

UNIVERSIDADE DO OESTE DE SANTA CATARINA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

LIZETE CAMARA HUBLER

**POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DOCENTE NOS INSTITUTOS FEDERAIS DE
SANTA CATARINA: os cursos de licenciaturas no contexto das recomendações dos
organismos multilaterais (2008-2020)**

Joaçaba

2023

LIZETE CAMARA HUBLER

**POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DOCENTE NOS INSTITUTOS FEDERAIS DE
SANTA CATARINA: os cursos de licenciaturas no contexto das recomendações dos
organismos multilaterais (2008-2020)**

Tese apresentada como requisito parcial à obtenção do grau de Doutora em Educação na linha de Educação, Políticas Públicas, Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Oeste de Santa Catarina.

Orientadora: Profa. Dra. Marilda Pasqual Schneider.

Joaçaba

2023

LIZETE CAMARA HUBLER

**POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DOCENTE NOS INSTITUTOS FEDERAIS DE
SANTA CATARINA: OS CURSOS DE LICENCIATURAS NO CONTEXTO DAS
RECOMENDAÇÕES DOS ORGANISMOS MULTILATERAIS (2008-2020)**

Tese de Doutorado, apresentada
como requisito parcial para obtenção
do grau de Doutor em Educação, do
Curso de Doutorado em Educação da
Universidade do Oeste de Santa
Catarina.

Aprovado em 11 de agosto de 2023.

BANCA EXAMINADORA



Prof. Dra. Marilda Pasqual Schneider
Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc)



Prof. Dra. Maria Abádia da Silva
Universidade de Brasília (UnB)



Documento assinado digitalmente
LIZETE CAMARA HUBLER
Data: 14/08/2023 20:52:17-0300
e3f7a2e8e1f85c10e813a7c742e0c0a7

viscl

Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS)



Prof. Dr. Elton Luiz Nardi
Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc)



Prof. Dr. Jacques de Lima Ferreira
Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc)

H878p Hubler, Lizete Camara.

Políticas de formação docente nos institutos federais de Santa Catarina: os cursos de licenciaturas no contexto das recomendações dos organismos multilaterais (2008-2020) / Lizete Camara Hubler. – Joaçaba, 2023

166 f. : il. ; 30 cm.

Tese (Doutorado em Educação) — Universidade do Oeste de Santa Catarina, 2023.

Bibliografia: f. 143-158.

1. Professores - Formação. 2. Educação e estado. 3. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina. I. Título.

CDD 371.12098164

Para meus pais e, em nome deles, a todos os antepassados cujo direito à educação formal foi tolhida, porém sua sabedoria permitiu que a vida chegasse até nós.

Para meus filhos e descendentes, para que o conhecimento em suas vidas seja instrumento de libertação e construção de uma sociedade mais humana.

AGRADECIMENTOS

Agradeço aos meus pais, Armando Hübler e Neli Camara Hübler, por me permitirem a vida e por terem sido meus primeiros e eternos mestres, e, em nome deles, a todos os familiares que contribuíram para a minha existência.

Minha gratidão ao companheiro Sandro, por apoiar minhas escolhas, e aos nossos filhos, Rodrigo, Rafaela, Enzo e Samuel, que foram e são o incentivo para superar os obstáculos que a vida impõe, assim como são a inspiração para encarar novos desafios.

Aos meus irmãos, Neudir e Ivanir, cunhados(as), sobrinhos(as), amigos(as), que, durante este percurso, me auxiliaram a recarregar as energias, por meio de incentivo, conversas e boas risadas. Um agradecimento especial às amigas Vera, Claudia, Rosângela, Rosana e Arlete, a quem recorri inúmeras vezes pedindo auxílio profissional ou conselhos. Contar com vocês deu mais leveza a este percurso.

Gratidão aos professores que tive ao longo da vida, desde os do ensino fundamental até o doutoramento. Tanto os de escola formal quanto os de informal, cada um contribuiu, à sua maneira, para minha formação, permitindo que chegasse até aqui. Nesse sentido, quero agradecer à orientadora Marilda Pasqual Schneider e, em seu nome, às professoras Olinda Evangelista e Maria de Lourdes Pinto de Almeida, que contribuíram para o delineamento e da investigação. Foi um privilégio contar com o apoio de tão ilustres pesquisadoras, permitindo, assim, múltiplos olhares sobre o objeto investigado.

Agradeço também aos membros da banca, professores Joviles V. Trevisol, Leda Sheibe, Maria Abádia da Silva, Elton L. Nardi e Jacques de Lima Ferreira, que contribuíram para o enriquecimento desta pesquisa.

Meu agradecimento ao Instituto Federal Catarinense, por me oportunizar aprimorar os conhecimentos, e aos seus servidores que, durante a pesquisa, sempre estiveram dispostos a ajudar. Ao Instituto Federal de Santa Catarina, que, por meio de seus servidores, não mediram esforços para disponibilizar as informações necessárias para o desenvolvimento desta pesquisa.

Obrigada aos colegas Ana, Adilson, Marco, Drika, Max, Juceli, Francine, Andréia, Marlon, Diego e Tatiane, pelas discussões e pelo companheirismo ao longo desta caminhada.

RESUMO

Este estudo está vinculado à Linha de Pesquisa Educação, Políticas Públicas e Cidadania do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Oeste de Santa Catarina-Unoesc. Tem como tema a formação docente nos cursos de licenciatura do Instituto Federal Catarinense e do Instituto Federal de Santa Catarina. O objetivo central consiste em analisar a política de formação de professores no Brasil a partir das características dos cursos de licenciatura dos IFs de Santa Catarina entre 2008 e 2020. Nesta direção, problematiza recomendações dos organismos multilaterais e suas estratégias de articulação para a implementação de reformas, bem como as características das licenciaturas nos mencionados institutos, suas especificidades na articulação com a Política Nacional de Formação de Professores. A perspectiva epistemológica abraçada para o desenvolvimento das análises é o materialismo histórico, tendo como metodologia a dialética e o estudo documental. O levantamento considerou a produção existente sobre a temática, a análise de documentos do Banco Mundial, da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico, das Diretrizes Curriculares Nacionais, bem como documentos institutos federais do estado de Santa Catarina. Tendo em vista que, em 2023, essas instituições completam 15 anos de sua criação, é fundamental analisar aspectos que caracterizam a política dos seus cursos de licenciaturas para compreender em que medida suas políticas de formação de professores materializam as recomendações dos OMs. As análises demonstram simetrias e assimetrias destes cursos com as recomendações dos organismos internacionais analisados. De um lado, certa convergência quanto à tipologia dos cursos, à justificativa de oferta e o perfil do formado, concentrado nas habilidades e competências para o desenvolvimento de múltiplas atribuições. De outro, a preocupação com uma formação teórica sólida e sua oferta, predominantemente, presencial. Impõe, como desafio, na continuidade dos estudos sobre o tema, compreender o movimento do OMs junto à Aparelhos Privados de Hegemonia no Brasil, aprofundar os estudos sobre a matriz curricular, analisar a adesão, retenção e evasão, investigar a atuação profissional dos licenciados e o perfil dos docentes que atuam nos cursos.

Palavras-chave: Formação Docente. Institutos Federais do Estado Santa Catarina. Organizações Multilaterais.

ABSTRACT

This study is linked to the Education, Public Policies and Citizenship Research Line of the Postgraduate Program in Education, at the University of the West of Santa Catarina - (Unoesc). Its central issue is teacher training in undergraduate courses at the Instituto Federal Catarinense (IFC) and the Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC), taking the period from 2008 to 2020 as a time frame. The research aims to reflect on the teacher training policy in Brazil and in these institutions, problematizing the recommendations of multilateral organizations (OMs) and their strategies for articulating and implementing reforms, as well as investigating the characteristics of degrees in the aforementioned institutes, their specificities in articulation with the National Teacher Training Policy and its possible alignments and/or divergences. The epistemological perspective adopted for the development of the analyzes is historical materialism, using dialectics and documentary study as methodology. The survey considered the existing production on the subject, the analysis of documents from the World Bank (WB), the Organization for Economic Cooperation and Development (OECD), the National Curricular Guidelines (DCNs), as well as institutional documents at national and of the federal institutes of the State of Santa Catarina. Considering that, in 2023, these institutions will complete 15 years of their creation, it is essential to analyze which aspects characterize the policy of their degree courses and understand to what extent their teacher training policies materialize the recommendations of the OMs. The analyzes demonstrate convergence in relation to: the type of courses; justification for teaching shortages and; in the generalist training profile focused on skills and competencies for the development of multiple responsibilities. However, there are other training tendencies present in these degrees, as being free public institutions, the concern is with solid theoretical training and its provision, predominantly in person. It imposes, as a challenge, in the continuity of studies on the subject, to understand the movement of OMs together with Private Apparatuses of Hegemony in Brazil, to deepen studies on the curricular matrix, to analyze adherence, retention and evasion, to investigate the professional performance of graduates and the profile of teachers who work on the courses.

Keywords: Teacher Training, Federal Institutes of the State of Santa Catarina, Multilateral Organizations.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Ano de criação dos cursos de licenciaturas nos IFCs	112
Gráfico 2 – Tipologias de licenciaturas ofertadas pelos IFCs	113
Gráfico 3 – Modalidade de oferta IFCs	119
Gráfico 4 – Disciplinas ofertadas em EaD nas licenciaturas dos IFCs	121
Gráfico 5 – Oferta de disciplinas na modalidade EaD e presencial no IFCs	122
Gráfico 6 – Organização curricular dos cursos de licenciatura nos IFCs	125
Gráfico 7 – Perfil do egresso dos cursos de licenciatura dos IFCs	126

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Matrículas nas áreas definidas como áreas prioritárias para a formação docente no Brasil (2020)	105
Tabela 2 – Número de matrículas e total de concluintes nas licenciaturas dos IFs no Brasil (2017-2022)	106

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – DCNs e suas respectivas cargas horárias para os cursos de licenciatura	72
Quadro 2 – Consensos DCNs com recomendações OM	75
Quadro 3 – Principais objetivos da trajetória da educação técnica e tecnológica no Brasil	88
Quadro 4 – Cursos de licenciaturas ofertados pelos IFCs, por área de conhecimento, no ano de 2023	100
Quadro 5 – Vagas não preenchidas dos cursos de licenciatura dos IFCs (2015-2023)	106
Quadro 6 – Carga horária total dos cursos e modalidade	124
Quadro 7 – Elementos hegemônico e contra-hegemônicos nas licenciaturas nos IFCs considerando as recomendações dos OM	132

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AID	Agency for International Development
Anfope	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
Anpae	Associação Nacional de Política e Administração da Educação
Anped	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
APH	Aparelho privado de hegemonia
APL	Arranjos produtivos locais
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
Bird	Banco Internacional para a Reconstrução e Desenvolvimento
BM	Banco Mundial
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BNC-Formação	Base Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica
Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEB	Câmara de Educação Básica
Cefet	Centro Federal de Educação Tecnológica
Cefet-SC	Centro Federal de Educação Tecnológica de Santa Catarina
CNE	Conselho Nacional de Educação
EaD	Educação a distância
Enade	Exame Nacional de Desempenho de Estudantes
Endipe	Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino
Enem	Exame Nacional do Ensino Médio
EUA	Estados Unidos da América
FAO	Organização das Nações Unidas para Agricultura e Alimentação
Fies	Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior
FMI	Fundo Monetário Internacional
Fundeb	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica
Geppec	Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Políticas Públicas e Cidadania
Gieppes	Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas de Educação Superior
GT	Grupo de trabalho
IAS	Instituto Ayrton Senna
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
Ideb	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IFC	Instituto Federal Catarinense

Ifet	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia
IF	Institutos federais
IFPB	Instituto Federal da Paraíba
IFSC	Instituto Federal de Santa Catarina
IFTO	Instituto Federal do Tocantins
Inep	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
NDE	Núcleo Docente Estruturante
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
Oece	Organização Europeia para a Cooperação Econômica
OM	Organismo multilateral
ONG	Organização não governamental
ONU	Organização das Nações Unidas
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PIB	Produto interno bruto
Pibid	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
Pisa	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
PL	Projeto de lei
PNE	Plano Nacional de Educação
PNP	Plataforma Nilo Peçanha
PPA	Plano Plurianual
PPC	Projeto Pedagógico de Curso
PPGEd	Programa de Pós-Graduação em Educação
Prodocência	Programa de Consolidação das Licenciaturas
RFEPCT	Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica
Saeb	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SciELO	Scientific Electronic Library Online
SEB	Secretaria de Educação Básica
Setec	Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
Talis	Teaching and Learning International Survey
TIC	Tecnologia da informação e comunicação
TPE	Todos pela Educação

UAB	Universidade Aberta do Brasil
Unesco	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
Unicamp	Universidade Estadual de Campinas
Uniedu	Programa de Bolsas Universitárias de Santa Catarina
Unoesc	Universidade do Oeste de Santa Catarina
URSS	União das Repúblicas Socialista Soviéticas
Usaid	United States Agency for International Development

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	15
2	FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA PESQUISA	23
2.1	Estado do conhecimento	25
<i>2.1.1</i>	<i>Produção de conhecimento sobre o tema da investigação</i>	26
<i>2.1.2</i>	<i>Categorias e subcategorias de análise</i>	35
2.2	Método de investigação	36
2.3	Delineamento metodológico da investigação	40
3	RECOMENDAÇÕES DOS ORGANISMOS MULTILATERAIS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL	42
3.1	Orientações do Banco Mundial	44
3.2	Orientações da OCDE	51
3.3	Diretrizes da formação docente no Brasil: consensos com os organismos multilaterais	63
4	TRAJETÓRIA E PROPÓSITOS DA CRIAÇÃO DOS INSTITUTOS FEDERAIS	83
4.1	Licenciaturas na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica	98
4.2	Oferta das licenciaturas nos institutos federais de Santa Catarina: contextualização histórica	101
4.3	Licenciaturas nos institutos federais de Santa Catarina	112
<i>4.3.1</i>	<i>Modalidades de oferta das licenciaturas nos IFs</i>	119
<i>4.3.2</i>	<i>Perfil do egresso das licenciaturas</i>	123
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	133
	REFERÊNCIAS	143
	APÊNDICE A – Trabalhos que compõem o balanço de literatura das pesquisas sobre a temática formação docente nos IFs (2010-2020)	159
	APÊNDICE B – (Des)alinhamentos com as recomendações dos OMs sobre a formação docente nos cursos de licenciatura dos IFs	162

1 INTRODUÇÃO

A presente investigação¹ está vinculada à linha de pesquisa Educação, Políticas Públicas e Cidadania, do Programa de Pós-Graduação, Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc). Tem como objeto de estudo a formação de professores nos cursos de licenciatura do Instituto Federal Catarinense (IFC) e do Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC),² no período de 2008 a 2020. Esse período é tomado como referência por ser o ano de criação dos Institutos Federais (IFs) no estado de Santa Catarina (2008) e, por consequência, o período de cobertura do levantamento da produção do conhecimento sobre o tema. A motivação principal para a realização da presente investigação tem em conta a constatação de que os poucos estudos que versam sobre o tema da formação de professores nos institutos federais catarinenses focalizam aspectos relacionados às especificidades de um ou outro curso oferecido nessas instituições.

Considerando esse contexto, elegemos, como temática, a política de formação docente nos IFs de Santa Catarina. O presente estudo parte do pressuposto de que as reformas educacionais realizadas nos anos de 1990, incluindo as de formação de professores, sofreram influências das orientações de organismos multilaterais (OMs),³ que têm por propósito principal promover uma educação alinhada aos interesses econômicos. Esse alinhamento está relacionado com a necessidade de formação de mão de obra para atender às demandas contemporâneas do capital. Assim, são requeridos profissionais cujo currículo esteja focado nas necessidades advindas do mercado de trabalho. O conhecimento teórico, portanto, é desvalorizado em favor de uma aprendizagem ao longo da vida. Como consequência, a formação inicial dos professores para atuar na educação básica passa a ser aligeirada, com oferta de cursos de curta duração e, predominantemente, na modalidade da educação a distância (EaD).

