2017c. Disponível em: <http://redefederal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal>. Acesso em: 20 jan. 2018.

BRAVO, Restituto Sierra. **Técnicas de investigação social: Teoria e ejercicios**. 7 ed. Madrid: Paraninfo, 1991.

BRZEZINSKI, Iria. A formação e a carreira de profissionais da educação na LDB 9.394/96: possibilidades e perplexidades. In: BRZEZINSKI, Iria. (Org.). **LDB interpretada: diversos olhares se entrecruzam**. 10 ed. São Paulo: Cortez, 1998, p. 147-167.

BRZEZINSKI, Iria. Formação de profissionais da educação e mudanças da LDB/1996: dilemas e desafios? Contradições e compromissos? In: BRZEZINSKI, Iria. (Org.). **LDB/1996 Contemporânea: contradições, tensões, compromissos**. 1 ed. São Paulo: Cortez, 2014, p. 112-143.

CAMPOS, Roselane Fatima. "Política pequena" para as crianças pequenas? Experiências e desafios no atendimento das crianças de 0 a 3 anos na América Latina. **Revista Brasileira de Educação**, v. 17, n. 49, p. 81-105, Rio de Janeiro: abril, 2012. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-4782012000100005&lng=en&nrm=is](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-4782012000100005&lng=en&nrm=is). Acesso em: 14/08/2016.

CANESIN, Maria Teresa. **Introdução à teoria e ao método em ciências sociais e educação**. 1 ed. Goiânia: UCG, 2001.

CARVALHO, Cristina Helena Almeida de. Política de ensino superior e renúncia fiscal: da reforma universitária de 1968 ao PROUNI. IN: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 28., 2005, Caxambú. **Anais [...]**. Caxambú: ANPED, 2005. Disponível em: <http://www.anped.org.br>. Acesso em: 16/07/2015.

CARVALHO, Cristina Helena Almeida de. **A política para a educação superior no Brasil (1995-1998): ruptura e/ou continuidade?** 2011. 441f. Tese (Doutorado em Ciências Econômicas) - Instituto de Economia, Universidade de Estadual de Campinas, Campinas, 2011.

CATANI, Afrânio Mendes; HEY, Ana Paula; GILIOLI, Renato de Sousa Porto. Prouni: democratização do acesso às instituições de ensino superior? **Educar em Revista**, Curitiba, v. 22, n. 28, p. 125-140, 2006.

CATANI, Afrânio Mendes; OLIVEIRA, João Ferreira de; DOURADO, Luiz Fernandes. Política educacional, mudanças no mundo do trabalho e reforma curricular dos cursos de

graduação no Brasil. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 22, n. 75, p. 67-83, 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v22n75/22n75a06.pdf>. Acesso em: 26/12/2017.

CÊA, Georgia Sobreira dos Santos. **O estado da arte da formação do trabalhador no Brasil**: Pressupostos e ações governamentais a partir dos anos 1990. 20 ed. Cascavel: Unioeste, 2007.

CORAGGIO, José Luís. **Desenvolvimento humano e educação**: o papel das ONGs latino-americanas na iniciativa da Educação para todos. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1999.

COSTA, Maria Adélia da. **Políticas de formação de professores para a educação profissional e tecnológica**: cenários contemporâneos. 2012. 231f. Tese (Doutorado em Educação Brasileira) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2012.

CUNHA, Luiz Antônio. O ensino industrial-manufatureiro no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, v. 14, p. 89-107. 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a06>. Acesso em: 24/10/2016.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Legislação Educacional brasileira**. 1 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000

CURY, Carlos Roberto Jamil. Potencialidades e limitações da certificação de professores. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 3, n. 4, p. 117-134, 2009. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/106>. Acesso em: 24/12/2017.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Por um novo Plano Nacional de Educação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. 144, p. 790-811, 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v41n144/v41n144a08.pdf>. Acesso em: 24/12/2017.

DIAS SOBRINHO, José. **Avaliação**: políticas educacionais e reformas da educação superior. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2003.

DOURADO, Luiz Fernandes. Valorização dos profissionais da educação: desafios para garantir conquistas da democracia. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 10, n. 18, p. 37-56, 2016. Disponível em <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/viewFile/649/671>. Acesso em: 01/12/2017.

ESCOLA TÉCNICA FEDERAL DE PALMAS. **Projeto Pedagógico Institucional (PPI)**, 2007. Palmas-Tocantins. Disponível em: [http://www.ifto.edu.br/palmas/centrais-de-conteudos/documentos/projeto-pedagogico-institucionalaprovado28\\_04\\_08.pdf](http://www.ifto.edu.br/palmas/centrais-de-conteudos/documentos/projeto-pedagogico-institucionalaprovado28_04_08.pdf). Acesso em 19/09/2018.

ESTRELA, Simone da Costa. **Política das licenciaturas na educação profissional**: o *ethos* docente em (des)construção. 2016, 191 f. Tese (Doutorado em Educação), Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2016.

EYNG, Ana Maria. **Projeto Pedagógico Institucional**: a relação dialógica entre planejamento e avaliação institucionais. In: EYNG, Ana Maria; GISI, Maria de Lourdes.

(Org.). Políticas e gestão da educação superior: desafios e perspectivas. Ijuí: Unijui, p -161-208, 2007.

FAZENDA, Ivana Catarina Arantes. **Novos enfoques da pesquisa educacional**. 1 ed. São Paulo: Cortez, 1992.

FAZENDA, Ivana Catarina Arantes. **Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro: efetividade ou ideologia**. 6 ed. São Paulo: Loyola, 2011.

FERNANDES, Francisco das Chagas Mariz. O apelo divisional da estruturação híbrida e multicampi dos Institutos Federais. **Holos**, v. 32, n. 04, p. 258-268, 2016. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/4529/1530>. Acesso em: 25/06/2018.

FERNANDES, Maria da Conceição Vieira. **A inserção e vivência da mulher na docência de matemática: uma questão de gênero**. 2006, 108 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2006. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/tede/4959/1/arquivototal.pdf>. Acesso em: 10/01/2019.

FERREIRA, Suely. **A universidade do século XXI: concepções, finalidades e contradições**. 2009. 305 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2009.

FIORENTINI, Dário. A formação matemática e didático-pedagógica nas disciplinas de licenciatura em matemática. **Revista de Educação**, s/v., n. 18, p-107-115, 2005. Disponível em: [www.miltonborba.org/CD/Interdisciplinaridade/Anais\\_VII.../mr11-Dario.doc](http://www.miltonborba.org/CD/Interdisciplinaridade/Anais_VII.../mr11-Dario.doc). Acesso em: 15/02/2019.

FLACH, Ângela. **Formação de professores nos institutos federais: estudo sobre a implantação de um curso de licenciatura em um contexto de transição institucional**. 2014. 210 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Vale Rio dos Sinos - UNISINOS, São Leopoldo, 2014.

FLORO, Elisângela Ferreira. DAL RI, Neusa Maria. Termo de acordo, metas e compromisso: a incursão do REUNI nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, v. 15, n. 38, p 73-96, 2018. Disponível em: <http://periodicos.estacio.br/index.php/reeduc/article/view/1251/2295>. Acesso em: 25/06/2018.

FONSECA, Marília. A gestão da educação básica na ótica da cooperação internacional: um salto para o futuro ou para o passado? In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; FONSECA, Marília. (Orgs.). **As dimensões do Projeto Político Pedagógico**. Campinas-SP: Papyrus, 2001. cap. 1, p. 13-43.

FÓRUM NACIONAL DAS LICENCIATURAS NOS INSTITUTOS FEDERAIS: EM BUSCA DE UMA IDENTIDADE, 1, 2010, Natal. **Instituto Federal do Rio Grande do Norte**. Natal: IFRN, 2010. Disponível em: <http://portal.ifrn.edu.br/campus/natalcentral/noticias/carta-de-natal-resume-propostas-1>. Acesso em: 15/01/2019.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. Certificação docente e formação do educador: regulação e desprofissionalização. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 24, n. 85, p. 1095-1124, 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v24n85/a02v2485.pdf>. Acesso em: 15/11/2017.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1203-1230, 2007. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/24528>. Acesso em: 15/11/2016.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. Federalismo e formação profissional. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 6, n. 10, p. 211-225, 2012. Disponível em: <http://www.esforce.org.br>. Acesso em: 15/11/2017.

FRIGOTTO, Galdêncio; CIAVATTA Maria; RAMOS, Marise. A gênese do Decreto nº 5.154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita. In: \_\_\_\_\_ (Orgs). **Ensino médio integrado: concepções e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005. p.21-56.

GADOTTI, Moacir. **Pedagogia da Práxis**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1998.

GATTI, Bernardete Angelina. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/16.pdf>. Acesso em: 05/01/2018.

GATTI, Bernardete Angelina. A formação inicial de professores para a educação básica: as licenciaturas. **Revista USP**, São Paulo, n. 100, p. 33-46, 2014. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/76164/79909>. Acesso em: 02/01/2018.

GATTI, Bernadete Angelina; NUNES, Maria Muniz Rosa. (Org.). Formação de professores para o Ensino Fundamental: estudo de currículos das licenciaturas em Pedagogia, Língua Portuguesa, Matemática e Ciências Biológicas. **Textos FCC**: São Paulo, s/v., n. 29, 2009. 155p. Disponível em: [http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/textos\\_fcc/arquivos/1463/arquivoAnexado.pdf](http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/textos_fcc/arquivos/1463/arquivoAnexado.pdf). Acesso em: 09/02/2018.

GERMANO, José Willington. **Estado militar e educação no Brasil (1964-1985)**. 9 ed. São Paulo: Cortez, 1993.

GOLOVATY, Ricardo Vidal; REIS JUNIOR, Reinaldo de Lima; HERMANN, Dirceu Luiz. “Transtornos passam, benefícios ficam?”: sobre a implantação do IFG/Câmpus Luziânia (2010–2014). In: Walmir Barbosa, Luciene Lima de Assis Pires, Neville Júlio de Vilasboas e Santos. (Org.). **O IFG no tempo presente: possibilidades e limites nas reconfigurações institucionais**. Goiânia: EDITORA IFG, 2016, p. 163-192.

GOMES, Daniela Fernandes. **Implementação de licenciaturas para a formação de professores da educação básica nos Institutos Federais de educação, ciência e tecnologia**. 2013, 165 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade de Brasília, Brasília, 2013.

GOMES, Romeu. Análise e interpretação de dados de pesquisa qualitativa. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza; DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2012, p-79-105.

GUERRA, Lenin Cavalcante Brito; FERNANDES, Antônio Sérgio Araújo. O Processo de Criação do Programa Universidade para Todos (PROUNI): interesses e escolhas no Congresso Nacional. **Revista Política Hoje**, v. 18, n. 2, 2010.

HYPOLITO, Álvaro Moreira. **Trabalho docente, classe social e relações de gênero**. 1 ed. Campinas, SP: Papyrus, 1997a.

HYPÓLITO, Álvaro Moreira. A constituição histórica do trabalho docente. In: HYPÓLITO, Álvaro Moreira. **Trabalho docente, classe social e relações de gênero**. Campinas, SP: Papyrus, 1997b.

INSTITUTO FEDERAL DO TOCANTINS. **Plano de Desenvolvimento Institucional - Pdi - 2010-2014**. Palmas-Tocantins, 2009. Disponível em: <https://www.yumpu.com/pt/document/read/22538938/plano-de-desenvolvimento-institucional-2010-2014-ifto>. Acesso em: 19/09/2018.

INSTITUTO FEDERAL DO TOCANTINS. **Ata extraordinária nº 03, de 21 de outubro de 2011 do Conselho Superior**. Palmas-Tocantins, 2011. Disponível em: <http://www.ifto.edu.br/ifto/colegiados/codir/documentos/atas/2011/ata-da-3a-reuniao-extraordinaria-de-21-de-outubro-de-2011>. Acesso em: 15/03/2018.

INSTITUTO FEDERAL DO TOCANTINS. **Plano de Desenvolvimento Institucional - Pdi - 2015-2019**. Palmas-Tocantins, 2014. Disponível em: <http://www.ifto.edu.br/ifto/colegiados/consup/documentos-aprovados/pdi/plano-de-desenvolvimento-institucional-2015-2019.pdf>. Acesso em: 19/09/2018.

INSTITUTO FEDERAL DO TOCANTINS. **Regulamento da organização didático pedagógica dos cursos de graduação presenciais do IFTO**. Palmas-Tocantins, 2016. Disponível em: <http://www.ifto.edu.br/ifto/colegiados/consup/documentos-aprovados/regulamentos/regulamentos-cursos-graduacao/regulamento-da-organizacao-didatico-pedagogica-dos-cursos-de-graduacao-do-ifto.pdf>. Acesso em: 15/01/2018.

INSTITUTO FEDERAL DO TOCANTINS. **Relatório de Gestão exercício 2017**. Palmas-Tocantins, 2017a. Disponível em: <file:///C:/Users/Thamyris/Desktop/relatorio-de-gestao-2017-consup-ifto.pdf>. Acesso em: 29/06/2018.

INSTITUTO FEDERAL DO TOCANTINS. **Projeto Pedagógico do curso superior de licenciatura em matemática**. Palmas-Tocantins, 2017b. Disponível em: <http://www.ifto.edu.br/ifto/colegiados/consup/documentos-aprovados/ppc/campus-palmas/licenciatura-em-matematica/projeto-pedagogico-do-curso-superior-de-licenciatura-em-matematica.pdf/view>. Acesso em: 15/01/2018.

INSTITUTO FEDERAL DO TOCANTINS. **Consolidando o Instituto Federal que queremos - 2010-2018**. Palmas-Tocantins, 2018. Disponível em: <http://www.ifto.edu.br/centrais-de-conteudos/documentos-institucionais/relatorio-de-acoas/relatorio-de-acoas-2010-2018>. Acesso em 19/09/2018.