¹ A investigação conta com financiamento do Programa de Bolsas Universitárias de Santa Catarina (Uniedu).

² O IFC surgiu da junção dos colégios agrícolas federais de Santa Catarina, e o IFSC foi constituído a partir do Centro Federal de Educação Tecnológica de Santa Catarina (Cefet-SC). São, pois, instituições distintas, que se mobilizaram para preservar a identidade de cada uma delas.

³ Os OMs são caracterizados, segundo Corte, Sarturi e Morosini (2018, p. 15), como “entidades criadas pelas principais nações do mundo e respectivos blocos econômicos, que estão inseridos na conjuntura das relações internacionais, na lógica da interlocução e desenvolvimento global e local voltado para as múltiplas áreas da atividade humana. O organismo multilateral ou organização internacional, como entidade que tem concepção e abrangência supranacional composta por vários países, tem priorizado apresentar uma visão diagnóstica e diretrizes orientadoras às políticas públicas, além de promover acordos de cooperação entre os países-membros, considerando a adoção conjunta de aspectos normatizadores de comportamento e desenvolvimento comercial, cultural, educacional, oferta e atendimento de saúde, estabelecimento de redes de proteção, entre outros”.

Entre os OMs de maior influência nas políticas de formação docente, destacamos o Banco Mundial (BM) e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Com base na ideologia neoliberal, o BM tem por estratégia a elaboração e divulgação de pesquisas que evidenciam os principais problemas da educação em nível mundial e, concomitantemente, anunciam possíveis soluções. Enquanto o banco gerencia as recomendações, a OCDE atua de modo a inseri-las na realidade da América Latina e do Caribe, sob argumento, conforme Ferreira (2011), de desenvolvimento econômico dos países-membros,⁴ melhoria das condições de vida da população, estabilidade financeira e estímulo do comércio internacional. Uma vez que as recomendações são inseridas nesses países, passam a espalhar-se pelos demais países latino-americanos com os quais a OCDE possui parcerias⁵. Utilizam a publicação de relatórios como ferramenta para discutir e convencer sobre as demandas socioeconômicas prioritárias na perspectiva da organização.

No âmbito da educação, Maués (2003) adverte que o objetivo do BM foi, desde 1983, atender às demandas da indústria europeia, cuja meta era regular a educação pela pedagogia das competências, razão pela qual a OCDE incluiu as avaliações educacionais no âmbito de suas recomendações. Para ter êxito em suas metas, esses organismos contam com apoio de instituições nacionais, especialmente os aparelhos privados de hegemonia (APHs), e de órgãos oficiais.

A América Latina não ficou indiferente às recomendações dos OMs, uma vez que, nos países da região, essas organizações atuam como articuladoras das políticas em nível mundial, ditando regras contratuais para a renegociação da dívida externa. Conforme Krawczyk e Viera (2012), a dinâmica de acomodar as políticas educacionais da América Latina aos interesses dos grandes capitais compreende a utilização de um vocabulário humanista, de fácil convencimento, especialmente da classe trabalhadora.

No Brasil, as influências dos OMs nas reformas educacionais passaram a vigorar mais intensamente a partir da década de 1980, quando o país abriu as portas para as políticas neoliberais, ao mesmo tempo que passou a operar em direção à redemocratização nacional. Dois movimentos distintos podem ser vislumbrados no país nesse período. O primeiro deles, marcado pelos interesses da burguesia, defendia uma formação educacional voltada ao mercado de trabalho, que, para se impor, se valeu de um discurso de oposição aos métodos tradicionais de ensino.

⁴ Chile e o México.

⁵ Segundo anunciado pela OCDE América Latina e Caribe, programa regional, essas parcerias estão firmadas com os seguintes países: Argentina, Brasil, Colômbia, Costa Rica, Panamá, Peru, República Dominicana e Uruguai.

O segundo movimento surge da classe trabalhadora, que passou a se mobilizar, por meio de organizações sindicais e movimentos populares, para assegurar seus direitos, inclusive os de educação. Esses dois movimentos, com propósitos muito distintos e opostos, ressoaram na organização dos educadores, que, conforme Saviani (2011), se caracterizou, no período, por dois vetores distintos:

aquele caracterizado pela preocupação com o significado social e político da educação, do qual decorre a busca de uma escola pública de qualidade, aberta a toda população e voltada precipuamente para as necessidades da maioria, isto é, a classe trabalhadora; e outro marcado pela preocupação com o aspecto econômico-corporativo, portanto, de carácter reivindicativo, cuja expressão mais saliente é dada pelo fenômeno das greves (Saviani, 2011b, p. 404).

A dualidade educacional constitui, portanto, uma marca expressiva da educação brasileira. Resultante da perpetuação histórica das desigualdades sociais, o argumento do dualismo educacional serviu de pretexto para a efetivação de reformas educacionais e curriculares e a implantação de políticas de avaliação nos diferentes níveis e etapas educacionais.

No bojo das reformas educacionais, está a reestruturação da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT), criada pelo Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909, assinado pelo presidente Nilo Peçanha (Brasil, 1909). Ao longo da sua existência, a RFEPCT recebeu distintas denominações: escolas de aprendizes artífices (1909), liceus industriais (1937), escolas técnicas (1942), escolas técnicas federais (1959), centros federais de educação tecnológica (Cefets) (a partir de 1978) (Garcia; Higa, 2012). De acordo com os autores, essas denominações “se constituíram em uma das bases para a organização dos Institutos Federais de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (a partir de 2008)” (Garcia; Higa, p. 175).

As licenciaturas nas instituições técnicas e tecnológicas têm origem com a Lei nº 6.545, de 30 de junho de 1978,⁶ que, ao se referir à oferta de cursos de nível superior, em seu art. 2º, alínea “b” do inciso I, autoriza a criação de cursos “de licenciatura plena e curta, com vistas à formação de professores e especialistas para as disciplinas especializadas no ensino de 2º grau e de formação de tecnólogos” (Brasil, 1978, p. 1), inicialmente voltada a atender às disciplinas técnicas.

Com a Lei nº 8.711, de 28 de setembro de 1993, houve alteração nos objetivos dos

⁶ Lei que criou os Cefets.

Cefets, autorizando-os a oferecer cursos de licenciaturas nas disciplinas do núcleo comum (Brasil, 1993). Foi, pois, a partir do Decreto nº 2.406, de 27 de novembro 1997, que a formação docente ofertada pelos centros se ampliou, permitindo autonomia de modo a ofertar licenciaturas em outras áreas, conforme dispunha o art. 8º:

autonomia para a criação de cursos e ampliação de vagas nos níveis básico, técnico e tecnológico da Educação Profissional, bem como para implantação de cursos de formação de professores para as disciplinas científicas e tecnológicas do Ensino Médio e da Educação Profissional (Brasil, 1997).

Em 2000 e 2004, esses objetivos foram ratificados pelos decretos nº 3.462, de 17 de maio de 2000 (Brasil, 2000) e nº 5.224, de 1º de outubro de 2004 (Brasil, 2004b). A partir dessas alterações, as licenciaturas oferecidas nos Cefets, ainda que tenham mantido como foco a educação básica e profissional, também incluíram as disciplinas das demais áreas.

Em 29 de dezembro de 2008, é aprovada a Lei nº 11.892, que reestrutura a RFEPCT e cria os IFs. Ao referir-se à oferta das licenciaturas, em seu art. 8º, estabelece que os IFs devem reservar, no mínimo, 20% das matrículas para cursos de formação docente. Estabelece, ainda, as áreas a serem priorizadas (Brasil, 2008).

Os desafios dessa “nova institucionalidade” são lembrados por Frigotto (2018):

Os IFs surgem com o objetivo de promover uma política de educação ampla, abarcando todo o território nacional. Não é sem motivo, haja visto o passado sociocultural brasileiro marcado pela exclusão de vários setores da sociedade dos direitos de cidadania. Um deles, por exemplo, foi o direito à educação (Frigotto, 2018, p. 102).

Além disso, o autor lembra que, aos IFs, se acresceu a responsabilidade de diminuir as desigualdades sociais das regiões onde estão presentes, promover o desenvolvimento local e responder às demandas do mercado via qualificação de mão de obra, gerando, assim, emprego e renda (Frigotto, 2018).

Tendo em vista que, em 2023, os IFCs⁷ completam 15 anos de criação, inquieta-nos saber: a) Que aspectos caracterizam a política dos cursos de licenciaturas nos IFs de Santa Catarina?; b) Em que medida as políticas de formação de professores dos IFCs materializam as recomendações dos OMs para o campo da formação docente?

⁷ Utilizaremos a sigla IFCs, sempre que nos referirmos às duas instituições (IFC e IFSC), pois, no decorrer do texto, haverá momentos em que nos reportaremos a um ou outro e, em outros, aos dois, uma vez que nossa pesquisa tem por objeto de pesquisa as licenciaturas dessas duas instituições.

Para dar conta desse problema central, elegemos como objetivo geral analisar a política de formação de professores no Brasil a partir das características dos cursos de licenciatura dos IFs de Santa Catarina entre 2008 e 2020.

Ao objetivo geral da investigação, alinham-se os seguintes objetivos específicos: a) problematizar as recomendações dos OMs para a formação docente, evidenciando estratégias de forjamento de articulação dessas recomendações com a implementação de reformas para a formação de professores no Brasil; b) compreender a origem dos IFs, destacando algumas razões que levaram essas instituições a assumir a tarefa da formação docente após 2008; c) investigar as características dos cursos de licenciatura nos IFs de Santa Catarina, evidenciando suas especificidades na articulação com a Política Nacional de Formação de Professores no Brasil; e d) analisar possíveis alinhamentos e divergências entre as características da política de formação de professores nos IFs e recomendações dos OMs para a formação de professores no Brasil.

Defendemos a tese de que as licenciaturas nos IFs estão alinhadas às recomendações dos OMs, especialmente em relação à tipologia dos cursos, que está justificada na escassez docente e no perfil de formação generalista, com habilidades e competências para o desenvolvimento de múltiplas atribuições. Contudo, contraditoriamente, há, nos IFs, uma preocupação com a sólida formação teórica, compreendendo instituições públicas e a modalidade predominantemente presencial.

Considerando as orientações dos OMs para a formação docente e a realidade dos cursos de licenciatura no Brasil, onde a oferta se dá majoritariamente em instituições privadas, na modalidade EaD e em cursos de curta duração, com esvaziamento teórico do currículo, nas licenciaturas nos IFs, a formação ainda resiste ao modelo defendido pelo capital.

Nesse sentido, a defesa da educação pública é fundamental, embora ela não esteja imune às prerrogativas do mercado, mas, ainda assim, é um espaço que possibilita a ação docente numa perspectiva diferenciada. Além do mais, é o ensino público que dá condições de acesso à educação de forma democrática. Desse modo, minha⁸ trajetória educacional é um exemplo da importância da escola pública, uma vez que foi ela que me possibilitou cursar o ensino fundamental e o médio. Quanto ao ensino superior enfrentei outra realidade, pois não havia, em nossa região, instituições públicas que ofertavam essa modalidade de ensino, sendo necessário cursá-lo em instituições comunitárias/privadas ou deslocar-se para outras regiões. Elementos

⁸ Nos próximos parágrafos estarei utilizando a primeira pessoa do singular, por estar fazendo referência a trajetória profissional pessoal.

que reforçam a importância de políticas educacionais que garantam o acesso ao ensino superior em instituições públicas.

Os laços com a educação pública se estreitaram quando em 1998 ingressei na atividade educacional, atuando como auxiliar de educação infantil em uma rede municipal e, no decorrer desse processo, cursei o ensino superior e também passei a atuar como docente na rede estadual de ensino de Santa Catarina. O debate em torno dos problemas da educação e as ações na formação docente eram uma constante e se intensificaram a partir de 2011, quando passei a integrar a equipe pedagógica do IFC, com o cargo de técnica em assuntos educacionais. Atuando em diferentes funções, as inquietações em relação aos processos de ensino e aprendizagem me levaram a ingressar no mestrado em Educação da Unoesc, na linha Processos Educativos, em 2012. Contudo, ainda no decorrer do mestrado fui convidada a assumir a Coordenação Geral de Ensino e, posteriormente, a Direção de Ensino, funções que me colocaram mais próxima ao compromisso de cumprir preceitos da política pública que criou os IFs, incluídos os da formação docente.

Entre os compromissos, estava a pressão institucional para atender ao previsto na legislação quanto à formação docente. A necessidade de ofertar cursos de licenciatura era acrescida pelo argumento de que os IFs deveriam contribuir para sanar a escassez docente em determinadas áreas do conhecimento. Contudo muitos *campi* resistiram à oferta dos cursos de licenciatura por não terem interesse nessa oferta e por se tratar de cursos cuja demanda havia sido determinada sem a participação da comunidade. Aspectos presentes nas discussões em torno da formação docente no IFC me levaram a refletir sobre os pressupostos dessas determinações.

Na tentativa de buscar compreender essas determinações quanto à política de formação docente implementada no IFC, ingressei, em 2019, no curso de doutorado em Educação da Unoesc, na linha Educação, Políticas Públicas e Cidadania, passando a integrar o Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Políticas Públicas e Cidadania (Geppec) e o Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas de Educação Superior (Gieppes) da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp)/Unoesc. Inicialmente, o interesse era estudar as políticas de formação docente apenas no IFC. Em seguida, considerando que os dois IFs catarinenses ofertam cursos de licenciatura, decidimos incluir o IFSC como parte da pesquisa.

Segundo Corazza (2002), normalmente a escolha do objeto se dá de acordo com o que mais estudamos, convivemos, preocupamo-nos, pensamos ou praticamos. Foi o que ocorreu neste caso, com o interesse de estudar a formação docente nos IFCs. Ciente de que escolher um objeto de investigação do qual estou próxima exige um exercício constante de vigilância

epistemológica e de distanciamento do objeto, de modo a evitar que a investigação seja contaminada por minhas concepções pré-determinadas, como bem destacam Morosini (2015a, 2015b), Paulo Netto (2011), Romanowski e Ens (2006) e Zavaglia (2008), iniciamos os primeiros passos desta investigação em busca do real,⁹ abertas às revelações do percurso, uma vez que, conforme Bachelard (1996, p. 11), “o real é luz que sempre projeta sombras”.

Salientamos que o desenvolvimento desta pesquisa se deu num contexto histórico singular e delicado. Salvo o primeiro semestre do curso, as demais atividades ocorreram remotamente, devido à pandemia de covid-19. A pandemia se intensificou ao longo do ano de 2020, e, no Brasil, teve como agravante as ações negacionistas do governo da época, que, além de não seguir as orientações sanitárias, utilizou os meios de comunicação de massa para incitar a população a não seguir as medidas de segurança em prol da minimização do contágio. Além disso, protelou ao máximo a compra das vacinas, efetuando constantes declarações que descaracterizavam a gravidade da doença. Os dados do Ministério da Saúde confirmaram 705.170 óbitos no Brasil.¹⁰ Os impactos desse momento histórico ultrapassam a dimensão pessoal; coletivamente são muitas as perdas, especialmente da classe trabalhadora, que viu, diante da crise sanitária, associada à crise econômica, a usurpação de seus direitos. A pandemia tirou, de grande parcela da população, o direito à vida, ao trabalho digno, à moradia, à educação. Em contrapartida, a burguesia aumentou sua lucratividade e o acúmulo de riqueza, tornando o abismo socioeconômico brasileiro ainda maior.

Diante disso, o texto está organizado em quatro desdobramentos, incluída esta seção introdutória, cuja finalidade é apresentar o objeto de estudo e a problematização da pesquisa. O segundo desdobramento, denominado “Fundamentos teórico-metodológicos da pesquisa”, tem a finalidade de apresentar uma amostragem da produção científica sobre a temática de pesquisa, as categorias e as subcategorias, o método e a metodologia da investigação.

Dessa reflexão, resulta a nossa terceira seção intitulada “Recomendações dos organismos multilaterais para a formação de professores no Brasil”, subdivida em três subseções: “Orientações do Banco Mundial”; “Orientações da OCDE”; e “Diretrizes da formação docente no Brasil: consensos com os organismos multilaterais”.

Após a apresentação de um panorama das recomendações dos OMs, evidenciando estratégias de articulação forjadas na implementação de reformas para a formação de

⁹Ao nos referirmos à expressão real do objeto, temos por base o conceito de Kosik (1976, p. 52, grifo do autor), que enfatiza que “no pensamento dialético o real é entendido e representado como um todo que não é *apenas* um conjunto de relações, fatos e processos, mas também a sua *criação*, estrutura e *gênese*”.

¹⁰ Dados atualizados pelo Ministério da Saúde em 23 agosto 2023.

professores no Brasil, a seção seguinte se pauta na revisão bibliográfica, tendo por referencial: Costa e Marinho (2018), Frigotto (2018), Maués, Segenreich e Otranto (2015), Romanelli (1986) e Saviani (2011b). Tem a finalidade de demonstrar o contexto histórico e o percurso de formação percorrido pela educação profissional no Brasil até a institucionalização, em 2008, da RFEPECT e a consequente criação dos IFs. A seção “Trajetória e propósitos da criação dos institutos federais” está subdividida em três subseções, na primeira, “Licenciaturas na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica”, dedicamo-nos a conhecer os determinantes da formação docente nos IFs. Para isso, objetivando conhecer os debates sobre a formação docente que antecederam a atribuição dessa modalidade de ensino aos IFs, analisamos três documentos¹¹ nacionais que versam sobre a demanda da formação docente no Brasil e as ações necessárias para supri-las. Compreendido os bastidores, o desafio foi a análise dos documentos institucionais dos IFCs,¹² buscando apreender suas características, suas especificidades, suas articulações com a política nacional para a formação docente e possíveis alinhamentos e(ou) divergências entre as licenciaturas nos institutos e as recomendações dos OMs. Para o desenvolvimento desse debate, apresentamos as subseções: “Oferta das licenciaturas nos institutos federais de Santa Catarina: contextualização histórica”; e “Licenciaturas nos institutos federais de Santa Catarina”, subdividida nos subitens “Modalidades de oferta das licenciaturas nos IFCs” e “Perfil do egresso das licenciaturas”.

¹¹ O relatório *Escassez de professores no ensino médio: soluções emergenciais e estruturais* (Brasil, 2007d); a Ata da Quarta Sessão Ordinária da Câmara de Educação Básica/Conselho Nacional de Educação (Brasil, 2007c); e o documento *Um novo modelo em educação profissional e tecnológica: concepções e diretrizes* (Brasil, 2010b).

¹² Lei nº 11.892/2008 (Brasil, 2008); o Acordo de Metas do IFs (2010a); Plano de Desenvolvimento Institucional, versões 2009-2013, do Instituto Federal Catarinense (2009) e do Instituto Federal de Santa Catarina (2009a); estatutos (Instituto Federal Catarinense, 2018; Instituto Federal de Santa Catarina, 2009b); e os projetos pedagógicos de curso vigentes em 2023.

2 FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Nesta seção, tratamos do método que orienta o desenvolvimento da investigação, evidenciando as características da pesquisa e os procedimentos metodológicos. Além disso, efetuamos a delimitação do campo do conhecimento científico que tem como foco a formação docente nos IFCs.

Os autores de referência da fundamentação são: André e Gatti (2008); Iasi (2019); Konder (2008); Kosik (1976); Morosini (2015a, 2015b, 2021); Paulo Netto (2011); Maria Marly de Oliveira (2007, 2012); e Triviños (1987).

Em vista do interesse de obter uma visão ampliada do objeto de estudo, selecionamos seis plataformas de acervo da produção científica para o levantamento e a sistematização da literatura que versa sobre o tema no período 2010-2020. Para o levantamento de artigos científicos, escolhemos as plataformas Scientific Eletronic Library Online (SciELO) e o Google Acadêmico, ou Google Scholar. No levantamento de teses e dissertações, tivemos como base as publicações da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). Efetuamos, ainda, uma busca em anais de eventos do Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino (Endipe) e das reuniões nacionais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped) realizadas no período. O levantamento da produção de conhecimento, permitiu-nos um breve balanço das tendências atuais nos estudos e pesquisas sobre a formação docente no Brasil.

Com o objetivo de problematizar as recomendações dos OMs, evidenciando estratégias de articulação forjadas na implementação de reformas para a formação de professores no Brasil, selecionamos documentos do BM e da OCDE, tendo como critério documentos que tratam da formação docente e que influenciaram no direcionamento das políticas educacionais após os anos 1990. Assim, selecionamos quatro documentos: do Banco Mundial (1995b, 2001), *Prioridades y estrategias para lá educacion: examen del Banco Mundial e Brazil teachers development and incentives: a strategic framework*;¹³ e, da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (2006b, 2018b), *Professores são importantes: atraindo, desenvolvendo e retendo professores eficazes e The future of education and skills: education 2030*.

¹³ Brasil desenvolvimento de professores e incentivos: um marco estratégico.

Visando compreender como as recomendações dos OMs ressoam nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para a formação de professores no Brasil, analisamos os seguintes documentos: Resolução Conselho Nacional de Educação (CNE)/Conselho Pleno (CP) nº 1, de 18 de fevereiro de 2002 (Brasil, 2002a); Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015 (Brasil, 2015); e Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019 (Brasil, 2019b).

Feitas as análises em nível macro, detivemo-nos ao contexto histórico da trajetória dos IFs, tendo por referência os estudos de Costa e Marinho (2018), Frigotto (2018), Maués, Segenreich e Otranto (2015), Romanelli (1986) e Saviani (2011b), objetivando compreender a origem dos IFs e destacar algumas razões que levaram essas instituições a assumir a tarefa da formação docente após 2008.

Buscamos identificar as justificativas que fundamentaram a inclusão dos cursos de licenciatura nos IFs e a destinação de 20% das vagas dessas instituições à formação docente. Para isso, analisamos o relatório *Escassez de professores no ensino médio: soluções emergenciais e estruturais* (Brasil, 2007d), produzido por uma comissão especial composta por membros da Câmara de Educação Básica (CEB)/CNE para identificar medidas que visavam superar o déficit docente no ensino médio; a Ata da Quarta Sessão Ordinária da CEB/CNE, realizada em 1º de fevereiro de 2007 (Brasil, 2007c); e o documento *Um novo modelo em educação profissional e tecnológica: concepções e diretrizes* (Brasil, 2010b), produzido pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (Setec), do Ministério da Educação (MEC), com o objetivo de destacar aspectos conceituais e diretrizes dos IFs. Para a seleção dos dois primeiros documentos, utilizamos como critérios: serem documentos que demonstrassem os bastidores do debate sobre a formação docente no Brasil no período que antecedeu à criação da RFEPCT; e demonstrassem o direcionamento dos IFs após a reestruturação, para compreender como os debates realizados em nível nacional sobre a formação docente impactam as diretrizes dos IFs.

Tendo compreendido os aspectos macro que envolvem a formação docente no Brasil, dedicamo-nos a analisar diferentes documentos relacionados aos IFCs, tais como: a Lei nº 11.892/2008 (Brasil, 2008), que criou os IFs, por ser o documento que rege os institutos em nível nacional; o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), versões 2009-2013, do IFSC (Instituto Federal de Santa Catarina, 2009a) e do IFC (Instituto Federal Catarinense, 2009); os Estatutos (Instituto Federal Catarinense, 2018; Instituto Federal de Santa Catarina, 2009b); o Acordo de Metas do IFs (2010a); os projetos pedagógicos de curso (PPCs) vigentes em 2023.¹⁴

¹⁴ IFC, PPCs versões, 2018, 2021, 2022 e 2023; e IFSC, versões 2014, 2019, 2022 e 2023.

A escolha desses documentos se deu por serem os que permitem identificar proposições internas de cada uma das instituições e, assim, analisar orientações para os cursos de licenciatura em nível institucional. Por sua vez, os PPCs foram escolhidos por permitirem identificar as características das licenciaturas ofertadas pelos IFCs, oportunizando análises sobre as especificidades da formação docente nesses espaços, e relacioná-las com a política de formação docente do Brasil, de modo a evidenciar articulações ou contradições com orientações dos OMs sobre o tema.

Assim, buscamos analisar distintos documentos para compreendermos os diferentes aspectos implicados no objeto de estudo. E, com isso, efetuarmos um mergulho aprofundado na política de formação docente nos IFCs, aproximando as análises da realidade material.

2.1 Estado do conhecimento

Na tentativa de apreender os aspectos priorizados na literatura sobre o tema, realizamos um levantamento das produções existentes, por meio do balanço de publicações da área da educação, conforme anunciado na introdução.

No levantamento, utilizamos a pesquisa denominada estado do conhecimento, baseada em Morosini (2015a, 2015b), Morosini e Fernandes (2014) e Morosini, Nascimento e Nez (2021), que entendem tratar-se do levantamento do que já foi publicado sobre o tema, identificando as lacunas dentro de uma determinada área de estudo.

O estado do conhecimento é um estudo que, conforme Morosini e Fernandes (2014),

possibilita uma visão ampla e atual dos movimentos da pesquisa ligados ao objeto da investigação que pretendemos desenvolver. É, portanto, um estudo basilar para futuros passos dentro da pesquisa pretendida. Permite-nos entrar em contato com os movimentos atuais acerca do objeto de investigação, oferecendo-nos uma noção abrangente do nível de interesse acadêmico e direcionando, com mais exatidão, para itens a ser explorados — reforço de resultados encontrados ou criação de novos ângulos para o tema de estudo — abrindo assim, inúmeras oportunidades de enriquecimento do estudo (Morosini; Fernandes, 2014, p. 158).

Além disso, levantamentos do tipo estado de conhecimento possibilitam um panorama imparcial, permitindo distanciamento do objeto e contribuindo para evitar a contaminação do pesquisador com seus conceitos e sua concepção de mundo, da verdade e do real. Considerando que todo sujeito tem sua visão de mundo e ela o acompanha no desenvolvimento da pesquisa, Bachelard (1996), Paulo Netto (2011) e Zavaglia (2008) advertem que não há neutralidade na pesquisa, porém é imprescindível ter imparcialidade sobre o objeto.

Cientes dessas relações entre o sujeito que pesquisa e o objeto pesquisado, entendemos ser necessário seguir critérios e métodos que nos possibilitem fazer análises de modo a evitar a emissão de juízo de valor ou direcionar a pesquisa de acordo com nossa opinião, mas, sim, conhecer o real do objeto.

2.1.1 Produção de conhecimento sobre o tema da investigação

Com atenção às questões metodológicas e seguindo os critérios do levantamento das produções, realizamos o levantamento das produções nas plataformas SciELO, BDTD, Endipe, Anped, Capes e Google Acadêmico, no período de 2010 a 2020.

Realizamos as buscas em outubro e novembro de 2020. Para tal, utilizamos os recursos disponíveis nas plataformas, tais como: trabalhos em português, com e sem aspas. Como descritores de busca elegemos: política educacional; institutos federais; formação docente; formação de professores; formação de professores nos institutos federais; licenciaturas nos institutos federais; docência nos institutos federais; professores nos institutos federais; Instituto Federal de Santa Catarina; e Instituto Federal Catarinense.

Os critérios de seleção foram: publicações em português, no período de 2010-2020, e pesquisa com foco na formação inicial. Além de trabalhos cujos resumos portassem elementos que compõem o objeto de pesquisa, tais como: IFs e formação docente; política de formação de professores nos IFs; licenciaturas nos IFs; licenciaturas nos IFs de Santa Catarina; e formação de professores nos IFs de Santa Catarina. Descartamos os trabalhos cujos resumos não atendiam aos critérios supracitados, o recorte temporal estabelecido, bem como os relatos de experiência.

Diante disso, iniciamos nossa busca pela SciELO, por entendermos ser um periódico cujo acervo abrange um grande número de produções e de relevância científica com elevada Qualis Capes. No que diz respeito às teses, realizamos as buscas pela BDTD, por entendermos que essa plataforma oferece produções nacionais e de pesquisadores internacionais. A escolha pelo Endipe para o levantamento dos trabalhos publicados em anais de eventos se deu pelo seu longo histórico no debate em relação à educação no país. Ao nos depararmos com o baixo número de produções científicas a respeito da temática, optamos por ampliar nosso leque de investigação e elegemos mais três plataformas: um acervo de periódicos científicos; um de teses; e outro de anais de eventos de renome nacional. Assim, incluímos: o Google Acadêmico, por copilar as publicações de diferentes periódicos; a plataforma de teses da Capes, por reunir o que é produzido nos programas de pós-graduação de todo o país, além de a instituição, a partir

de 2007, ter a tarefa de atuar na formação docente; e os anais de eventos da Anped, por ser um espaço de referência no debate da formação docente no país.

Assim, os resultados foram: a) plataforma SciELO – inicialmente selecionamos 10 trabalhos, sendo que, na análise final, restaram dois; b) plataforma BDTD – selecionamos inicialmente nove trabalhos sendo que, na análise final, restaram três; c) anais do Endipe – não identificamos trabalhos relacionados à temática; d) anais de reuniões nacionais da Anped – selecionamos inicialmente três trabalhos, sendo que, na análise final, descartamos todos; e) plataforma Periódico Capes – selecionamos 23 trabalhos, sendo que, na análise final, restaram 17; f) Google Acadêmico – selecionamos inicialmente 72 trabalhos, restando seis na análise final.

Assim, o *corpus* do balanço de literatura sobre o tema “formação docente nos IFs de Santa Catarina” ficou composto por 25 trabalhos. É importante salientar que, nesse levantamento, não encontramos pesquisas que se referem às licenciaturas nos IFs de Santa Catarina. No apêndice A, é possível visualizar o total de trabalhos selecionados, seus títulos, autores, tipo de trabalhos, ano de publicação, instituição e região de origem. Eles se caracterizam, em sua maioria, por artigos científicos (cerca de 80%) e teses (15%). Os demais (5%) dizem respeito a trabalhos publicados em anais de eventos.

Os achados nos permitem constatar que, embora a formação docente seja um tema em voga no país, quando se trata dos cursos de licenciatura ofertados pelos IFs, a temática é pouco discutida pela academia. Não encontramos pesquisas sobre as características das licenciaturas ofertadas pelos IFs, especialmente que versem sobre consensos e contradições em relação as recomendações dos OMs para a formação de professores. Esse fato permite evidenciar a originalidade da tese, sinalizando para um campo de pesquisa acadêmica na área da educação e das políticas de formação docente ainda a ser explorado.

Os trabalhos selecionados abordam um aspecto em comum, que é a justificativa utilizada para atribuir aos IFs a incumbência da formação docente, que decorreria da necessidade de sanar o déficit docente no Brasil.

Parte das pesquisas tem como base a análise dos documentos institucionais e os depoimentos dados por entrevistados sobre as motivações que levaram à oferta das licenciaturas nos IFs. Aspectos que entendemos serem importantes para a pesquisa, mas não suficientes para compreender as motivações para atribuir a formação docentes aos IFs.

As críticas sobre a formação docente nos IFs estão relacionadas ao seu histórico de educação profissional, ao alinhamento com o atendimento ao mercado de trabalho e à obrigatoriedade de ofertar cursos de licenciatura.

Alguns trabalhos do conjunto analisado destacam a obrigatoriedade de reservar um percentual de vagas para a formação docente como a razão da oferta das licenciaturas nos IFs, ou seja, o objetivo seria cumprir o que a legislação impõe. Aspecto abordado por Garcia e Higa (2012), Lima e Silva (2013) Souza e Lima (2014) e Silva e Melo (2018).