INSTITUTO FEDERAL DO TOCANTINS. **Lista de cursos ofertados**. Palmas-Tocantins, 2019. Disponível em: <http://seja.ifto.edu.br/20191/cursos/>. Acesso em: 15/03/2019.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse Estatística da Educação Básica, 2001a**. Brasília: Inep, 2001. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>. Acesso em: 15/05/2017.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse Estatística da Educação Básica, 2002a**. Brasília: Inep, 2002. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>. Acesso em: 15/05/2017.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse Estatística da Educação Básica, 2003a**. Brasília: Inep, 2003. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>. Acesso em: 15/05/2017.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse Estatística da Educação Básica, 2004a**. Brasília: Inep, 2004. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>. Acesso em: 15/05/2017.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse Estatística da Educação Básica, 2005a**. Brasília: Inep, 2005. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>. Acesso em: 15/05/2017.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse Estatística da Educação Básica, 2006a**. Brasília: Inep, 2006. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>. Acesso em: 15/05/2017.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2007a**. Brasília: Inep, 2007. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>. Acesso em: 15/05/2017.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2008a**. Brasília: Inep, 2008. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>. Acesso em: 15/05/2017.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2009a**. Brasília: Inep, 2009. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>. Acesso em: 15/05/2017.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2010a**. Brasília: Inep, 2010. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>. Acesso em: 15/05/2017.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2011a**. Brasília: Inep, 2011. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>. Acesso em: 15/05/2017.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2012a**. Brasília: Inep, 2012. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>. Acesso em: 15/05/2017.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2013a**. Brasília: Inep, 2013. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>. Acesso em: 15/05/2017.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2014a**. Brasília: Inep, 2014. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>. Acesso em: 15/05/2017.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2015a**. Brasília: Inep, 2015. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>. Acesso em: 15/05/2017.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2016a**. Brasília: Inep, 2016. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>. Acesso em: 15/05/2017.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse Estatística da Educação Superior 1995**. Brasília: Inep, 1995. Disponível em: <http://inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>. Acesso em: 15/05/2017.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse Estatística da Educação Superior 1998**. Brasília: Inep, 1998. Disponível em: <http://inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>. Acesso em: 15/05/2017.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse Estatística da Educação Superior 1999**. Brasília: Inep, 1999. Disponível em: <http://inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>. Acesso em: 15/05/2017.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse Estatística da Educação Superior 2000b**. Brasília: Inep, 2000. Disponível em: [http://download.inep.gov.br/download/censo/2000/Superior/sinopse\\_superior-2000.pdf](http://download.inep.gov.br/download/censo/2000/Superior/sinopse_superior-2000.pdf). Acesso em: 15/05/2017.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse Estatística da Educação Superior 2001b**. Brasília: Inep, 2001. Disponível em: [http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset\\_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/487005](http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/487005). Acesso em: 15/05/2017.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse Estatística da Educação Superior 2002b**. Brasília: Inep, 2002. Disponível em: <http://inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>. Acesso em: 15/05/2017.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse Estatística da Educação Superior 2003b**. Brasília: Inep, 2003. Disponível em: <http://inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>. Acesso em: 15/05/2017.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse Estatística da Educação Superior 2004b**. Brasília: Inep, 2004. Disponível em: <http://inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>. Acesso em: 15/05/2017.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse Estatística da Educação Superior 2005b**. Brasília: Inep, 2005. Disponível em: <http://inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>. Acesso em: 15/05/2017.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse Estatística da Educação Superior 2006b**. Brasília: Inep, 2006. Disponível em: <http://inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>. Acesso em: 15/05/2017.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse Estatística da Educação Superior 2007b**. Brasília: Inep, 2007. Disponível em: <http://inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>. Acesso em: 15/05/2017.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse Estatística da Educação Superior 2008b**. Brasília: Inep, 2008. Disponível em: <http://inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>. Acesso em: 15/05/2017.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse Estatística da Educação Superior 2009b**. Brasília: Inep, 2009. Disponível em: <http://inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>. Acesso em: 15/05/2017.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse Estatística da Educação Superior 2010b**. Brasília: Inep, 2010. Disponível em: <http://inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>. Acesso em: 15/05/2017.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse Estatística da Educação Superior 2011b**. Brasília: Inep, 2011. Disponível em: <http://inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>. Acesso em: 15/05/2017.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse Estatística da Educação Superior 2012b**. Brasília: Inep, 2012. Disponível em: <http://inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>. Acesso em: 15/05/2017.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse Estatística da Educação Superior 2013b**. Brasília: Inep, 2013. Disponível em: <http://inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>. Acesso em: 15/05/2017.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse Estatística da Educação Superior 2014b**. Brasília: Inep, 2014. Disponível em: <http://inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>. Acesso em: 15/05/2017.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse Estatística da Educação Superior 2015b**. Brasília: Inep, 2015. Disponível em: <http://inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>. Acesso em: 15/05/2017.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse Estatística da Educação Superior 2016b**. Brasília: Inep, 2016. Disponível em: <http://inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>. Acesso em: 15/05/2017.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse Estatística da Educação Superior 2017**. Brasília: Inep, 2017. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/setembro-2018-pdf/97041-apresentac-a-o-censo-superior-u-ltimo/file>. Acesso em: 15/05/2017.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA. **Plano Amazônia sustentável: interações dinâmicas e sustentabilidade ambiental**. Disponível em: [http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/TDs/td\\_1731.pdf](http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/TDs/td_1731.pdf) Acesso em: 10/03/2017.

ISSY, Laura Olívia de Oliveira. **O processo de autoavaliação institucional e suas implicações para gestão do Instituto Federal Goiano - Câmpus Urutaí**. 2012. 67f. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola). Instituto de Agronomia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2012. Disponível em: <https://tede.ufrj.br/jspui/bitstream/jspui/1641/2/2012%20-%20Laura%20Olivia%20de%20Oliveira%20Issy.pdf>. Acesso em: 15/04/2018.

KUENZER, Acácia Zeneida (org). **Ensino Médio: Construindo uma proposta para os que vivem do trabalho**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

KUENZER, Acácia Zeneida. RODRIGUES, Marli de Fátima. As diretrizes curriculares para o curso de pedagogia: uma expressão da epistemologia da prática. **Olhar de professor**, v. 10, n. 1, p. 35-62, 2007.

LAMB, Marcelo Eder; WELTER, Graciele Hilda; MARCHEZAN, Analice. A formação de professores e os currículos das licenciaturas dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. In: REUNIÃO CIENTÍFICA DA ANPED SUL, 10, 2014, Curitiba. **Anais [...]**. Curitiba: Universidade Federal do Paraná, 2014. p. 01-21. Disponível em: [http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq\\_pdf/1070-0.pdf](http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/1070-0.pdf). Acesso em: 15/05/2018.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 22 ed. São Paulo: Cortez: 1994.

LIMA, Fernanda Bartoly Gonçalves de. **A formação de professores nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia**: um estudo da concepção política. 2012. 282f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2012.

LIMA, Fernanda Bartoly Gonçalves de. Os Institutos Federais como um novo *locus* de formação de professores. **Movimento-Revista de Educação**, v. 03, n. 04, p. 297-325, 2016. Disponível em: <http://www.revistamovimento.uff.br/index.php/revistamovimento/article/view/285/312>. Acesso em: 14/02/2018.

LIMA, Maria do Socorro Lucena; PIMENTA, Selma Garrido. Estágio s docência: diferentes concepções. **Poiesis Pedagógica**, v. 3, n. 3 e 4, p. 05-24, 2006. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/poiesis/article/view/10542/7012>. Acesso em: 10/01/2019.

LIMA FILHO, Domingos Leite. O Ensino Técnico - Profissional e as transformações do estado-nação brasileiro no século XX. **II Congresso Brasileiro de História da Educação 2002**. Disponível em: <http://sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe2/pdfs/Tema6/0668.pdf>. Acesso em: 17 out. 2016.

LORENZET, Deloíze. **Expansão e democratização da educação superior brasileira: a oferta de Licenciaturas nos Institutos Federais no estado do Rio Grande do Sul**. 2017. 288f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2017.

LOUREIRO, Luís Humberto Ferrari. **Como nos formamos na roda da licenciatura para a educação profissional e tecnológica**. 2013, 187 f. Tese (Doutorado em Ciências: Química da vida e saúde), Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande, 2013.

MACHADO, Lucília Regina de Souza. A institucionalização da lógica das competências no Brasil. **Proposições**, Campinas, v. 13, n. 1(37), p. 92-110, 2002. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8643971/11427>. Acesso em: 17/10/2017.

MACHADO, Lucília Regina de Souza. Diferenciais inovadores na formação de professores para a educação profissional. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, v. 1, n. 1, p. 09-38, 2008. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/rev\\_brasileira.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/rev_brasileira.pdf). Acesso em: 17/10/2018.

MANFREDI, Silvia Maria. **Educação Profissional no Brasil**. 1 ed. São Paulo: Cortez, 2002.

MARCONI, Marina de Andrade. LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia Científica**. 5 ed. São Paulo: 2010.

MARTINS, André Silva. “Todos pela educação”: O projeto educacional de empresários para o século XXI: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 32., 2008, Caxambú. **Anais [...]**. Caxambú: ANPED, 2008. Disponível em: <http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt09-4799-int.pdf>. Acesso em: 16/07/2015.

MARX, Karl. **Miséria da Filosofia**. 1 ed. São Paulo: Ícone, 2004.

MARX, Karl. **Contribuição à crítica da economia política**. 2 ed. São Paulo: Expressão popular. 2008.