As análises de Silva e Melo (2018) se referem aos benefícios que os IFs podem oferecer, assim como salientam que, além de serem um modelo que atenderia às necessidades dos arranjos produtivos locais (APL), resolveriam outros problemas do país. Assim, elencam sete vantagens dessas instituições:

Em primeiro lugar, a verticalização do ensino, que [...] prima pela otimização de infraestrutura, recursos humanos e materiais. **Por assim serem, são mais econômicos e flexíveis que as universidades, como bem requerem os organismos internacionais.** Em segundo lugar, a oferta de educação superior pode contribuir com a expansão desse nível de ensino e com o alcance das metas do PNE, que, até então, o país tem tido dificuldades em atingir. Em terceiro, destaca-se o desenvolvimento de pesquisa aplicada e da extensão, [...]. Em quarto, **o vínculo dessas instituições com os APL pode favorecer o desenvolvimento regional e as relações do governo com os setores produtivos.** Em quinto, situa-se a natureza peculiar e múltipla dos IF, que permite abrigar uma gama de projetos e programas de distintas dimensões da tríade (ensino, pesquisa e extensão) [...]. Em sexto, **essas instituições podem resolver problemas mais imediatos da sociedade, com a formação de mão de obra rápida de nível fundamental, médio e superior, [...]. Por último, como asseguram vagas para as licenciaturas, podem auxiliar na formação de professores para a educação básica e EPT** (Silva; Melo, 2018, grifos nossos).

O excerto evidencia que os objetivos que levaram à oferta dos cursos de licenciatura pelos institutos estão relacionados ao atendimento às metas do então Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE)¹⁵ (Brasil, 2007a), aprovado pelo Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007, que enfatiza a necessidade de ampliar o contingente da formação docente nos diferentes níveis (ensino fundamental e médio). O alinhamento da formação aos interesses dos OMs pode ser identificado quando anuncia que são instituições mais econômicas e flexíveis que devem oferecer cursos vinculados aos APL e voltados para a formação rápida para qualificação da mão de obra. Também quando salienta que a criação dos IFs poderia resolver problemas sociais vigentes. Dito de outra maneira, a educação seria responsável pela solução de problemas sociais e deveria dar conta de resolvê-los. Responsabiliza-se a educação, os professores e os alunos sem considerar que o processo educacional, suas dificuldades e seus limites estão atrelados a aspectos históricos e econômicos produzidos pelo sistema capitalista, e não o inverso.

¹⁵ O Decreto nº 6.094/2007, que 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 à mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica (Brasil, 2007a).

Nesse sentido, é preciso um perfil docente que dê conta de formar a classe trabalhadora nos aspectos defendidos pelo capital. O feitiço desse ensino é focar currículos que dão prioridade à prática em detrimento da teoria, em que saber fazer é mais importante do que pensar. São aspectos identificados nas pesquisas de Barbosa e Lopes (2019), Silva e Guimarães (2019) e Souza e Lima (2014), ao analisarem os PPCs de cursos de licenciatura.

Lima e Barrero (2018) entendem ser o aproveitamento da carga horária dos docentes e da infraestrutura a razão da abertura das licenciaturas nos IFs e, assim, o perfil docente acaba sendo um problema para esses cursos. O trabalho de Barbosa e Lopes (2019) contrapõe essa versão. Para os autores, “os Institutos Federais têm contratado professores com titulações mais elevadas e investido fortemente nas políticas de capacitação do quadro de servidores, favorecendo a qualificação dos docentes que já atuam nessas instituições” (Barbosa; Lopes, 2019, p. 485).

Ainda sobre a motivação que levou à oferta das licenciaturas, Bavaresco (2014) conclui que pode estar relacionada à pressão do MEC para que a instituição oferecesse cursos na área. No caso do curso por ele analisado, era a licenciatura que exigia menor investimento por parte do *campus*. Compreende que os IFs têm, em suas prerrogativas, atender à demanda burguesa, uma vez que a alta na economia faz crescer a necessidade de qualificação dos trabalhadores e, conseqüentemente, a oferta de formação qualificada. Atreladas a essa questão, estavam as exigências dos mecanismos internacionais pautada na melhoria da qualidade educacional.

A qualificação dos docentes que atuam nas licenciaturas dos IFs também é assinalada por Lima e Barrero (2018, p. 512), ao destacarem que “a titulação dos docentes das licenciaturas, mostra que 95% deles possuíam pós-graduação, 3% ao nível de especialização, 50% em mestrado e 42% em doutorado”. Como podemos observar, a discussão em torno do perfil docente que atua nas licenciaturas versa sobre se esses são ou não qualificados para atuarem nos cursos. Alguns trabalhos fazem críticas à não qualificação, baseados no histórico técnico da instituição, outros ressaltam o alto grau de instrução dos docentes e os investimentos destinados à formação continuada.

Denise Lima de Oliveira (2019) lembra que o Instituto Federal do Tocantins (IFTO) não atinge o índice de 20% das vagas para os cursos de licenciatura e a instituição alega ser inviável investir nas licenciaturas, uma vez que há altos índices de evasão e o ingresso nelas muitas vezes serve como trampolim para outros cursos. Silva e Melo (2018) também assinalam que os IFs não estão dando conta de garantir o percentual de 20% de suas vagas para os cursos de licenciatura, tendo como agravante altos índices de evasão que podem estar associados ao perfil

dos docentes que atuam nos cursos (professores bacharéis) e ao desprestígio que tem a profissão docente.

Essa perspectiva é confirmada por Bavaresco (2014, p. 192), que acompanhou os egressos das primeiras turmas formadas, investigando sua atuação profissional. O autor constatou que “apenas 30% (8 de 27) dos egressos atuam como docentes na educação básica da Rede Pública, atendendo ao principal objetivo governamental de inclusão da formação de professores quando da criação dos Institutos Federais”. O que sanciona o argumento de Lima (2013) de que a escassez docente não é a falta de oferta de cursos na área, mas, sim, a desvalorização do trabalho docente e as precárias condições de trabalho a que esses trabalhadores estão expostos na conjuntura educacional contemporânea.

Quanto ao cumprimento do percentual de oferta em cursos de licenciatura, a pesquisa de Araújo e Cabral Neto (2020)¹⁶ contrapõe o estudo de Silva e Melo (2018) e de Denise Lima de Oliveira (2019). Os autores destacam que os cursos dessa modalidade no Instituto Federal da Paraíba (IFPB) atingem 23,7% do total de oferta das matrículas no ensino superior, ultrapassando o mínimo de 20% estipulado pela Lei nº 11.892/2008 (Brasil, 2008).

Com relação aos índices de evasão e retenção, Barbosa e Lopes (2019) constataram que eles estão associados ao fato de os cursos serem ofertados no período noturno e a maioria dos alunos trabalharem durante o dia, não tendo condições adequadas para se dedicarem aos estudos. O elencado pelas autoras vai ao encontro da realidade vivenciada pela classe trabalhadora, que precisa conciliar as atividades laborais com os estudos, sendo essa a condição para prosseguir nos estudos. Destacam, ainda, que o déficit de aprendizagem do ensino fundamental é um fator que influencia no processo de conclusão do curso. Fator que, para as autoras, pode estar relacionado à precarização do trabalho docente em face da falta de condições humanas e de infraestrutura adequados para o desenvolvimento de sua função.

Nessa direção, Nonenmacher (2014) atribui os altos índices de evasão à necessidade de atender à oferta dos 20% nessa modalidade de ensino e de os PPCs seguirem rigorosamente o solicitado na legislação. É possível identificar que há diferentes opiniões sobre as razões que levam à evasão nas licenciaturas nos IFs. O que demanda uma análise mais aprofundada sobre os diferentes elementos que contribuem para esses índices nos institutos.

As fragilidades para a oferta das licenciaturas, de acordo com Lima e Silva (2013), iniciam-se, ainda, na lei de criação quando, em seu art. 6º, ao referenciar as finalidades dos IFs, o inciso VI (Brasil, 2008) não faz menção aos cursos de licenciatura nas finalidades dessa

¹⁶ A referida pesquisa analisou diversos aspectos da expansão do ensino superior nos três maiores *campi* do IFPB.

instituição, o que deixa dúvidas sobre a importância ou a posição ocupada por esses cursos na estrutura institucional. Salientam ainda que,

Considerando que a legislação instituiu uma reserva de vagas para a formação de professores pelos Institutos Federais, estas instituições se consolidam como um *locus* de formação docente, com as características específicas de uma instituição tecnológica. Essa consolidação levanta questões ligadas à vinculação da formação docente a instituições especializadas em educação profissional e tecnológica (Lima; Silva, 2014, p. 5).

Para as autoras, esse fato pode ser interpretado como uma concepção docente tecnicista e pragmática. Assim, entendem que os cursos da área educacional ofertados nos IFs estão adequados à ideologia capitalista, flexível ao capital, deixando a criticidade dos discentes em segundo plano e excluída de seus objetivos.

Essa também é a interpretação de Silva e Guimarães (2019), que identificaram, nos PPCs por eles analisados, a ênfase na questão da prática como elemento fundamental aos futuros licenciados. O estudo de Souza e Lima (2014, p. 335) vai na mesma direção. Nele, as autoras enfatizam que os documentos dos IFs defendem um profissional com ênfase em competências para a prática profissional em detrimento de outros princípios fundamentais para a constituição do sujeito, como no caso da formação voltada para “a justiça, inclusão social, formação intelectual e política do professor”. As autoras ressaltam que o projeto de curso visa saberes multiculturais, críticos, conscientes para atuar no mundo do trabalho¹⁷ e na formação dos futuros alunos.

Barbosa e Lopes (2019, p. 480) chamam a atenção para o fato de os IFs estarem presentes em todo o território nacional e a oferta dos cursos de licenciatura serem “preferencialmente, cursos de formação inicial de professores voltados para a educação básica, 72% dos quais variam entre habilitação em matemática, física ou ciências biológicas”. Para as autoras, os IFs contribuem para sanar o déficit docente no país. Visão também defendida por Verdum (2015) ao afirmar que

o principal motivo para que os IFs fizessem parte das políticas de formação docente para a educação básica foi a possibilidade de expansão da oferta de vagas na formação inicial docente em áreas específicas, pois, com a expansão e interiorização prevista para os IFs, aumentava-se a chance da oferta ter maior abrangência regional e formar mais professores (Verdum, 2015, p. 85).

¹⁷ Com base em Antunes (2009), a expressão “mundo do trabalho” diz respeito a inserção do ser humano na base de sua existência, o trabalho e, junto com isso, colaborar para o bem coletivo potencializando, aspectos sociais, econômicos, culturais e políticos.

Essa justificativa ainda é defendida por Nonenmacher (2014) e por Lima e Barrero (2018), que compreendem que a atribuição das licenciaturas, bem como a expansão dos IFs se dá pela falta de profissionais para atuarem na educação básica.

A pesquisa de Denise Lima de Oliveira (2019)¹⁸ converge na direção das demais e pauta a oferta das licenciaturas pelos IFs ao déficit docente nas áreas de matemática, física química e biologia. Lima (2013) também identifica que a oferta se dá pela escassez de docentes no país, porém contrapõe que esse argumento vem sendo utilizado desde a Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, art. 52, que autorizava os concluintes do normal ginásial (quatro séries) ou colegial (três séries) a atuarem no magistério (Brasil, 1961). Para autora, outras questões influenciam no aumento da demanda. Enfatiza que se utilizou apenas do argumento da demanda para justificar a oferta das licenciaturas pelos IFs, desconsiderando o contexto histórico da formação docente no Brasil e todas as questões que envolvem a profissão. Ressalta que apenas ofertar cursos nas áreas de licenciatura não é suficiente para resolver a escassez docente:

se esta não vier acompanhada de outros fatores que interferem no ingresso e permanência na profissão. Portanto, a formação docente é apenas um dos aspectos necessários a serem impulsionados pelas políticas públicas educacionais, não podendo ser apenas alavancada na quantidade. É necessário que a boa qualidade dessa formação seja garantida (Lima, 2013, p. 98).

Vale a pena reforçar que, embora o Estado¹⁹ tenha informações suficientes sobre as questões a serem resolvidas pelas políticas educacionais, o que se vê são medidas paliativas por programas educacionais que se preocupam apenas com a economia e os interesses de uma pequena fração da sociedade, que atendem prioritariamente aos interesses da burguesia.

Nessa direção, Bavaresco (2014, p. 75) anuncia que a política de criação dos IFs está situada nas reformas educacionais neoliberais, com forte ascendência dos OMs, que concebem a educação uma ferramenta para atingir os objetivos econômicos, tendo como objetivo central a constante expansão do capitalismo, a ampliação do mercado e dos lucros.

O trabalho de Oliveira e Oliveira (2015) faz crítica ao fato de a Lei nº 11.892/2008, (Brasil, 2008) definir que os IFs devem ofertar 50% de suas vagas para a modalidade de

¹⁸ A pesquisa de Denise Lima de Oliveira (2019) buscou analisar os pressupostos políticos que norteiam a concepção docente no IFTO, o que levou à implantação do curso de licenciatura em Matemática no *Campus* Palmas, no segundo semestre de 2009, e as contradições advindas desse processo.

¹⁹ Nesta pesquisa, o conceito de Estado ao qual nos referimos está alicerçado na perspectiva marxista, na qual o ele é a ferramenta que possibilita que a classe dominante tenha seus interesses atendidos, mantendo seus privilégios. Nessa concepção, é por meio da estrutura do Estado que a burguesia exerce a dominação sobre a classe trabalhadora. Enquanto o Estado faz a mediação dos conflitos de classe, exercendo o papel de mantenedor da ordem social. Nas palavras de Marx e Engels (2005, p. 42), “o executivo no Estado moderno não é senão que um comitê para gerir os negócios comuns de toda a classe burguesia”.

educação profissional e, em contrapartida, os cursos de licenciatura não terem como foco a formação de licenciados para atuarem nessa modalidade de ensino. No entendimento das autoras, a oferta da educação profissional deveria ser a finalidade dos cursos de licenciatura nos IFs.

O estudo de Araújo e Cabral Neto (2020) manifesta que a maior parte dos cursos ofertados ocorre na modalidade presencial e nas áreas identificadas nos documentos oficiais dos IFs como as de maior carência de docentes para a educação básica no país. Ainda quanto à modalidade dos cursos, a pesquisa de Lima (2013, p. 97) identificou que o perfil de oferta dos cursos de licenciatura nos institutos do Brasil se dá na formação inicial e “pode-se afirmar que a predominância da oferta da formação de professor nos IFs na região nordeste é, presencialmente, noturnos, e voltada para a educação básica, principalmente nas áreas de ciência e da matemática”.

Em relação à modalidade, Pasqualli e Carvalho (2017) desenvolveram um estudo sobre a oferta da modalidade EaD nos IFs. As autoras tecem críticas à organização dos currículos destinados à formação dos discentes, os quais, segundo elas, têm servido de instrumento para o atendimento dos interesses da burguesia. Quanto à formação acadêmica dos docentes que atuam nos cursos em EaD, as autoras levantaram o seguinte panorama: “a) 9% graduados; b) 30% especialista; c) 52% mestres e; e) 9% doutores” (Pasqualli; Carvalho, 2017, p. 147). Verificaram que os professores entrevistados admitem que o currículo é insuficiente e que há lacunas que afetam a formação dos alunos.

Nessa direção, Pasqualli e Carvalho (2017) revelam que,

Nos ordenamentos institucionais analisados, diferentes conceitos de educação se confundem quando, em certo momento, afirma-se a necessidade de formação de sujeitos capazes de lidar com as mudanças da vida, do mundo e com processos formativos que buscam o desenvolvimento de sua autonomia, mas, por outro lado, destaca-se fortemente a relação com os arranjos produtivos locais e a necessidade de formar profissionais, especialmente técnicos, para dar conta da crescente demanda por empregos em determinadas áreas (Pasqualli; Carvalho, 2017, p. 151).

A autoras advertem para diferentes conceitos de educação nos documentos, que pouco dizem sobre as necessidades específicas da modalidade em EaD. Observam, ainda, que os PPCs não dão conta da diversidade na modalidade e que os currículos se caracterizam como réplicas dos cursos ofertados na modalidade presencial.