MARX, Karl. **O capital: crítica da economia política- Livro 1: O processo de produção do capital**. 1 ed. São Paulo: Boitempo, 2013.

MAUÉS, Olgaíses Cabral; CAMARGO, Arlete Maria Monte de. Marcos regulatórios nas políticas de formação e valorização docente no período pós-LDB. **Educação em Questão**, Natal, v. 42, n. 28, p. 149-174, 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/4056>. Acesso em: 17/10/2017.

MAZZEU, Lidiane Teixeira Brasil. **A política de formação docente no Brasil: fundamentos teóricos e epistemológicos**. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 32., 2008, Caxambú. **Anais [...]**. Caxambú: ANPED, 2009. Disponível em: <http://32reuniao.anped.org.br/arquivos/trabalhos/GT05-5789--Int.pdf>. Acesso em: 16/07/2015.

MEDEIROS, Dayvyd Lavaniery Marques de. **Políticas de formação inicial de professores com vistas à educação profissional: um estudo sobre as licenciaturas e o Pibid oferecidos pelo IFRN-CNAT 2016**. 2016, 162 f. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional), Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, Natal, 2016.

MOTA, Luzia Matos; SOUZA, Ruberley Rodrigues. O lugar da pesquisa na trajetória da educação profissional no Brasil: das escolas de aprendizes artífices aos Institutos Federais. In: Walmir Barbosa, Luciene Lima de Assis Pires, Neville Júlio de Vilasboas e santos. (Org.). **O IFG no tempo presente: possibilidades e limites nas reconfigurações institucionais**. Goiânia: EDITORA IFG, 2016, p. 15-35.

MOURA Dante Henrique; HENRIQUE Ana Lúcia Sarmiento. Proeja: entre desafios e possibilidades. **Holos**, v. 28, n. 02, p. 114-129, 2012. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/viewFile/914/536>. Acesso em: 10/02/2019.

NIEROTKA, Rosiléia Lucia; TREVISOL, Joviles Vitório. Os jovens das camadas populares na universidade pública: acesso e permanência. **Revista Katálysis**, v. 19, n. 01, p. 22-32,

2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rk/v19n1/1414-4980-rk-19-01-00022.pdf>. Acesso em: 17/02/2019.

ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO - OCDE. **Effective Teacher Policies: Insights from PISA**. 2018. Disponível em: <https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/9789264301603-en.pdf?expires=1555223454&id=id&accname=guest&checksum=E4B76F78CF9CDA720B202DF881891F08>. Acesso em: 22/02/2019.

OLIVEIRA, Dalila A. As reformas educacionais e suas repercussões sobre o trabalho docente. In: OLIVEIRA, Dalila A. (org). **Reformas educacionais na América Latina e os trabalhadores docentes**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003, p. 13-37.

OLIVEIRA, Denise Lima de. **Implementação do Curso Técnico em Gestão do Agronegócio no Estado do Tocantins: análise da realidade do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia – Campus Palmas e implicações na formação discente**. 2012. 168f. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola). Instituto de Agronomia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ. 2012.

OLIVEIRA, Rosy de. A “invenção” do Tocantins. IN: GIRALDIN, Odair. **A (Trans) Formação Histórica do Tocantins**. Goiânia, UFG. Palmas: Unitins, 2002, p. 13-48.

OTRANTO, Celia Regina. Criação e Implantação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia - IFETs. **Revista de Educação Técnica e Tecnológica em Ciências Agrícolas**, v. 1, n. 1, p. 89-108, jun. 2010. Disponível em: <http://www.ufrj.br/SEER/index.php?journal=retta&page=article&op=view&path%5B%5D=3128>. Acesso em: 10/01/2016.

PACHECO, Eliezer Moreira. Institutos Federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica. In: PACHECO, Eliezer Moreira (Org.). **Institutos Federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica**. São Paulo: Moderna, 2011, p. 13-32. Disponível em: <https://www.moderna.com.br/lumis/portal/file/fileDownload.jsp?fileId=8A7A83CB34572A4A01345BC3D5404120>. Acesso em: 22/08/2017.

PANSARDI, Marcos Vinícius. **Um Estranho no Ninho**: a formação de professores em sociologia nos Institutos Federais. **Inter-Legere**, Natal, s/v, n. 13, p. 235-249, 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/interlegere/article/view/4174/3408>. Acesso em: 10/01/2016.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão democrática da escola pública**. 2 ed. São Paulo: Ática, 1998.

PARO, Vitor Henrique. Políticas educacionais: considerações sobre o discurso genérico e a abstração da realidade. In: PARO, Vitor Henrique. **Escritos sobre educação**. São Paulo: Xamã, 2001, p. 121-139.

PAULO NETO, José. **Introdução ao estudo do método de Marx**. 1 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

PEREIRA, Luiz Augusto Caldas. **A formação de professores e a capacitação de trabalhadores da educação profissional e tecnológica**. Brasília: MEC, 2009. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/lic\\_ept.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/lic_ept.pdf). Acesso em: 18/03/2018.

PIMENTA, Selma Garrido. O estágio na formação de professores: unidade entre teoria e prática? **Cadernos de Pesquisa**, s/v., n. 94, 1995. Disponível em: <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/612.pdf>. Acesso em: 10/01/2019.

PIOTTO, Débora Cristina; ALVES, Renata Oliveira. O ingresso de estudantes das camadas populares em uma universidade pública: desviando do acaso quase por acaso. **Revista educação**, v. 21, n. 02, p. 139-148, 2016. Disponível em: <http://pt.calameo.com/books/0028127050dd6ba913656>. Acesso em: 15/05/2018.

PIRES, Luciene Lima de Assis. **A criação de universidades tecnológicas no Brasil: uma nova institucionalidade para a educação superior**. 2005. 311f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2005.

PROGRAMA DAS NAÇÕES UNIDAS PARA O DESENVOLVIMENTO (PNUD). **O Índice de Desenvolvimento Humano Municipal Brasileiro**. Brasília: PNUD, IPEA, FJP, 2013. Disponível em: [http://atlasbrasil.org.br/2013/data/rawData/publicacao\\_atlas\\_municipal\\_pt.pdf](http://atlasbrasil.org.br/2013/data/rawData/publicacao_atlas_municipal_pt.pdf) Acesso em: 25/03/2019.

QUEIROZ, Vanderleida Rosa de Freitas e. **As licenciaturas nos Institutos Federais de educação: pressupostos para o enfrentamento dos desafios da evasão**. Goiânia, 2018. Disponível em: <http://sites.pucgoias.edu.br/pos-graduacao/mestrado-doutorado-educacao/wp-content/uploads/sites/61/2018/05/VANDERLEIDA-R-F-QUEIROZ.pdf>. Acesso em: 20/02/2019.

QUEVEDO, Margarete de. Um olhar para o IFRS: concepções sobre a verticalização nos institutos federais de educação, ciência e tecnologia. In: REUNIÃO CIENTÍFICA REGIONAL DA ANPED-SUL, 11., 2016, Curitiba. **Anais [...]**. Curitiba: Universidade Federal do Paraná, 2011. p. 01-14. Disponível em: [http://www.anpedsul2016.ufpr.br/wp-content/uploads/2015/11/eixo21\\_MARGARETE-DE-QUEVEDO.pdf](http://www.anpedsul2016.ufpr.br/wp-content/uploads/2015/11/eixo21_MARGARETE-DE-QUEVEDO.pdf). Acesso em: 19/01/2019.

RAMOS, Marise Nogueira. A política de educação profissional no Brasil contemporâneo: avanços, recuos e contradições frente a projetos de desenvolvimento em disputa. In: Centro de Gestão e Estudos Estratégicos. (Org.). **Mapa da educação profissional e tecnológica: Experiências internacionais e dinâmicas regionais brasileiras**. Brasília: CGEE, 2015, p. 97-117.

RISTOFF, Dilvo Ilvo. Educação superior no Brasil—10 anos pós-LDB: da expansão à democratização. In: BITTAR, Mariluce; OLIVEIRA, João. Ferreira. de; MOROSINI, Marília. (Orgs.). **Educação Superior no Brasil – 10 Anos Pós-LDB**. Brasília-DF: Inep, 2008, p. 39-50.

RUIZ, Antônio Ibañez; RAMOS, Mozart Neves; HINGEL, Murílio. **Escassez de professores no Ensino Médio: propostas estruturais e emergenciais**. 1 ed. Brasília: Ministério da

Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/escassez1.pdf>. Acesso em: 05/05/2018.

SALVADORI, Ângela; BONI, Maria Ignês Mancini. A reforma da educação profissional no Brasil nos anos 90: uma análise sobre as propostas e práticas no governo do Presidente Fernando Henrique Cardoso. In: VII CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE. SABERES DOCENTES, Edição Internacional, Curitiba: **Anais [...]**. Curitiba: Pontifícia Universidade Católica, 2007. p. 926-937.

SANTOS, Jocyléia Santana dos. A Cenog no discurso dos seus integrantes. IN: SANTOS, Jocyléia Santana dos. **A (Trans) Formação Histórica do Tocantins**. Goiânia, UFG. Palmas: Unitins, 2002, p. 89-105.

SAVIANI, Dermeval. O Plano de Desenvolvimento da Educação: Análise do projeto do MEC. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1231-1255, 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a2728100.pdf>. Acesso em: 26/12/2017.

SCHEIBE, Leda. Formação dos profissionais de educação pós-LDB: vicissitudes e perspectivas. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; AMARAL, Ana Lúcia (Orgs.). **Formação de professores: políticas e debates**. Campinas: Papyrus, 2002, p. 13-46.

SCHEIBE, Leda. Diretrizes Curriculares para o curso de pedagogia: trajetória longa e inconclusa. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 130, p. 43-62, 2007.

SCHEIBE, Leda. Valorização e formação dos professores para a educação básica: questões desafiadoras para um novo plano nacional de educação. **Revista Educação e Sociedade**, v. 31, n. 112, p. 981-1000, 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v31n112/17.pdf>. Acesso em: 23/06/2018.

SGUISSARDI, Valdemar. O Banco Mundial e a educação superior: revisando teses e posições? **Universidade e Sociedade**, Brasília, v. 10, n. 22, p. 01-20, 2000.

SGUISSARDI, Valdemar. Reforma universitária no Brasil - 1995-2006: precária trajetória e incerto futuro. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol.27, n. 96, p.102-156, 2006.

SGUISSARDI, Valdemar. 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, 2008.

SGUISSARDI, Valdemar. Regulação estatal e desafios da expansão mercantil da educação superior. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 34, n. 124, p. 943-960, 2013.

SHIROMA, Eneida O. O eufemismo da profissionalização. In: MORAES, Maria Célia Marcondes de (org.). **Iluminismo às avessas: profissão de conhecimento e políticas de formação docente**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p. 61-79.

SILVA, Caetana Juracy Resende (org.). **Institutos Federais Lei 11.892, de 29/12/2008: comentários e reflexões**. 1 ed. Natal: IFRN, 2009. Disponível em: <http://ifc.edu.br/wp-content/uploads/2014/06/lei-11892-coment.pdf>. Acesso em: 22/05/2017.

SILVA, Carmem Sílvia Bissoli. Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia no Brasil: um tema vulnerável às investidas ideológicas. In: REUNIÃO DA ANPED: INTELECTUAIS, CONHECIMENTO E ESPAÇO PÚBLICO, 24., 2001, Caxambu. **Anais [...]**. Caxambu: Anped, 2001. p. 01-17. Disponível em: [www.anped11.uerj.br/24/Silva.doc](http://www.anped11.uerj.br/24/Silva.doc). Acesso em 07 set. 2017.

SILVA, Edvaldo Pereira da. **Limites e possibilidades de contribuição aos processos de integração regional, desenvolvimento local e combate às desigualdades pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia**. 2016. 325f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) - Universidade Vale Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2016.

SILVA, Jackson Ronie; ALMEIDA, Cristóvão Domingos de; GUINDANI, Joel Felipe. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista brasileira de história & ciências sociais**, v. 1, n. 1, p. 01-15, 2009. Disponível em: <https://www.rbhcs.com/rbhcs/article/view/6/pdf>. Acesso em: 10/03/25015.

SILVA, Márcia. INVERNIZZI, Noela. Qual educação para os trabalhadores no governo do partido dos trabalhadores? A educação profissional após o Decreto 5154/04. **Trabalho e Educação**, Belo Horizonte, v. 17, n. 3, p. 99-114, 2008. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/8608/6120>. Acesso em: 22/08/2018.

SILVA, Sarita Medina da. **Diretrizes curriculares nacionais e a formação de professores: flexibilização e autonomia**. 2006. 189 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.

SILVEIRA, Rozieli Bovolini; GONÇALVES, Lizandra Falcão; MARASCHIN, Mariglei Severo. A formação de professores na educação profissional e tecnológica e a complexidade que envolve a permanência e êxito dos estudantes. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, v. 2, n. 13, p. 81-93, 2017. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/5712>. Acesso em: 12/12/2018.

SOARES, Ana Maria Dantas. **Política educacional e configurações dos currículos de formação de técnicos em agropecuária, nos anos 90: regulação ou emancipação?** 2003. 251f. Tese (Doutorado em Desenvolvimento, Agricultura e Sociedade) - Instituto de Ciência Humanas e Sociais da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2003.

SOUZA, Valesca Rodrigues de. **A autoavaliação proposta pelo SINAES no contexto de mudanças da educação profissional e tecnológica: um estudo de caso no Instituto Federal do Norte de Minas Gerais**. 2010. 147f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2010.

SOUZA NETO, Samuel de; SILVA, Vandei Pinto da. Prática como Componente Curricular: questões e reflexões. **Revista Diálogo Educacional**, v. 14, n. 43, p. 889-909, 2014. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/2029>. Acesso em: 22/02/2019.

TAUFICK, Ana Luiza de Oliveira Lima. **Avaliação Da Política De Assistência Estudantil Dos Institutos Federais Para O PROEJA**. 2013. 139f. Dissertação (Mestrado em Gestão e Avaliação da Educação Pública), Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2013.

TAVARES, Moacir Gubert. **Formação de trabalhadores para o meio rural: os impactos da reforma da educação profissional no ensino técnico agrícola**. 2004. 132f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2004.

TITON, Flaviane Predebon. **Formação inicial e perfil profissional docente: um estudo de caso no âmbito dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia**. 2016, 349 f. Tese (Doutorado em Educação e Ciências: Química da vida e saúde) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.

TORRES, Rosa Maria. Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial. In: TOMMASI, Lívia de; WARDE, Míriam Jorge; HADDAD, Sérgio. (Orgs). **O Banco Mundial e as Políticas Educacionais**. São Paulo: Cortez, 2000. cap. 4, p. 125-193.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: A pesquisa qualitativa em ação**. 1 ed. São Paulo: Atlas, 1987.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Projeto Político-Pedagógico: novas trilhas para a escola. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro. FONSECA, Marília. As dimensões do Projeto Político Pedagógico. Campinas, Papirus, 2001. cap. 2, p. 45-66.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Professor: tecnólogo do ensino ou agente social? In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; AMARAL, Ana Lúcia (Org.). **Formação de professores: políticas e debates**. Campinas: Papirus, 2002, p. 65-93.

VERDUM, Priscila de Lima. **Formação inicial de professores para educação básica, no contexto dos IFs: propondo indicadores de qualidade, a partir de um estudo de caso no IFRS**. 2015, 281 f. Tese (Doutorado em Educação), Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

VICENTINI, Paula Perin; LUGLI, Rosário Genta. História da profissão docente no Brasil: uma síntese fragmentada. In: VICENTINI, Paula Perin (Org.). **História da profissão docente no Brasil: representações em disputa**. São Paulo: Cortez, 2009.