Entre as diferentes alegações sobre essa modalidade, Verdum (2015) argumenta que a nova institucionalidade tem estrutura para ofertar formação inicial de qualidade à educação básica. A autora salienta que as pesquisas têm se detido em demonstrar somente questões

negativas. Questiona os objetivos da criação dessas instituições, cuja documentação oficial enfatiza o rompimento com a formação voltada às exigências do capital, tendo como meta a qualidade social. Entretanto as pesquisas assinalam que não houve ruptura na dinâmica da formação docente ofertada pelos IFs com as antigas estruturas dos cursos de licenciatura. Essa não alteração é também identificada por Lima (2016). Para a autora, as licenciaturas antes ofertadas pelas universidades passaram a integrar a estrutura da educação tecnológica.

Dada a realidade estudada por Denise Lima de Oliveira (2019), entendemos que, por mais que persistam problemas na criação e expansão dos IFs, não se pode negar a sua relevância social. As análises da autora apontam que o IFTO é a única instituição que oferece ensino público gratuito. Segundo aponta, no contexto econômico de Tocantins, o IFTO tem papel estratégico na garantia de acesso à educação de qualidade à população. A gratuidade dos cursos é um ponto positivo, sendo mencionada por outros autores como fator que interfere na escolha do curso, como é o caso de Bavaresco (2014), que ainda aponta outras questões, como a afinidade com a área e o curso ser próximo à residência.

Com as análises das produções, podemos dizer, em síntese, que o que a academia discute sobre a formação docente nos IFs evidencia pontos de vista distintos e nem sempre convergentes. Um aspecto em comum nas produções é a justificativa para a criação das licenciaturas nos institutos vir da necessidade de sanar o déficit da formação docente no país. As críticas se dão, principalmente, ao fato de essas licenciaturas estarem focadas na formação e no atendimento do mercado de trabalho, sobrepondo a prática em detrimento da teoria, perpetuando a velha estrutura de oferta de formação docente no país.

Entre os pontos positivos, está o fato de os IFs estarem presentes em todo território nacional, grande parte de seus cursos serem presenciais, haver o aproveitamento da estrutura e a oferta se dar em instituição pública.

Nas pesquisas analisadas, percebemos que, embora os autores realizem críticas aos OMs e à educação voltada ao mercado de trabalho, eles, em certa medida, responsabilizam os docentes pelos problemas enfrentados nos cursos de licenciatura. A responsabilização dos docentes pelos problemas da educação também tem sido enfatizada por documentos produzidos pela OCDE, pelo BM, entre outros OMs, que tomam os problemas educacionais como argumento para a necessidade de implementar mudanças na educação, discurso que, inclusive, tem justificado as reformas educacionais realizadas ao longo da história.

Diferentemente do que vem sendo estudado sobre as licenciaturas ofertadas nos IFs, nossa proposta é estudar as características das licenciaturas ofertadas no âmbito do estado de Santa Catarina, buscando compreender as tensões que podem ser evidenciadas considerando as

recomendações dos OMs para a formação docente no Brasil. Nessa correlação entre a política de formação docente nos IFCs e recomendações dos OMs para a formação docente no Brasil, não encontramos produções, o que nos parece reafirmar a originalidade desta tese.

Sendo assim, enfatizamos a importância da pesquisa para a formação docente e as políticas educacionais, além do fato de ser uma proposta que propõe um olhar para a política de formação docente nos IFCs.

2.1.2 *Categorias e subcategorias de análise*

A construção da categoria é, de acordo com Ianni (2011), a síntese da proposta de Marx, que tem por objetivo mostrar como se constrói a explicação do objeto, sendo esse o escopo da reflexão dialética. Para essa construção, é necessário refletir sobre o objeto que está sendo pesquisado e articular suas relações com os processos de suas estruturas, considerando sempre a história.

A partir das análises realizadas, identificamos as categorias empíricas e compreendemos que “a categoria [...] apanha o movimento real” (Ianni, 2011, p. 407). Assim, nosso desafio é desvelar o movimento real do objeto pesquisado, sendo que a realidade, segundo Ianni (2011), não é deslocada do pensamento, mas, sim, articulada a ele. Portanto as categorias precisam ser construídas com base no objeto e sua historicidade, e “não podem ser transpostas simplesmente” (Ianni, 2011, p. 410).

Assim, para o desenvolvimento desta pesquisa, inspiramo-nos na perspectiva epistemológica e do método materialista histórico, teoria desenvolvida por Karl Marx, a partir de 1841. Considerando a perspectiva epistemológica adotada, as categorias analíticas definidas *a priori* foram historicidade,²⁰ totalidade, contradição²¹ e hegemonia.²² A categoria da totalidade é fundamental para podermos analisar nosso objeto, uma vez que, de acordo com Ianni (2011),

²⁰ De acordo com Kosik (1976, p. 49, grifo do autor), “Um fenômeno social é um fato histórico na medida em que é examinado como momento de um determinado todo; desempenha, portanto, uma função *dupla*, a única capaz de dele fazer efetivamente um fato histórico: de um lado, definir a si mesmo, e de outro, definir o todo; ser ao mesmo tempo produtor e produto; ser revelador e ao mesmo tempo determinado; ser revelador e ao mesmo tempo decifrar a si mesmo; conquistar o próprio significado autêntico e ao mesmo tempo conferir um sentido a algo mais”.

²¹ A contradição, para Konder (2008, p. 47), são “as conexões que existem entre realidades diferentes criam unidades contraditórias. Em tais unidades, a contradição é essencial: [...] a contradição é reconhecida pela dialética como princípio básico do movimento pelo qual os seres existem. A dialética não se contrapõe à lógica, mas vai além da lógica, desbravando um espaço que a lógica não consegue ocupar”.

²² Para Gramsci (2007), hegemonia é o modo como a burguesia estabelece e mantém a dominação.

O que importa conhecer não se dá imediatamente na consciência. Não é aquilo que se nos oferece à primeira vista, desde o primeiro momento. É preciso refletir, e eu acrescentaria, refletir obstinadamente, insistentemente, para chegar à verdadeira natureza do objeto, ou seja, a sua essência, a sua universalidade, a sua totalidade (Ianni, 2011, p. 399).

Considerando o construído nas nossas análises, identificamos as categorias empíricas da investigação, que classificamos em categorias e subcategorias. Sendo que as categorias que identificamos na pesquisa foram: déficit ou demanda docente; perfil docente; adequação às políticas econômicas mundiais; readequação da matriz e do PPC à legislação; profissionalização; atendimento técnico-legal; democratização da educação; formação específica da área de conhecimento e formação generalista; modalidade presencial e EaD; sólida formação teórica na área de conhecimento; e oferta em instituições públicas. E classificamos as subcategorias em: formação de profissional que desempenhe múltiplas atribuições; domínio didático-metodológico; compromisso social; conhecer/realizar pesquisa; domínio do conhecimento da área de formação e o papel social do educando; e compreender as relações socioculturais da área de conhecimento.

Nesta tese, partimos do princípio de que a construção das categorias empíricas é fundamental e, juntamente com as categorias analíticas pré-estabelecidas, possibilitam a construção de conhecimentos novos, trazendo elementos não pensados *a priori*, oportunizando novas análises e novos caminhos para futuras investigações sobre a temática.

2.2 Método de investigação

O método²³ de investigação é o percurso traçado para atingir os objetivos elegidos na elaboração do projeto de pesquisa. Independente da abordagem metodológica, é fundamental analisar os dados, de modo que leve à compreensão e à clareza da realidade do objeto estudado. Nesse sentido, a perspectiva epistemológica eleita para a análise do objeto é o materialismo histórico, tendo como metodologia priorizada a dialética. De acordo com Triviños (1987), o materialismo histórico nasce com Karl Marx e Friedrich Engels a partir de 1840 e compreende

²³ Maria Marly de Oliveira (2007, p. 47-48, grifo do autor), com base em Turato, define “Etimologicamente, a palavra método deriva do latim *methodus* e do grego *methodos*, cujo significado é caminha através do qual se procura chegar a algo ou um modo de fazer”.

três aspectos principais: o materialismo dialético,²⁴ o materialismo histórico²⁵ e a economia política.²⁶ É um método que esclarece as relações materiais dos homens entre si e com a natureza, bem como as relações de produção e as forças produtivas.

Quanto à abordagem metodológica, conforme André e Gatti (2008), o pesquisador deve considerar o objeto e buscar o método que melhor se adequa ao estudo. Entendemos, portanto, que essa é a abordagem que melhor se adapta aos propósitos desta investigação. Assim, partimos para o mergulho na empiria, tendo em vista buscar pistas para aprofundarmos nossa investigação.

Sobre a utilização dos documentos na pesquisa, André e Gatti (2008, p. 28) entendem que “são usados no sentido de contextualizar o fenômeno, explicitar suas vinculações mais profundas e complementar as informações coletadas através de outras fontes”.

Nessa mesma direção, Evangelista e Shiroma (2019) salientam que a análise de documentos tem vários objetivos e um deles é

decifrar, nos textos, os objetivos anunciados ou velados de determinada política, para entender como se articulam ou afrontam o projeto de hegemônico burguês como impactam na luta de classes, como colaboram ou dificultam a construção de uma sociabilidade que supere o modo de produção capitalista (Evangelista; Shiroma, 2019, p. 85).

Numa perspectiva dialética,²⁷ os documentos fazem parte da empiria do objeto de estudo e objetivam uma análise sistemática e crítica do objeto.

No entendimento de Paulo Netto (2011), há a necessidade de analisar diferentes documentos exaustivamente para se poder ter uma análise aprofundada do objeto. Já Konder (2008, p. 36) define que “a realidade é sempre mais rica do que o conhecimento que temos dela”. Por fim, em Thompson (1981) temos o entendimento de que a totalidade do objeto é inalcançável, mas que um estudo metuculoso e a busca pela compreensão das categorias que formam o objeto em sua totalidade é fundamental.

²⁴ Nas palavras de Triviños (1987, p. 51), “O materialismo dialético é a base filosófico do marxismo e como tal realiza a tentativa de buscar explicações coerentes, lógicas e racionais para os fenômenos da natureza, da sociedade e do pensamento [...] também aspira em ser a teoria orientadora da revolução do proletariado”.

²⁵ Triviños (1987, p. 51) enfatiza que “O materialismo histórico é a consciência filosófica do marxismo que estuda as leis sociológicas que caracterizam a vida da sociedade, de sua evolução histórica e da prática social dos homens, no desenvolvimento humanidade”.

²⁶ São os meios de produção, forças produtivas e sua interação com a tecnologia.

²⁷ A dialética, conforme Konder (2008, p. 7-8), compreende, “na acepção moderna, entretanto, dialética significa outra coisa: é o modo de pensarmos as contradições da realidade, o modo de compreendermos a realidade como essencialmente contraditória e em permanente transformação”.

O materialismo histórico, de acordo com Triviños (1987), compreende três aspectos principais: um deles, o materialismo dialético, a base filosófica da teoria marxista, que tem por objetivo encontrar explicações coerentes, lógicas e racionais para os fenômenos naturais, sociais e do pensamento; outro, é o materialismo histórico, que consiste em estudar as leis que caracterizam a vida do homem e sua evolução histórica, a sua prática social, na sociedade e seu desenvolvimento enquanto humanidade; e o terceiro aspecto é o da economia política, o qual envolve os meios de produção, forças produtivas e sua interação com a tecnologia.

Trata-se, pois, de uma concepção teórica que entende que todos os fenômenos são aspectos diferentes da matéria em movimento, que é anterior à consciência, ou seja, a consciência é um reflexo da matéria²⁸ e, por fim, entende que o mundo é conhecível, que o homem pode conhecer a realidade. Assim, para Triviños (1987),

A matéria nunca está isolada no universo. Ela sempre se apresenta organizada. “Existe sob a forma de sistemas concretos” [...]. Um sistema está constituído de “partes”, de elementos. Todos estes constituem uma unidade. Os elementos estão inter-relacionados entre si e com o meio no qual está inserido o sistema. [...]. Por outro lado, todo sistema é relativo. Isto significa que o sistema pertence sempre a um sistema mais amplo. [...]. Para o materialismo dialético, os sistemas concretos sob os quais se apresenta a matéria não são criações subjetivas. Eles existem objetivamente. São organizações que respondem a certos princípios que revelam integrações, unidades etc. (Triviños, 1987, p. 59).

O materialismo histórico tem como fundamento a análise crítica e política da sociedade e se relaciona com questões políticas e ideológicas de um projeto revolucionário, o que fez e ainda faz com que o pensamento marxista receba críticas, as quais, para Paulo Netto (2011), se dão pelo fato de Marx não se curvar às ordens da burguesia do seu tempo, por sua pesquisa estar a serviço da classe trabalhadora e da revolução socialista. É uma teoria, portanto, que não atende ao modelo ideológico e político da época nem da sociedade capitalista contemporânea.

O materialismo dialético de Marx e Engels, segundo Triviños (1987), é a ciência da interpretação universal, isto é, percebe na realidade do mundo e dos fenômenos sua interdependência e inseparável conexão dos fenômenos. Para Iasi (2019), é um método que permite analisar o movimento do real, possibilitando identificar a direção que o fenômeno se projeta.

Diante disso, Triviños (1987) aponta alguns passos que podem auxiliar o pesquisador no desenvolvimento de uma pesquisa de cunho dialético, a saber: o primeiro passo consiste em contemplar o fenômeno, realizar a análise dos documentos legais, identificando suas

²⁸ A matéria, nesse caso, se refere à realidade objetiva, a qual o homem sente por meio das sensações, sendo uma realidade que existe independentemente de o homem ter consciência dela ou não.

características, e mergulhar na empiria; o segundo passo consiste em analisar o fenômeno, estabelecendo relações sócio-históricas, avaliando sua situação no tempo e no espaço; o terceiro momento é a realidade concreta, quando o pesquisador estabelece os aspectos essenciais do fenômeno, analisando as informações que coletou, realizando a classificação, a análise e a síntese para ter dados precisos sobre o objeto, sendo o momento de conhecer o real sobre o fenômeno.

Conhecer um objeto é conhecer sua estrutura, sua origem e suas dinâmicas. Isso ocorre independentemente da vontade ou da concepção do pesquisador. Como enfatiza Paulo Netto (2011, p. 21), “para Marx, o objeto da pesquisa [...] tem existência objetiva; não depende do sujeito, do pesquisador, para existir”. O autor segue afirmando que, na concepção do materialismo histórico, a teoria e o objeto de pesquisa devem ser observados a partir da aparência, mas que deve se projetar para além dela, objetivando apreender a essência, e isso se dá mediado por um método.

O materialismo histórico observa os fenômenos a partir do seu movimento na história, considerando todos os aspectos que podem influenciar o objeto, tanto no seu contexto local como no universal, analisa o fenômeno na totalidade, olha para o objeto como ponto de partida, buscando compreender o seu contexto e todas as relações sociais, econômicas e históricas que o envolvem.

Esse também é o entendimento de Kosik (1976, p. 43), por entender que “o conhecimento humano não pode jamais, por princípio, abranger todos os fatos, pois sempre é possível acrescentar algo, fatos e aspectos ulteriores”. Essa articulação entre o passado, o presente e o que poderá vir a ser é o movimento constante da pesquisa de cunho dialético. Considerando que o novo também envelhece, um novo aspecto dele pode surgir, havendo um constante movimento, no qual o novo é a negação do antigo.

Esse movimento não é o reflexo passivo do fenômeno, pois o sujeito que pesquisa tem um papel ativo e a finalidade de buscar a essência do objeto, exigindo conhecimento teórico, capacidade crítica e de análise, criatividade e imaginação para construir novos conhecimentos. Ianni (2011) caracteriza como uma reflexão difícil, porém fascinante, pois a reflexão não deixa nada de lado, reincorpora todos os elementos registrados e descobertos, fazendo com que a realidade fique mais rica e mais viva. Enfatiza, ainda, que desvendar o real é complexo, tem dimensões, significados e tendências que não são dadas à primeira vista.