VIEIRA, Sofia Lerche. Políticas de formação em cenários de reforma. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; AMARAL, Ana Lúcia (Orgs.). **Formação de professores: políticas e debates**. Campinas: Papirus, 2002, p. 47-63.

ZAINKO, Maria Amélia. Políticas públicas de formação de professores na educação superior: os projetos pedagógicos das licenciaturas. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL DE GESTÃO UNIVERSITÁRIA: A GESTÃO DO CONHECIMENTO E OS NOVOS MODELOS DE UNIVERSIDADE. 14, 2014, Florianópolis. **Anais [...]**. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2014. p. 01-11. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/131425/2014-46.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 22/05/2018.

## APÊNDICE A

**Quadro 12:** Demonstrativo das ocorrências registradas no levantamento bibliográfico

COMBINAÇÃO DOS TERMOS	Resultados encontrados	
	Teses	Dissertações
Formação de professores + Rede Federal de Educação Profissional + Licenciatura + Instituto Federal (Banco: BDTD)	09	12
Licenciatura + Instituto Federal (Todos os campos) (Banco: BDTD)	57	171
Licenciatura + “Instituto Federal” (Banco: BDTD)	19	59
“Licenciatura” + “Instituto Federal”: foram encontrados 12 documentos, sendo 11 dissertações e 1 tese (campo título) (Banco: BDTD)	01	11
Formação de professores + “Rede Federal de Educação Profissional” (todos os campos) (Banco: BDTD)	06	15
Formação de professores + “Instituto Federal” (todos os campos) (Banco: BDTD)	50	145
Formação de professores + “Instituto Federal” (campo título) (Banco: BDTD)	01	06
Formação de professores + “Instituto Federal” (campo assunto) (Banco: BDTD)	02	08
“Formação de professores” + “Instituto Federal” (todos os campos) (Banco: BDTD)	18	48
“Licenciatura” + “Instituto Federal”: foram encontrados 3042 trabalhos. Com os filtros usados (áreas de avaliação: educação; ensino profissionalizante), o total caiu para 285 teses e dissertações (Banco: Capes)	Foram encontradas teses ou dissertações semelhantes ao outro banco de dados	
“Formação de Professores” + “Rede Federal de Educação Profissional”: 201 resultados. Filtros aplicados: ciências humanas, educação, educação profissional, educação e tecnologia, ensino profissionalizante: 52 resultados (Banco: Capes)		

**Fonte:** Capes (2017); BDTD (2017). Elaborado pela autora.

## APÊNDICE B

**Quadro 13:** Demonstrativo de teses e dissertações selecionadas na pesquisa bibliográfica

Nº	Autoria	Título	Nível (D/T)	Local	Ano
01	Jane Carla Claudino	Formação de professores para a educação técnica de nível médio: análise do programa especial de formação pedagógica da UTFPR	D	UTFPR	2010
02	Maria Celina de Assis	Licenciaturas nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: implantação e desafios	D	UFGRS	2013
03	Fabiano José Ferreira Arantes	Formação de professores nas licenciaturas do Instituto Federal Goiano: políticas, currículos e docentes	D	UFG	2013
04	Maria Leda Costa Silveira	Perspectivas de formação no curso de licenciatura em química do IFSC: da tradição técnica ao discurso emancipatório	D	UFSC	2013
05	Daniela Fernandes Gomes	Implementação de licenciaturas para a formação de professores da educação básica nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia	D	UnB	2013
06	Fernanda Bartoly Gonçalves de Lima	A formação de professores nos institutos federais de educação, ciência e tecnologia: um estudo da concepção política	D	UnB	2013
07	Wanderson Pereira Araújo	A formação docente para a educação profissional e tecnológica no IFNMG – Campus Januária	D	UnB	2014
08	Andressa Grazielle Brandt	Programa de formação dos professores (de ensino básico, técnico e tecnológico)	D	UFSC	2014
09	Maria Flávia Batista Lima	A expansão das licenciaturas no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo: percursos e características	D	USP	2015
10	Sara José Soares	A trajetória de formação dos professores da licenciatura em computação do Instituto Federal do Tocantins	D	UFMS	2015
11	Oscar Silva Neto	A formação dos professores de matemática no Instituto Federal Catarinense	D	UFRS	2015
12	Marcela Rubim Schwab Leite Rodrigues	Formar-se para ensinar na educação profissional, científica e tecnológica: uma experiência de um instituto federal	D	UnB	2015
13	Luana de Cássia Martins Rodrigues	Programas federais de formação inicial de professores da educação básica no Brasil: maquinaria de uma governamentalidade	D	UFOP	2016
14	Adriana Valeria Barreto de Araújo	Pesquisando a formação de professores para a educação profissional: um estudo de caso sobre os cursos de licenciatura do Instituto Federal do Amapá – Campus Macapá	D	UFRRJ	2016
15	Dayvyd Lavaniery Marques de Medeiros	Políticas de formação inicial de professores com vistas à educação profissional: um estudo sobre as licenciaturas e o Pibid oferecidos pelo IFRN-CNAT	D	IFRN	2016
16	Marcela Rubim Schwab Leite Rodrigues	Formar-se para ensinar na educação profissional, científica e tecnológica: uma experiência de um instituto federal	D	UnB	2016
17	Vanessa Zinderski Guirado	Políticas públicas educacionais para as licenciaturas: um estudo a partir da formação de professores no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia – Campus São Paulo	D	Mackenzie	2017

18	Lecir Jacinto Barbacovi	O Professor da educação profissional e a conectividade orgânica entre formação e prática docente: um estudo sobre o IFET Sudeste de Minas Gerais	T	UFMG	2011
19	Maria Adélia da Costa	Políticas de formação de professores para a educação profissional e tecnológica: cenários contemporâneos	T	UFU	2012
20	Marco Antônio Simões de Souza	A formação de professores para a educação profissional e tecnológica na perspectiva da educação ambiental: desaceleração do tempo e desfragmentação do currículo	T	FURG	2013
21	Luis Humberto Ferrari Loureiro	Como nos tornamos formadores na roda da licenciatura para a educação profissional e tecnológica	T	FURG	2013
22	Ângela Flach	Formação de professores nos institutos federais: estudo sobre a implantação de um curso de licenciatura em um contexto de transição institucional	T	UNISINOS	2014
23	Delair Bavaresco	Política de formação de professores nos institutos federais e a licenciatura em matemática do IFRS – Campus Bento Gonçalves	T	UNISINOS	2014
24	Priscila de Lima Verдум	Formação inicial de professores para educação básica, no contexto dos IF: propondo indicadores de qualidade, a partir de um estudo de caso no IFRS	T	PUC-RS	2015
25	Simone da Costa Estrela	Política das licenciaturas na educação profissional: o <i>ethos</i> docente em (des)construção	T	PUC-GOÍÁS	2016
26	Deloíze Lorenzet	Expansão e democratização da educação superior brasileira: a oferta de licenciaturas nos Institutos Federais no estado do Rio Grande do Sul	T	UFGRS	2016
27	Flaviane Predebon	Formação inicial e perfil profissional docente: um estudo de caso no âmbito dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia	T	UFRS	2016

**Fonte:** Capes (2017); BDTD (2017). Elaborado pela autora (2019).

## APÊNDICE C



**Projeto de pesquisa:** O Instituto Federal do Tocantins e a formação de professores: caminhos, contradições e possibilidades.

**Pesquisadora:** Denise Lima de Oliveira

E-mail: [deniselo@ifto.edu.br](mailto:deniselo@ifto.edu.br) Telefone: (63) 98127-4598

### **Carta de informação:**

A pesquisa tem por objetivo analisar os pressupostos políticos que norteiam a concepção da formação de professores do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins, a partir da investigação dos caminhos que induziram a implantação dos cursos de licenciatura nessa instituição, no contexto da expansão da RFEPCT e da criação dos institutos federais, e das contradições advindas desse processo.

Esta pesquisa está sendo desenvolvida pela professora do IFTO-Campus Palmas, Denise Lima de Oliveira, doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Goiás, em parceria com o Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Tocantins – IFTO.

Sua participação ao responder este questionário será de grande importância, tendo em vista que você poderá contribuir com a reflexão acerca dos cursos de licenciatura do IFTO. Lembramos que todas as suas declarações serão tratadas de maneira confidencial. Os resultados serão apresentados de maneira a não permitir a identificação de participantes individuais. Suas conclusões podem ser divulgadas na literatura especializada ou em congressos e eventos científicos da área.

### **Questionamentos:**

**Inicialmente, gostaríamos de conhecer melhor sua relação com seu Curso de Licenciatura.**

**Curso de licenciatura em \_\_\_\_\_ Período: \_\_\_\_\_**

**Campus: \_\_\_\_\_**

**1 Quais razões o levaram a escolher o IFTO para cursar a Educação Superior? (Mais de uma opção poderá ser marcada).**

- a) ( ) Pela chance de fazer a graduação em uma instituição federal.
- b) ( ) Pela opção de fazer o curso de licenciatura.
- c) ( ) Devido à qualidade do grupo de professores e à estrutura física do IFTO.
- d) ( ) Pelo fato de o IFTO ser a única instituição pública existente no município.
- e) ( ) Por não ter sido aprovado em outra universidade pública.
- f) ( ) Outras razões. Quais? \_\_\_\_\_

**2 Quais razões o levaram a optar por seu curso de licenciatura? (Mais de uma opção poderá ser marcada).**

- a) ( ) Por falta de opção.
- b) ( ) Por se identificar com a docência e a área específica de formação do curso de

licenciatura no qual estou estudando.

c)  Por ter sido influenciado por alguém (pais, amigos, parentes, conhecidos) que já tinham contato com o curso/área de atuação.

d)  Não havia interesse específico por esse curso, por não ter conseguido entrar em outro curso de graduação essa foi uma opção devida à minha classificação no Sisu (Sistema de Seleção Unificada do MEC).

e)  Não sabia do que tratava esse curso de licenciatura, o interesse era apenas cursar a educação superior, pois não quero ser professor.

f)  Outras razões. Quais? \_\_\_\_\_

**3 Você considera a estrutura deste *campus* do IFTO adequada e/ou suficiente para a oferta do seu curso de licenciatura, isto é, a estrutura do *campus* é adequada para a sua formação como professor na sua área de conhecimento?**

a)  Sim. A estrutura do *campus* oferece laboratórios, locais adequados para realização de práticas, equipamentos e acervo bibliográfico suficientes e adequados para a minha formação como professor.

b)  Não. O *campus* não foi preparado com laboratórios, locais adequados para realização de práticas, equipamentos e acervo bibliográfico e a sua infraestrutura não é adequada para a oferta do meu curso de licenciatura.

c)  Em parte. Justifique sua resposta considerando os itens mencionados anteriormente: \_\_\_\_\_

d)  Não conheço a estrutura física do *campus* e não sei como isso afetaria a formação no meu curso de licenciatura.

**4 Você conhece o Projeto Pedagógico Curricular (PPC) do seu curso de licenciatura?**

a)  Sim.

b)  Não.

**5 Você conhece a estrutura curricular, ou seja, todas as disciplinas que serão cursadas por você em seu curso?**

i.  Sim.

ii.  Não.

**6 Como você teve acesso a essas informações?**

a)  O *campus* disponibilizou a estrutura do curso no ato da matrícula.

b)  A coordenação do curso reuniu os alunos para apresentar a estrutura e explicar o curso.

c)  Descobri sozinho sobre o curso, acessando o site do IFTO/Campus.

d)  Outra forma. Qual? \_\_\_\_\_

e)  Não faz diferença conhecer a estrutura do curso para a minha formação.

**7 Você consegue perceber se os professores das áreas de conhecimentos específicos à sua formação desenvolvem trabalhos em conjunto com os professores das disciplinas pedagógicas e de formação de professores?**

a) ( ) Sempre os professores das áreas de conhecimento específicos trabalham em parceria com os professores das disciplinas de formação pedagógica, desenvolvendo projetos e/ou ações em conjunto. Cite alguns exemplos disso:

---

b) ( ) Em alguns momentos os professores das áreas de conhecimento específicos trabalham em parceria com os professores das disciplinas de formação pedagógica, a partir de ações específicas. Cite algumas delas ações: \_\_\_\_\_

c) ( ) Nunca. Os professores das áreas de conhecimento específicos trabalham em parceria com os professores das disciplinas de formação pedagógica. Cada área desenvolve suas disciplinas de forma isolada.

**8 Você consegue perceber aproximação entre os assuntos trabalhados pelos professores das áreas de conhecimento específicos e as disciplinas de formação pedagógica?**

a) ( ) Sim, há conteúdos semelhantes e complementares entre essas disciplinas. Frequentemente os professores das disciplinas das áreas de conhecimento específicos utilizam os conteúdos/temáticas trabalhados pelos professores da formação pedagógica e vice-versa.

b) ( ) Às vezes percebo que os assuntos se assemelham ou se complementam, mas isso não tem sido explorado pelos professores, que muitas vezes apenas citam que tal assunto foi ou será trabalhado em tal disciplina.

c) ( ) Nunca percebi semelhança ou proximidade dos conteúdos das disciplinas das áreas de formação específica com as de formação pedagógica. Os professores das áreas específicas não costumam falar sobre como os conhecimentos relativos à docência podem ajudar na nossa prática como professores.

**9 Classifique em ordem crescente de importância, as categorias<sup>52</sup> de disciplinas que você considera mais relevantes para sua formação, sendo 1 para a menos importante e 7 para a mais importante:**

a) ( ) Os fundamentos teóricos da educação, tais como: Antropologia, Estatística, História, Psicologia, Sociologia.

b) ( ) Os conhecimentos relativos aos sistemas educacionais, tais como: Estrutura e Funcionamento da Educação, Currículo, Planejamento Educacional, Gestão Escolar, Avaliação da Educação e da Aprendizagem, Políticas Públicas em Educação).

c) ( ) Os conhecimentos específicos da área de formação, ou seja, que agregam conteúdos disciplinares específicos da área.

d) ( ) Os conhecimentos específicos para a docência, tais como: conteúdos do currículo dirigidos à escola básica, didáticas específicas, metodologias e práticas de ensino, saberes relacionados à tecnologias educacionais.

---

<sup>52</sup> GATTI, Bernadete A.; NUNES, Maria Muniz Rossa (Orgs.). **Formação de professores para o ensino fundamental:** estudo de currículos das licenciaturas em pedagogia, língua portuguesa, matemática e ciências biológicas. Coleção Textos FCC, v. 29; São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2009.

- e)  Os conhecimentos relativos às modalidades e níveis de ensino específicos, tais como: Educação Especial, Educação de Jovens E Adultos, Libras – Língua Brasileira de Sinais, Educação Inclusiva.
- f)  Outros saberes que congregam disciplinas que ampliam o repertório do professor, isto é, disciplinas que ampliam o repertório do professor, tais como: temas transversais, novas tecnologias, educação ambiental etc.
- g)  A pesquisa e o trabalho de conclusão de curso (TCC), contemplando todas as disciplinas que abordam as metodologias de pesquisa e a elaboração do TCC).