Os estudos de Max e Engels (2005) partem da concepção histórica, das condições da existência humana e das sociedades e, a partir disso, analisa sua formação política, jurídica, religiosa ou filosófica. Suas análises envolvem a economia, mas seu método não tem na

economia o único elemento de base. Como destaca Lukács (1974, p. 14), “é o ponto de vista da totalidade e não a predominância das causas econômicas na explicação da história que distingue de forma decisiva o marxismo da ciência burguesa”. O método materialista histórico se fundamenta em olhar para a totalidade que compõem o objeto, pois o fenômeno ou objeto estudado não é produto de um único fato histórico, e sim deriva de um contexto social, filosófico, político e econômico.²⁹

É uma concepção que tem como base o estudo das relações próprias da vivência social de uma sociedade e como esta evolui historicamente, quais são suas práticas sociais, seu percurso de desenvolvimento humano e social, interligando essas relações com a economia política. Isso significa que os meios de produção e as forças produtivas não podem ser vistos separadamente, pois formam conceitos fundamentais para entender a sociedade, sua formação social, econômica, estrutural, sua organização política, cultural, espiritual e a evolução enquanto sociedade e sujeitos.

Paulo Netto (2011, p. 52) adverte que Marx não deixou uma receita pronta e acabada. Segundo ele, “o método não é um conjunto de regras formais que se ‘aplicam’ a um objeto recortado para uma investigação determinada nem, menos ainda, um conjunto de regras que o sujeito que pesquisa escolhe, conforme a sua vontade, para ‘enquadrar’ o seu objeto de investigação”. O legado metodológico da obra *O capital*, de Karl Marx (1984), decorre, segundo Iasi (2019, p. 20), do fato de ser uma obra “que reflete muito bem essa característica do método, o capital não é sobre o capitalismo existente no século XIX, é o capital e o seu movimento. Quando ele prevê, conceitualmente, o ser do capital, ele prevê e aponta para um devir desse ser do capital”. Na obra, encontramos ferramentas para entender os caminhos que Marx percorreu para compreender a estrutura e o movimento real do seu objeto de estudos, o capital.

2.3 Delineamento metodológico da investigação

O delineamento metodológico da pesquisa tem como primeiro passo a escolha do tema³⁰ (fato, fenômeno ou objeto) a ser investigado e que ainda carece de explicação. De acordo com Maria Marly de Oliveira (2007, p. 42), é um estudo que visa a “uma sistematização através de fundamentações com base na realidade e a luz de conhecimentos já produzidos”. Uma tentativa

²⁹ As fases do desenvolvimento do marxismo podem ser aprofundadas em Triviños (1987).

³⁰ Para Maria Marly de Oliveira (2007, p. 46), o “tema de pesquisa deve ser relevante para o pesquisador e trazer uma contribuição para o avanço do conhecimento”.

de, por meio da coleta de dados empíricos, análises e reflexões, buscar novas descobertas. Para isso, é necessário o uso de procedimentos metodológicos e técnicas que acompanham e perpassam a pesquisa do início ao fim. Em síntese, a metodologia são procedimentos que nos ensinam a analisar e conhecer a realidade e construir novos conhecimentos.

Abraçamos como perspectiva epistemológica o método do materialismo histórico, o posicionamento crítico e, como metodologia, a dialética, por compreendermos que ela nos permite, como enfatiza Maria Marly de Oliveira (2007, p. 53), desenvolver um estudo aprofundado do objeto, visto que tem como princípio o “estudo da realidade em seu movimento, analisando as partes em constante relação com a totalidade”. Compreendemos que um objeto não existe isoladamente, pois tudo está conectado e o que existe está em movimento, sendo as contradições do objeto responsável por esse movimento.

Nessa direção, Zavaglia (2008) chama a atenção aos princípios metodológicos, que, além de auxiliar na superação de preconceitos e tabus, dão condições de adequar o método ao que exige o objeto. Assim como Thompson (1981) e Shiroma, Campos e Garcia (2005) enfatizam o rigor metodológico na pesquisa e a importância de manter a impessoalidade, bem como o domínio teórico por parte do pesquisador, permitindo que possa fazer a análise do seu objeto com propriedade teórica e riqueza analítica.

O rigor do método e de análise do objeto também é mencionado por Zanten (2004, p. 34) quando destaca que “é muito importante defendermos o rigor da investigação científica [...]. O mais importante é que se tenha trabalhos [...] com métodos de investigação mais sofisticados, com rigor de análise”. Independentemente do método utilizado, há um processo de construção do conhecimento que não pode ocorrer pela intuição, mas, sim, pela apropriação do objeto de pesquisa.

Considerando o exposto, passamos à primeira seção, que visa problematizar as recomendações dos OMs, evidenciando suas estratégias de articulação na implementação de reformas para a formação de professores, no Brasil.

3 RECOMENDAÇÕES DOS ORGANISMOS MULTILATERAIS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL

As políticas educacionais, especialmente as de formação de professores, têm sofrido a influência de OMs,³¹ que atribuem à educação a responsabilidade pela diminuição da pobreza e pelo aumento da produtividade dos trabalhadores nas diferentes áreas da produção. Entre os OMs mais atuantes nesta área, temos o BM e a OCDE. Estes contam com o apoio de APHs para efetivar o projeto hegemônico de uma educação para o capital.

Nesse sentido, Coraggio (1994) adverte que a finalidade dos OMs é produzir um discurso hegemônico, com vistas a unificar as políticas sociais dos países em desenvolvimento, de acordo com os interesses do mercado capitalista. Assim, os OMs difundem discursivamente o bem-estar da maioria, entretanto legitimam a estrutura de poder dos seus países-membros. “Esse discurso esconde interesses e particularidades inconfessáveis ou a falta de alternativas próprias, apresentando como inevitáveis certas políticas prontas, inevitabilidade atribuída ‘a natureza das coisas’ ou à pressão das potências mundiais e seus organismos” (Coraggio, 1994, p. 6, tradução nossa). Essa atuação dos OMs, segundo o autor, faz com que, no entendimento das forças políticas populares, sejam elas responsáveis pela situação socioeconômica mundial.

Considerando esses apontamentos, a presente seção tem por objetivo problematizar as recomendações dos OMs, evidenciando estratégias de articulação forjadas na implementação de reformas para a formação de professores no Brasil. Sendo a OCDE e o BM dois proeminentes OMs do capital, a seção é constituída pela análise dos seguintes documentos do Banco Mundial, (1995b, 2001): *Prioridades y estrategias para lá educacion: examen del Banco Mundial* e *Brazil teachers development and incentives: a strategic framework*. Quanto à Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (2006b, 2018b), selecionamos os documentos: *Professores são importantes: atraindo, desenvolvendo e retendo professores eficazes* e *The future of education and skills: education 2030*.

A análise dos documentos está fundamentada em Evangelista e Shiroma (2019, p. 96), sendo eles tomados como empiria, cuja concretude é alcançada por via da teorização. De acordo com as autoras, a tarefa dos intelectuais consiste em

³¹ Os OMs surgem após a Segunda Guerra Mundial. Inicialmente, o objetivo desses organismos foi a reconstrução dos países destruídos pela guerra, depois, foram ampliando seu leque de atuação para a promoção do desenvolvimento socioeconômico. Entre os OMs que se destacam neste período estão: BM, OCDE, Fundo Monetário Internacional (FMI), Banco Internacional para a Reconstrução e Desenvolvimento (Bird) e Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco). No caso do BM, passou a interferir em serviços básicos, como saúde e educação, abrangendo também os países subdesenvolvidos, como o Brasil (Corte; Sarturi; Morosini, 2018).

encontrar o sentido dos documentos e com eles construir conhecimentos que permitam não apenas o entendimento da fonte, mas dos projetos históricos ali presentes e das perspectivas que — não raro obliteradas no texto — estão em litígio e em disputa pelo conceito, pelo que define o mundo, pelo que constitui a história. Podemos afirmar que trabalhar com documentos significa aceder à história, à consciência do homem e às suas possibilidades de transformação (Evangelista; Shiroma, 2019, p. 97).

Os documentos nos permitem análises para além do que nos é revelado à primeira vista, trazem velados interesses que levam a sua construção. Articulações e finalidades que antecedem sua elaboração, esses contextos, nos possibilitam conhecer os fatores sociais, históricos, políticos e econômicos que envolvem os documentos, permitindo-nos consciência dos interesses ocultos.

Conforme Tavares (2014, p. 40), com o fim da Guerra Fria (1991) há uma reestruturação da economia capitalista mundial, que altera a lógica do capital e busca novas formas de garantir sua soberania, a mundialização financeira, que incide sobre a organização do trabalho: “o capital expandiu seu lado financeiro [...] produzindo uma miragem através dos investimentos financeiros que teriam a capacidade de tornar invisível o lado do trabalho na relação capital x trabalho”. Esse processo, segundo o autor, implica a reforma do Estado, reestruturação da produção, questões sociais, ideológicos neoliberais e concepções pós-modernas. E a educação faz parte dessas reformas. Para o capital, a educação precisa formar mais consumidores e também adequar a força de trabalho às novas demandas do mercado. Entre os elementos que ganham força nas reformas educacionais, está a teoria do capital humano.³²

Na busca por estabelecer a hegemonia, o capital se articula com diversos OMs. Para Corte, Sarturi e Morosini (2018), esses organismos têm promovido plataformas de políticas de ensino, gestão, elaborando diagnósticos, orientações, metas e diretrizes para a educação. No caso do BM, trata-se de um organismo que gerencia as recomendações para a educação em nível mundial. Por sua vez, a OCDE é o órgão que o acompanha, voltando suas recomendações para a realidade da América Latina e do Caribe. Como podemos perceber, é importante compreender como pensam esses organismos, assim como analisar as suas articulações com os interesses dos APHs nacionais.

³² Para Frigotto (2001, p. 16), a teoria do capital humano “concebe a educação como produtora de capacidade de trabalho, potenciadora de trabalho, e por extensão, potenciadora da renda, um capital (social e individual), um fator do desenvolvimento econômico e social”.

3.1 Orientações do Banco Mundial

O BM nasce em 1946, após a Segunda Guerra Mundial, com o objetivo de garantir as necessidades dos Estados Unidos da América (EUA), que se tornara a maior potência econômica e militar do planeta (Pereira, 2012).

A depressão econômica criada pela guerra foi agravada após proporcionar espaço para o crescimento da esquerda, visto que a população almejava a reforma social. Nesse período, a União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS) amplia sua atuação política e econômica na Europa Ocidental, gerando ameaças ao projeto econômico mundial dos EUA. Inicia-se, então, o período da Guerra Fria, e as ações dos EUA se voltam para conter o avanço do comunismo, desembolsando valores bilionários na tentativa de impedir o avanço da ideologia política e econômica da URSS na Europa. Todavia a concessão de financiamentos aos países europeus estava diretamente ligada ao seu apoio aos EUA e ao rompimento com a URSS.

O critério do BM em romper com a URSS e se aliar à política econômica defendida pelos EUA para ter acesso aos financiamentos é reflexo da necessidade que o capitalismo tem de encontrar novas formas de articulação. Essa necessidade oferece alguns indícios de por onde caminham as concepções defendidas por esse organismo e a serviço de que ideologia política, econômica e social está. O critério utilizado pelo banco é uma tentativa de coibir os países subdesenvolvidos a buscarem alternativas políticas e econômicas distintas do modelo hegemônico defendido, sobretudo, mas não somente, pelos EUA, pois era o maior interessado na época.

Segundo Pereira (2012), os empréstimos para os países subdesenvolvidos passaram a se dar apenas no final dos anos 1950, quando o BM cria programas de empréstimos distintos para países desenvolvidos e subdesenvolvidos.³³ O autor reforça, ainda, que os empréstimos tinham cláusulas específicas que orientavam os países beneficiados, de modo que “os recursos deviam ser gastos na compra de bens e serviços de empresas situadas nos países capitalistas mais industrializados [...], concentrando-se, em ordem decrescente, em seis deles: Estados Unidos, Inglaterra, Alemanha, França, Itália e Japão” (Pereira, 2012, p. 407). Além disso, parte desses financiamentos era utilizado para financiar projetos de interesse de empresas estadunidenses

³³ De acordo com Pereira (2012, p. 406), “O Bird adotou, durante a gestão de Eugene Black (1949-62), uma política creditícia conservadora, pautada pela rentabilidade comercial de suas operações e pelo tratamento desigual dos prestatários. Estabeleceu-se uma distinção: empréstimos para programas — de maior volume e voltados, em geral, para enfrentar desequilíbrios no balanço de pagamentos — eram autorizados para clientes considerados mais solventes, como os países europeus e o Japão; já empréstimos para projetos eram autorizados aos clientes considerados menos solventes — na maioria dos casos, países de renda média”.

contratadas, ações que asseguravam que os lucros não ficassem nos países subdesenvolvidos, mantendo-os econômica e tecnologicamente subordinados aos países desenvolvidos. Nas palavras do autor,

O grosso dos empréstimos foi para as áreas de geração de energia elétrica por meio da construção de grandes represas e usinas termoelétricas, vias de transporte (estradas e ferrovias) e telecomunicações. Também se financiou, em menor escala, a compra de máquinas e implementos agrícolas e projetos de irrigação. Marginalmente, emprestou-se para a modernização de indústrias domésticas de transformação. Ao longo dos primeiros dezesseis anos de operação, o Bird não autorizou nenhum empréstimo para a área social (saúde, educação, etc), [...]. Os projetos tinham de ser pagáveis e rentáveis, o que requeria análises de custo-benefício que demonstrassem a geração de impactos imediatos na atividade produtiva e dessem lucro (Pereira, 2012, p. 409).

O fato de o BM não financiar projetos sociais, fez dele uma organização financeira internacional confiável para o mercado, o que não o afasta da dinâmica da política mundial dos EUA.

Sob a alegação de que a pobreza e as desigualdades sociais geravam problemas políticos e sociais nos países subdesenvolvidos, a partir 1949, o BM assume uma posição discursiva de cunho social, a exemplo do programa Ponto IV.³⁴ Desde então, entre seus objetivos fundamentais, conforme anunciado no prefácio do documento do Banco Mundial (1995b, p. 110, tradução nossa), “ajudar os mutuários a reduzir a pobreza e melhorar os padrões de vida por meio do desenvolvimento sustentável e do investimento em humanos”.

Para fazer um contraponto ao discurso do banco sobre os problemas sociais, recorreremos a Leher (2010), que ressalta que os problemas sociais estão inteligados com intensificação da expropriação, essa segundo o autor se torna dramática quando se diminui a proteção social, e não o seu contrário, como prega o BM, ao implementar medidas que visam amortecer a pobreza.

Não coincidentemente, pouco mais de uma década depois do lançamento do programa Ponto IV, o discurso de promover assistência técnica à educação, visando ao desenvolvimento econômico do país e à melhoria da qualidade educacional, chega ao Brasil, como bem apontou Romanelli (1986). Portanto a educação é apontada, a um só tempo, como problema e como solução para os países pobres, tornando-se estratégia para resolver os problemas sociais. Nosso entendimento é o de que o interesse do BM não reside na melhoria da qualidade educacional, mas nas necessidades do capital.

³⁴ Conforme aponta Pereira (2012, p. 110), “A atuação do Bird era o programa Ponto IV. Lançado por Truman em 1949, o programa se baseava na assistência técnica e financeira a países considerados subdesenvolvidos em diversas áreas da atividade econômica, político-administrativa, educacional, cultural e científica, com vista a aumentar o crescimento econômico, elevar os padrões de vida da população e massificar a ideologia do mundo livre”.

Conforme Leher (1999), a partir de 1979, o capitalismo se veste de uma nova roupagem: a neoliberal. O neoliberalismo tem por princípio a hegemonia financeira mediante o imperialismo dos EUA. Estando os países subdesenvolvidos com grandes dívidas, eles intensificam empréstimos junto ao BM, comprometendo-se, muitas vezes, com valores acima de suas condições de pagamento. O autor destaca, ainda, que o crescimento econômico era o motor da promoção desses empréstimos. O discurso do BM tem sido, contudo, o de alívio de pobreza, uma vez que ela representaria, na lógica do banco, um elemento desfavorável ao desenvolvimento econômico.

A educação então é alçada a mecanismo para minimizar os impactos da pobreza, aumentando a eficiência e a eficácia dos resultados, contribuindo para a intensificação da teoria do capital humano.³⁵ Triches (2017, p. 237) adverte que a teoria do capital humano se caracteriza como uma “nova pedagogia da hegemonia [...], da Pedagogia do Aprender a Aprender, da responsabilização do professor, da reconversão docente e do gerencialismo”. Na mesma direção dessa autora, Strobel Neto e Almeida (2017, p. 70) defendem que, na lógica do capital humano, a educação possibilita “preparar uma força de trabalho educada a fim de melhorar a competitividade entre as empresas”, objetivo central para a educação com vistas para o mercado. Como podemos verificar, a educação passa a ser um instrumento para o desenvolvimento econômico.

Para o Banco Mundial (1995b, p. 30, tradução nossa), “os baixos rendimentos dos pobres são, em parte, resultado da sua dotação de capital humano relativamente baixo. [...] A educação confere habilidades, conhecimento e atitudes que aumentam a produtividade do trabalho dos pobres”. A forma pela qual o banco percebe a educação, transforma-a em uma mercadoria, um novo produto a ser explorado, razão pela qual o conhecimento valorizado é aquele que tem utilidade para o mercado. Atribuir à educação o papel de conferir habilidades para aumentar a produtividade é, sem dúvida, atrelá-la ao desenvolvimento econômico.

Intensifica-se, assim, a visão de que a educação é importante para a lucratividade. Nessa lógica, os investimentos em torno da educação se tornam um negócio rentável. Conforme destacado pelo Banco Mundial (1995b),

em quase todos os países, as taxas de retorno do investimento em todos níveis de educação são mais altas do que o custo de oportunidade de longo prazo do capital,

³⁵ Para Leher (1999, p. 25), “nessa versão renovada da teoria do capital humano, o conhecimento não pertence mais ao indivíduo, tampouco é pensado a partir do mesmo: ‘é a empresa que deve tratar de adquirir todo o capital humano que possa aproveitar’. A empresa precisa ‘utilizar de maneira eficiente o cérebro de seus funcionários’ que, por isso, devem ser depositários de conhecimento útil para o capital”. A teoria do capital humano é desenvolvida em 1950 por Theodor Schultz. Para ele, a educação deve ser tratada como um investimento e seus resultados são uma forma de capital. Como ela faz parte do indivíduo e não pode ser vendida ou comprada, o autor a define como “capital humano”.

geralmente estimado em 8% a 10% em termos reais, o que torna que a educação em geral é um excelente investimento (Banco Mundial, 1995 b, p. 24, tradução nossa).

Podemos perceber que, embora o objetivo central seja angariar meios para aumentar a lucratividade, essa intenção está camuflada no argumento da educação como caminho para redução da pobreza a partir do que se busca evitar prejuízos às políticas econômicas.

Assim, a partir dos anos 1990, os investimentos do BM são atrelados ao comprometimento dos países com a realização de reformas do Estado, incluindo a reforma educacional.

Os programas do Banco incentivarão os governos a dar maior prioridade à educação e a reforma educacional, particularmente como a reforma econômica se estabelece como um processo permanente. Nos projetos, levar-se-á mais em conta os resultados e sua relação com as entradas, usando explicitamente análises de custo-benefício, métodos participativos, avaliações de aprendizagem e melhor monitoramento e avaliação (Banco Mundial, 1995b, p. 17, tradução nossa).

Para justificar a importância de reformas permanentes no setor educacional, o banco difunde a ideia de que a educação é uma mercadoria que envelhece e que, portanto, precisa de constante atualização. A “taxa de acumulação de novos conhecimentos e a velocidade das mudanças tecnológicas aumentam a possibilidade de crescimento sustentado mudanças de emprego mais frequentes ao longo da vida dos indivíduos” (Banco Mundial, 1995b, p. 27, tradução nossa). Nessa lógica, assim como as mudanças que ocorrem nos postos de trabalho, os trabalhadores também precisam se readaptar às necessidades do mercado, o que ocorre via educação.

Nos documentos analisados, fica evidente a defesa do banco pela privatização da educação. Especialmente no Brasil, essa ideia é justificada mediante o argumento sobre o desempenho dos estudantes das escolas privadas nas provas que compõem o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb). Conforme sustenta o documento *Brazil teachers development and incentives: a strategic framework*, “os alunos de escolas particulares tiveram melhor desempenho do que os de escolas públicas, apesar do fato de que os professores de escolas particulares tendem a ter menos anos de estudo e experiência do que professores do governo” (Banco Mundial, 2001, p. 14, tradução nossa).

Assim como se posiciona favoravelmente ao ensino privado, o banco defende que a remuneração profissional não é sinônimo de qualidade. Para esse OMs, “o aumento dos salários dos professores ou nível educacional sozinho, sem qualquer outra intervenção para melhorar o

sistema gestão e eficácia dos professores — seria um método muito ineficiente e ineficaz maneira de tentar melhorar o desempenho do aluno” (Banco Mundial, 2001, p. 59).

Em relação ao salário dos professores brasileiros, o banco enfatiza que o nível salarial dos professores é bom, estando entre os 25% dos trabalhadores melhor remunerados.³⁶ “Há poucas evidências de que, em média, os professores brasileiros são mal pagos para o seu atual nível de qualificação” (Banco Mundial, 2001, p. 56, tradução nossa). Não obstante, orienta que, para melhorar a qualidade dos docentes, é necessário oferecer melhores salários médios, atrair candidatos mais qualificados e motivados para a profissão docente e recompensar o bom desempenho. Finaliza, argumentando que, os aumentos salariais devem ser também “complementados por outras medidas, nomeadamente um sistema de garantia de qualidade para exigir mais dos professores em troca de maiores recompensas financeiras” (Banco Mundial, 2001, p. 60, tradução nossa).

A privatização do ensino superior é tratada de forma velada, atrelando-a a medidas de equidade. Nos documentos analisados, a conquista da equidade é remetida à adoção de medidas financeiras, como bolsas de estudo, para todos os níveis, considerada uma medida importante para assegurar o desenvolvimento econômico. Isso porque, para o banco, a educação superior é necessária por permitir conhecimento especializado e, por consequência, contribuir para o aumento da produtividade.

Com interesse de difundir a importância da educação superior, o banco faz recomendações sobre as vantagens de se diversificar a oferta desse nível educacional em instituições não universitárias. Como justificativa, alega que “Os custos médios nas universidades são 15% maiores do que nos institutos superiores e 95% superiores aos dos institutos técnicos, o último responde por apenas 10% do orçamento para o ensino superior, mas a matrícula é igual a quase 20% dos alunos pós-secundários” (Banco Mundial, 1995b, p. 34, tradução nossa).

As orientações do BM para a formação docente seguem as mesmas prerrogativas dadas à educação como um todo, ou seja, enfatizam que os professores são elementos-chave para melhorar a educação. Entre as recomendações para melhorar a formação dos professores estão: a necessidade de treinamento em serviço; a reflexão sobre a prática em detrimento da teoria; a implementação de mecanismos de responsabilização pelos resultados educacionais; a ampliação do controle sobre o trabalho docente; a ênfase na avaliação da aprendizagem; o

³⁶ Isso quando é considerada a carga horária trabalhada e grau de instrução equivalente a outros trabalhadores.

incentivo à privatização e à modalidade de cursos de licenciatura em EaD; e a disseminação do conceito de aprender a aprender e aprender ao longo da vida (Banco Mundial, 2001).

Ao tratar da formação de professores, Decker (2017) enfatiza que,

Ao se orientar pelas demandas cambiantes do mercado, a formação do professor, importante promotor da formação da classe trabalhadora ao lado de outros mecanismos, é guiada pela flexibilização, pelo pragmatismo, pela instabilidade e provisoriedade do projeto educativo do capital e da economia (Decker, 2017, p. 98).

Para o BM, o treinamento³⁷ se refere a um novo paradigma de formação docente, integrado a outros três mecanismos que, juntos, possibilitariam aumentar a qualidade do professor: elevação dos níveis de formação; ampliação do tempo de treinamento profissional; e, por fim, vinculação entre o desenvolvimento do professor e a produção de incentivos mediante os resultados dos estudantes e à melhoria da escola.

Quanto à importância da prática na formação docente, no documento *Brazil teachers development and incentives: a strategic framework* (Banco Mundial, 2001), é enfatizado que os docentes culpabilizam os alunos pelo fracasso escolar e não o associam à sua ação pedagógica ou à estrutura do sistema educacional, ou seja, as dificuldades apresentadas em sala de aula derivariam de fatores como a pobreza, a instabilidade familiar, a nutrição, entre outros, não sendo, portanto, de responsabilidade do professor (Banco Mundial, 2001).

De acordo com essa percepção, os docentes concordam que são os problemas sociais que refletem na educação, e não o contrário, conforme afirma o BM: que seria a precariedade da educação a causa da pobreza.

Como é possível observar, o BM responsabiliza os professores e os sistemas educacionais pelo fracasso escolar, desconsiderando o contexto que os produz. Atribui os resultados da aprendizagem a um único fator, a competência e o comportamento dos professores em sala de aula.

No Brasil, as recomendações do BM para a formação docente são implementadas pelo governo por meio de diferentes documentos legais. Exemplos das ações do Estado brasileiro podem ser observadas no período do governo Fernando Henrique Cardoso, por meio de medidas efetivadas como a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (Brasil, 1996), do Plano Nacional de Educação (PNE) (Brasil, 2001)³⁸ e das DCNs (Brasil, 2002a; 2015;

³⁷ A expressão treinamento é utilizada de várias formas pelo BM: preparação de professores; formação inicial de professores; formação continuada de professores; e desenvolvimento profissional. Todas essas expressões se referem indistintamente à ideia de treinamento em serviço.

³⁸ Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001, que aprova o PNE (Brasil, 2001).

2019b), assegurando que a temática da avaliação do sistema educacional esteja presente na agenda das reformas do Estado.

Na análise do banco, a ação que poderia auxiliar o Brasil a melhorar os níveis de formação docente é o uso da modalidade EaD, cuja justificativa está na característica territorial. Por ser um país com extensões continentais, o público que acessa os cursos de formação docente fica bastante disperso, impondo grandes distâncias dos centros de formação.

A educação a distância pode ser eficaz em aumentar, a um custo moderado, acesso para grupos desfavorecidos que, muitas vezes, são mal representadas entre os universitários. [...] A educação a distância pode ser uma forma eficaz de promover a aprendizagem ao longo da vida e de melhorar o conhecimento (Banco Mundial, 1995a, p. 36, tradução nossa).

Entre as justificativas para as mudanças na formação docente no Brasil, o BM enfatiza que há problemas como: pouca qualificação profissional; falta de domínio dos conteúdos; e lacunas na aprendizagem dos alunos. Além disso, considera que as práticas de ensino são limitadas e que há pouco aproveitamento do tempo escolar para a instrução dos alunos. As técnicas utilizadas conservaram a essência do ensino convencional, demonstrando que as práticas dos professores não acompanham as mudanças da sociedade contemporânea. Além de evidenciar que a modalidade em EaD é destinada à população mais pobre, podemos perceber a ênfase na difusão da ideia de educação ao longo da vida.

O relatório do Banco Mundial (2001) enfatiza que, embora os professores e as escolas tenham incentivo e as ferramentas disponíveis para realizar suas atividades de forma mais dinâmica, oferecendo aos alunos atividade que despertem seu interesse, esses, em sua maioria, não o fazem. Mantém-se, assim, os processos de ensino focados no docente com abordagem controladora e não facilitadora ou investigativa. Essa postura por parte dos professores, de acordo com banco, desencadeia falta de participação ativa dos alunos, distração e resistência às atividades propostas em sala de aula. Enfatiza, ainda, a perda de tempo com atividades que não contribuem para a aprendizagem,³⁹ caracterizando a “cultura do fracasso” (Banco Mundial, 2001, p. 12, tradução nossa).

Tendo em vista esses problemas anunciados, o banco ressalta que há um consenso sobre a necessidade de preparação de um novo tipo de professor, mais flexível e reflexivo sobre sua prática, com habilidades para lidar com o desenvolvimento do conhecimento, a interpretação

³⁹ São exemplos dessas atividades: estresse com disciplina autoritária, instrução sem foco, compartilhamento de matérias entre os alunos e atividades de baixo nível sem objetivos claros.

das emoções e a motivação dos alunos à aprendizagem utilizando diferentes estratégias de ensino. De acordo com o banco, “as questões complexas que os professores enfrentam hoje exigem que eles compreendam os desafios de ‘aprender para compreender’ e ‘ensinar para significar’ e demonstrar adaptabilidade” (Banco Mundial, 2001, p. 24-25, tradução nossa).

De acordo com Shiroma *et al.* (2017), as orientações do BM prenunciam uma tragédia na formação de professores no Brasil, que se apresenta na ideia de um professor reconvertido, desqualificado, avaliado, aprendiz, multifuncional, responsabilizado, massificado da EaD, instrumento, violentado e pensante.

Diante do exposto, podemos dizer que o BM usa o discurso social para convencer seus parceiros há implementar suas recomendações. Apesar de a abordagem aparentar estar voltada para o bem-estar dos mais pobres, o objetivo central é o interesse econômico e o fortalecimento do capital. As orientações para a educação também estão atreladas aos interesses econômicos, pois, para o BM, a educação é uma ferramenta de diminuir os problemas sociais e alavancar o crescimento econômico. Essa deve seguir a lógica empresarial, a educação é tratada como um produto, um nicho de mercado a ser explorado, angariando maiores lucros ao capital.

Ao tratar da formação docente, utiliza os mesmos preceitos, colocando-a como elemento crucial para a melhoria da educação. Nesse sentido, os problemas da má qualidade educacional são atribuídos ao professor, é ele que não está dando conta de desenvolver seu trabalho de modo eficiente. Razão pela qual o organismo entende ser necessário realizar mudanças na sua formação e, conseqüentemente, na profissão. Essa formação tem como princípio formar profissionais flexíveis, resilientes, adaptáveis às demandas da contemporaneidade/mercado, com múltiplas habilidades e competências, por meio de cursos de rápidos, de baixos custos, que tenham como foco a prática em detrimento da teoria. Nesse sentido, o trabalho do professor deve ser controlado, avaliado e melhor explorado como ocorre no setor industrial. No entendimento desse organismo, os professores, assim como os demais trabalhadores, devem aprender ao longo da vida e serem responsáveis por seu sucesso ou fracasso profissional, sendo recompensados ou punidos de acordo com seu desempenho.

3.2 Orientações da OCDE

Esta subseção tem por finalidade apreender as recomendações da OCDE para a formação docente. Para isso, selecionamos dois documentos dessa organização, que compõem os objetos de análise desta subseção: *Professores são importantes: atraindo, desenvolvendo e*

retendo professores eficazes e The future of education and skills: education 2030 (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico, 2006b, 2018b).

A OCDE surgiu com o nome de Organização Europeia para a Cooperação Econômica (Oece), em 1948, tendo como escopo a reconstrução da Europa após a Segunda Guerra Mundial. Em 1961, passou a ser denominada pelo nome atual,⁴⁰ incorporando novos objetivos de atuação. A reestruturação ocorrida não interferiu na sua estrutura administrativa, contudo uma outra missão foi incorporada à organização, que, de acordo do *site* oficial, objetiva:

Juntamente com governos, formuladores de políticas e cidadãos, trabalhamos para estabelecer padrões internacionais baseados em evidências e encontrar soluções para uma série de desafios sociais, econômicos e ambientais. Desde a melhoria do desempenho econômico e a criação de empregos até a promoção de uma educação sólida e o combate à evasão fiscal internacional, fornecemos um fórum exclusivo e um centro de conhecimento para dados e análises, troca de experiências, compartilhamento de melhores práticas e aconselhamento sobre políticas públicas e definição de padrões internacionais (OCDE, 2023, p. 2).