**10 Durante o estágio supervisionado, você conseguiu perceber aproximação dos conteúdos e temáticas de estudos trabalhados pelos professores das áreas de formação específicas e de formação pedagógica e a realidade da escola de educação básica? Você conseguiu pôr em prática, os conhecimentos teóricos estudados em seu curso de licenciatura? Justifique sua resposta:**

---



---



---

**11 Você está inserido em alguma outra atividade de ensino (Pibid), pesquisa, extensão, monitoria, ou outras que o auxiliem em sua formação?**

- a)  Sim.                      b)  Não.

Se afirmativo, em que (quais) atividade(s)?

---

Quantas horas por dia você dedica a essa(s) atividade(s)?

---

**12 O objetivo geral do curso de licenciatura é preparar o aluno para atuar como docente na educação básica. Como você avalia seu processo de formação no curso? Você considera que está sendo bem preparado para atuar como professor na área de sua formação? (Para responder a essa questão considere e reflita sobre: os conhecimentos e conteúdos trabalhados no curso, a relação professor-aluno, sua visão do professor em sala de aula, metodologias de ensino, segurança com relação à própria formação para o exercício da docência, independentemente de seu vínculo com o Pibid).**

---



---



---



---

**13 Qual a sua expectativa após a conclusão do curso de licenciatura (mais de uma opção poderá ser marcada)?**

- a)  Exercer a profissão na educação básica e na rede pública de ensino.
- b)  Exercer a profissão na educação básica e na rede privada de ensino.
- c)  Não exercer a profissão e fazer outro curso superior. Qual? \_\_\_\_\_
- d)  Seguir a carreira acadêmica e cursar mestrado e doutorado para atuar, preferencialmente, na educação superior.
- e)  Outro. Especificar: \_\_\_\_\_

**14 Você tem experiência como professor?**

- a)  Sim.  
 b)  Não.

Sendo afirmativa a resposta, conclua:

- a) Quanto tempo de experiência? \_\_\_\_\_  
 b) Disciplina(s) trabalhada(s)? \_\_\_\_\_  
 c) Nível e modalidade de ensino em que atuou? \_\_\_\_\_  
 d) Nível administrativo (municipal, estadual, federal, particular): \_\_\_\_\_

**Concluindo, gostaríamos de fazer algumas perguntas para melhor caracterizar os respondentes desta pesquisa.**

**15 Qual é a sua idade?** \_\_\_\_\_

Sexo F  M .

**16 Onde você realizou seus estudos do ensino médio?**

- a)  Escola pública.  
 b)  Escola privada.  
 c)  Parte em escola pública e parte em escola privada.  
 d)  Outro. Especificar: \_\_\_\_\_

**17 Você trabalha?**

- a)  Sim.                      b)  Não.

Se afirmativo, em que ramo e/ou atividade?

\_\_\_\_\_

Quantas horas por dia você trabalha? \_\_\_\_\_

**18 Qual é a renda mensal de sua família, considerando o ganho de todos que trabalham?** (Valor do salário mínimo R\$ 937,00).

- a)  Menos de 1 salário mínimo.  
 b)  1 a 3 salários mínimos.  
 c)  4 a 6 salários mínimos.  
 d)  7 a 11 salários mínimos.  
 e)  Mais de 11 salários mínimos

**19 Qual é a sua renda mensal?** (Valor do salário mínimo R\$ 937,00).

- a)  Menos de 1 salário mínimo.  
 b)  1 salário mínimo.  
 c)  2 a 3 salários mínimos.  
 d)  4 a 5 salários mínimos.

e) ( ) Mais de 6 salários mínimos.

**20** Quantas pessoas do seu núcleo familiar (pessoas que vivem diretamente com você em sua casa) possuem ensino superior? \_\_\_\_\_

Grau de parentesco: \_\_\_\_\_

**21** Quantas horas você destina às atividades do seu curso de Licenciatura (exceto o período em que está em aula)?

a) ( ) Menos de 1 hora por dia.

b) ( ) 1 a 3 horas por dia.

c) ( ) 4 a 6 horas por dia.

d) ( ) 7 a 11 horas por dia.

e) ( ) Mais de 11 horas por dia.

Finalizo agradecendo sua valiosa contribuição no desenvolvimento desta pesquisa.

Muito obrigada!

## APÊNDICE D



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE

**PROJETO DE PESQUISA: O Instituto Federal do Tocantins e a formação de professores: caminhos, contradições e possibilidades.**

**ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA A EQUIPE GESTORA DA REITORIA**

**Objetivo geral:**

Analisar os pressupostos políticos que norteiam a concepção da formação de professores do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins, a partir da investigação dos caminhos que induziram a implantação dos cursos de licenciatura nessa instituição, no contexto da expansão da RFEPCT e da criação dos institutos federais, e das contradições advindas desse processo.

**Questões da entrevista:**

**Apresentação do entrevistado:** nome; formação acadêmica; tempo de magistério; tempo de trabalho na Rede Federal de Educação Profissional; tempo de trabalho no IFTO; funções que exerce; níveis e modalidade de ensino em que atua.

1. Por que os institutos federais receberam a função de oferecer 20% de suas vagas para cursos de licenciaturas? De onde surgiu a definição desse percentual?
2. De que maneira você acredita que a vocação da Rede Federal de Educação Profissional se incorpora à oferta de cursos de formação de professores nos institutos federais?
3. Quais foram os maiores desafios enfrentados pela gestão do IFTO na oferta de cursos de licenciatura? Como eles foram encarados/superados?
4. Como o IFTO definiu os cursos que seriam implementados em cada *campus*? Quais critérios foram utilizados e quem participou desses debates e tomadas de decisões?
5. A formação de professores no IFTO é um motivo de tensionamento ou já é uma proposta consolidada na instituição?
6. Quais são as características dos cursos de licenciatura ofertados pelo IFTO? Em que aspectos você considera que eles se diferenciam dos cursos ofertados pelas universidades federais?
7. Para você a Rede Federal de Educação Profissional possui uma política definida de formação de professores? Comente sobre isso.
8. Qual é a concepção de formação de professores adotada pelo IFTO e que perfil de professores espera-se que seja formado por essa instituição?
9. Como você avalia a atuação da Reitoria e da Pró-Reitora de Ensino no processo de implementação dos cursos de licenciatura em relação aos *campi*?

## APÊNDICE E



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE

**PROJETO DE PESQUISA: O Instituto Federal do Tocantins e a formação de professores: caminhos, contradições e possibilidades.**

**ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA A EQUIPE GESTORA DO CAMPUS**

**Objetivo geral:**

Analisar os pressupostos políticos que norteiam a concepção da formação de professores do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins, a partir da investigação dos caminhos que induziram a implantação dos cursos de licenciatura nessa instituição, no contexto da expansão da RFEPCT e da criação dos institutos federais, e das contradições advindas desse processo.

**Questões da entrevista:**

Apresentação do entrevistado: nome; formação acadêmica; tempo de magistério; tempo de trabalho na Rede Federal de Educação Profissional; tempo de trabalho no IFTO; funções que exerce; níveis e modalidade de ensino em que atua.

1. Qual era a situação do curso de matemática quando você chegou ao *campus* Palmas? O que do curso já estava pronto e o que precisava ser construído? (Em termos de documentos e providências para o curso funcionar).
2. Por que houve a articulação com o *campus* Paraíso para fazer alterações no PPC do curso? Já havia um PPC em vigor? De onde partiu aquela decisão? Qual era a finalidade? Em que ano ocorreu e que efeito teve para o curso?
3. Logo em 2012 o curso passou por reconhecimento. Quais foram as dificuldades desse processo? Houve risco de não ser reconhecido? Quais foram os maiores problemas desse processo? A que você atribui esses problemas?
4. Você conhece as razões que fizeram com que o reconhecimento do curso demorasse tanto a ser concluído? O que foi preciso fazer para isso acontecer e ser resolvido?
5. O curso passou por pelo menos 3 momentos de alterações em seu PPC. Você sabe dizer quais as razões disso?
6. E sobre as mudanças do curso para se adequar às DCN de 2015, como foi esse processo?