Como é possível facilmente constatar, a OCDE tem sua missão voltada prioritariamente para o desenvolvimento econômico e o desenvolvimento do comércio internacional. Com esse propósito, atua nos levantamentos de dados sobre o quadro macroeconômico dos países-membros por meio de análises estatísticas que permitem a comparação entre eles. A confiabilidade dos dados apresentados pela OCDE se deve ao fato de a organização possuir um conjunto expressivo de informações, o que favorece seu o poder de persuasão e convencimento acerca de diferentes temas.

Na sua forma de ação, a OCDE realiza reuniões, estabelece prioridades, efetua encaminhamentos e recomendações aos países-membros. Uma vez que as recomendações possuem um tom decisivo, quando não cumpridas gera constrangimento político e moral, tomados como punição pelos desertores.

Conforme Ferreira (2011), a OCDE atua na promoção de acordos de cooperação com outros organismos internacionais⁴¹ como estratégia de participação recíproca de seus membros nas comissões criadas. Essa estratégia possibilita, segundo a autora, “interagir, trocar informações, aprofundar debates, e difundirem seu modo de pensar e sua estrutura pela

⁴⁰ A mudança de nome ocorre, sobretudo, pelo fato de a Oece ter cumprido seus objetivos iniciais com o Plano Marshall, que era o de reestruturar os países europeus após a Segunda Guerra Mundial.

⁴¹ A exemplo da Organização das Nações Unidas para Agricultura e Alimentação (FAO), a OCDE desenvolve acordo de cooperação com o Acordo Geral de Tarifas e Comércio (Gatt)/Organização Mundial de Comércio (OMC), o FMI, o BM, a Organização das Nações Unidas (ONU), o Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente (Pnuma), Agência Internacional de Energia atômica (AIEA), entre outros.

sociedade” (Ferreira, 2011, p. 74). Permite evidenciar, portanto, um trabalho conjunto para garantir a hegemonia do capital.

A despeito de sua composição contar com 38 países associados, foi somente em 2010, com a integração oficial do Chile, que o órgão passou a estreitar os laços com os países da América Latina. Até o ano de 2000, o Brasil era membro observador em oito comitês. Com o interesse de tornar-se membro oficial, o país vem buscando fervorosamente estreitar seus laços com a OCDE, firmando acordos com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep)⁴² também para a formação docente.

Os acordos instituídos incluem a produção de documentos destinados a orientar as políticas e ações para a formação de professores. Exemplo disso é o documento *Professores são importantes: atraindo, desenvolvendo e retendo professores eficazes*, publicado pela Editora Moderna em 2006. No documento, a OCDE exalta uma educação voltada para a aprendizagem ao longo da vida e destaca a importância dos professores para atingir este propósito (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico, 2006b).

Ao longo do documento, a organização enfatiza a necessidade de políticas para tornar a docência mais atraente. Recomenda, então, “aprimoramento da educação, do desenvolvimento profissional e da certificação dos professores; melhoria do recrutamento e da seleção dos professores, assim como da sua alocação nas escolas; e retenção de professores eficazes” (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico, 2006b, p. 33). Além dessas recomendações, destaca a necessidade de se adotar medidas de avaliação, responsabilização e recompensa aos professores pelo desempenho profissional.

Para tornar a docência mais atrativa, a OCDE propõe: salários mais elevados e competitivos; melhores condições de trabalho; melhoramento da imagem e do *status* da docência; oferta de formas mais flexíveis de emprego; regulação da carga de trabalho; melhoria do ambiente escolar; e oportunidades de crescimento na carreira. Além de medidas para a valorização da carreira, recomenda difundir as diferentes possibilidades de atuação do professor no mercado de trabalho da educação,⁴³ buscando, dessa forma, convencer novos e mais qualificados profissionais.

⁴² Ferreira (2011, p. 150) afirma: “O Inep é o órgão do Estado Brasileiro que tem se destacado na condução das orientações para as políticas educacionais da OCDE com estratégias de avaliação da educação básica, pesquisas e programas envolvendo o trabalho e a formação docente”.

⁴³ Expressão utilizada no documento (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico, 2006b) e que, no nosso entendimento, evidencia que a educação e o trabalho docente são considerados mercadorias que devem ser exploradas pelo capital.

Para resolver o problema da má qualidade dos professores que adentram na carreira docente, a OCDE apela para o incentivo profissional, enfatizando que, “se a docência não for percebida como uma profissão atraente, e se o ensino não passar por mudanças fundamentais, corre-se o risco de deterioração da qualidade das escolas” (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico, 2006b, p. 19). Defende, nesse sentido, a necessidade de o professor adquirir as seguintes competências: comunicação clara e convincente; desenvolvimento de ambientes de aprendizagem eficazes para diferentes tipos de estudantes; promoção de relações produtivas com os estudantes, colegas e pais; e, ainda, entusiasmo e criatividade na atuação profissional. Essas competências teriam por finalidade o desenvolvimento de professores eficazes.

Os tentáculos da OCDE se estendem ao Inep, ao atribuir-lhe a responsabilidade de coordenar o projeto Talis (Teaching and Learning International Survey), que visa a avaliar as condições de trabalho dos docentes nas escolas, tendo como escopo, conforme destacado por Ferreira (2011, p. 180), “ajudar os países a analisarem e desenvolverem políticas para que a profissão docente seja mais atrativa”. Trata-se de um questionário aplicado aos docentes e diretores de escolas públicas e privadas, objetivando avaliar temas sobre o ambiente educacional, tais como, o clima escolar, o desenvolvimento profissional, a liderança escolar, a gestão, entre outros.

Outro aspecto enfatizado pela OCDE diz respeito à certificação para a inclusão de novos docentes no quadro permanente das escolas. Na recomendação, consta a necessidade de os profissionais passarem por um período de experiência no qual serão acompanhados e avaliados. Somente após comprovarem sua competência é que poderiam serem incorporados à equipe de trabalho na escola.

Contudo não são apenas os novos docentes a serem submetidos às avaliações e certificações:

A avaliação formativa geralmente envolve pelo menos três etapas distintas: professor iniciante; professor estabelecido; e professor de nível adiantado ou especialista. Cada etapa torna-se progressivamente mais exigente, com mais responsabilidades; e embora seja aberta a um menor número de pessoas, envolve significativa ascensão em *status* e remuneração (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico, 2006b, p. 219).

A OCDE entende ser esse um processo benéfico para todos os níveis de atuação dos docentes, uma vez que incentiva que atualizem seus conhecimentos e habilidades, bem como identifiquem suas necessidades de aperfeiçoamento. Razão pela qual orienta ser um processo

relacionado ao desenvolvimento profissional dos docentes que deve ocorrer ao longo da carreira.

Conforme a OCDE, a justificativa está nas profundas mudanças sociais e econômicas que exigem profissionais constantemente atualizados, o que têm tornado a formação e o trabalho docente mais complexo. Os “professores devem ser capazes de preparar estudantes para uma sociedade e uma economia em que se espera que sejam aprendizes autodirigidos, capazes e motivados a seguir aprendendo ao longo de toda a vida” (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico, 2006b, p. 101). Essa concepção de aprender ao longo da vida, não é apenas uma orientação para o trabalho desenvolvido pelos professores em sala de aula. Ela deve fazer parte dos objetivos profissionais do próprio professor, uma vez que, para a OCDE, a formação inicial de docente não deve ser projetada com o objetivo de produzir profissionais prontos.

Ao proclamar a educação ao longo da vida, a OCDE afirma que a formação inicial não precisa ser consistente, e, sim, flexível, importando uma formação geral, um profissional adaptável a diferentes frentes. Nosso entendimento é que o modelo proposto pretende oferecer uma formação com baixos custos e que possibilite a rápida entrada dos profissionais para o mercado de trabalho, em vez de buscar resolver os problemas educacionais apontados pela organização.

Embora reconheça a importância da formação inicial, a OCDE entende que ela não é suficiente, razão pela qual esse profissional necessita ter a responsabilidade de desenvolver sua autoaprendizagem de forma contínua. Uma sociedade que se transforma constantemente carece de profissionais atualizados e com domínio de

uma variedade de competências pessoais que fazem diferença na qualidade e eficácia do ensino: conhecimento sólido relacionado a disciplina; habilidades de comunicação; capacidade para se relacionar com cada estudante; habilidade de auto-gestão; habilidades organizacionais; habilidades de gerenciamento de sala de aula; habilidade de resolução de problemas; repertório de metodologias de ensino; habilidades e trabalho em equipe; e habilidades de pesquisa (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico, 2006b, p. 105).

Para atender às habilidades supracitadas, além de investir no recrutamento de pessoas qualificadas, essas precisam querer atuar na docência e ter condições de proporcionar ensino de alta qualidade aos alunos. Nas entrelinhas, está a ideia de que o problema central da má qualidade educacional está na competência dos professores, por isso a necessidade de recrutar candidatos com melhor desempenho. Isso pode ser confirmado quando a OCDE anuncia que

a matrícula em programas de educação de professores muitas vezes representa uma segunda ou uma terceira opção, e tende a atrair pessoas com qualificações acadêmicas mais baixas [...]. Na busca por professores mais eficazes, os países devem ter como prioridade investimentos em políticas públicas para a educação (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico, 2006b, p. 29).

Entre as ações previstas para solucionar esse problema, a OCDE orienta utilizar a recompensa por mérito. Ela consiste em melhorar a remuneração dos professores cujos alunos tiveram melhor desempenho nas avaliações em larga escala. Prevê, ainda, premiar as unidades escolares que têm os melhores resultados. Para a OCDE, é melhor recompensar os professores que tiverem bons resultados do que melhorar a remuneração de toda a categoria (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico, 2006b).

Essas orientações dadas aos países para adequar a educação aos critérios internacionais são acompanhadas via resultados do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa).⁴⁴ “Em função do desempenho no exame, a própria OCDE tem feito algumas análises e indicado aos países participantes soluções para seus problemas, sendo que em geral a ênfase tem recaído na formação dos professores” (Maués, 2011, p. 76). Via de regra, esse é o argumento utilizado como pretexto para readequar as políticas de formação docente.

A responsabilização dos docentes pelos problemas da educação fica nítida em entrevista do representante da OCDE, Andreas Schleicher, quando enfatiza que os docentes não estão qualificados para o cargo e as demandas da sociedade. Na entrevista intitulada “Medir para avançar rápido”, de 2008, concedida à revista *Veja*, o coordenador de educação da OCDE, ao ser questionado sobre os problemas enfrentados na educação dos brasileiros, menciona:

[Schleicher] poucos setores são tão atrasados quanto a educação.

[Veja] A que o senhor atribui esse atraso?

[Schleicher] Os professores ainda conduzem suas aulas guiados muito mais pelas próprias ideologias do que por conhecimento científico. Na prática, eles escolhem seguir linhas pedagógicas motivados por nada além de crenças pessoais e deixam de enxergar aquilo que as pesquisas apontam como verdadeiramente eficaz. [...] os educadores são os maiores inimigos dessa ciência. Eles perdem um tempo precioso ao repudiá-la (Schleicher, 2008, p. 4).

Além de atribuir os atrasos educacionais aos professores, Schleicher (2008) responsabiliza a educação, os docentes e as escolas pelos problemas educacionais e sociais. Durante a entrevista, compara a educação a empresas privadas, evidenciando que entende a educação como uma mercadoria, reafirmando o que já foi discutido ao longo deste capítulo.

⁴⁴ De acordo com Ferreira (2011, p. 157), “o Pisa é um estudo internacional, de avaliação comparada que, sob a égide da OCDE, avalia, a cada três anos, o desempenho de mais de um milhão de estudantes de 15 anos de idade”.

As críticas de Schleicher (2008), sobre a educação não seguir a velocidade exigida pelas mudanças da sociedade, segundo Maués (2011), estão registradas no documento *L'école de demain: repenser l'enseignement: des scénarios pour agir*, da OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico, 2006a).⁴⁵ Schleicher (2008), também atribui características ultrapassadas à educação e a compara às empresas. Alegando que, enquanto as empresas agem, a escola e os educadores só discutem. Assim, reforça que, para se avançar na educação, é necessário diminuir a burocracia, adotar meios informatizados e princípios do mercado. O texto ainda aponta que a escola precisa se tornar eficiente para se manter e, para tal, deve desenvolver-se em sete pontos:

Serviço público com um objetivo moral; mudança em todos os níveis do contexto escolar; reforço das capacidades por meio da criação de redes; aprendizagem em profundidade; duplo engajamento, a curto e longo prazo; dinamização cíclica do sistema educacional; ampliação do poder dos dirigentes (Maués, 2011, p. 77).

Quanto ao papel que deve ser desempenhado pelos docentes, o documento da OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico, 2018b) enfatiza que esses precisam preparar os alunos com competências que ultrapassem as habilidades básicas, pois o futuro exige que os sujeitos tenham, atitudes, valores para atender a demandas extras. As competências a serem desenvolvidas focalizam conhecimentos especializados, disciplina, capacidade de pensar para além das disciplinas, resolver problemas práticos. O que exige uma gama de habilidades, tanto cognitivas como metacognitivas,⁴⁶ sociais, emocionais,⁴⁷ práticas e físicas.⁴⁸

Para o organismo essas habilidades são fundamentais, uma vez que incentivam os jovens a serem inovadores, responsáveis e conscientes, proporcionando a criação de novos valores⁴⁹ e a capacidade de conciliar tensões e dilemas,⁵⁰ bem como de assumir

⁴⁵ A escola de amanhã: repensando o ensino: cenários para a ação.

⁴⁶ De acordo com a OCDE (2018b), são exemplos de habilidades cognitivas: pensamento crítico, criativo, aprender a aprender e autorregulação.

⁴⁷ Conforme a OCDE (2018b), os exemplos de habilidades socioemocionais são: empatia, autoeficácia e colaboração.

⁴⁸ Os exemplos de habilidades práticas e físicas difundidas pela OCDE (2018b) são: uso de novas tecnologias de informação e comunicação.

⁴⁹ De acordo com a OCDE (2018b, p. 6), “Para se preparar para 2030, as pessoas devem ser capazes de pensar criativamente, desenvolver novos produtos e serviços, novos empregos, novos processos e métodos, novas formas de pensar e viver, novos empreendimentos, novos setores, novos modelos de negócios e novas modelos sociais. Cada vez mais, a inovação não brota de indivíduos que pensam e trabalham sozinhos, mas através da cooperação e colaboração com outros para aproveitar o conhecimento existente para criar novos conhecimentos. As construções que sustentam a competência incluem adaptabilidade, criatividade, curiosidade e mente aberta”.

⁵⁰ Para a OCDE (2018b, p. 6), “em um mundo caracterizado por desigualdades, o imperativo de conciliar diversas perspectivas e interesses, em contextos locais com implicações às vezes globais, exigirá que os jovens se tornem hábeis em lidar com tensões, dilemas e compensações, por exemplo, equilibrar equidade e liberdade, autonomia e

responsabilidades,⁵¹ considerados indispensáveis aos futuros trabalhadores. Contudo, para que essa formação, criativa, crítica, resiliente, colaborativa e responsável se efetive o organismo tem orientado que se trabalhe em conjunto com professores e líderes escolares para que incorporem essas competências aos currículos.

De tal modo, a OCDE conclama “alunos, professores, líderes escolares, pais, formuladores de políticas nacionais e locais, especialistas acadêmicos, sindicatos e parceiros sociais e empresariais trabalharam juntos para desenvolver este projeto” (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico, 2018b, p. 7). Assim, a estrutura dos currículos deve se dar com conteúdos mínimos e motivadores, de modo que os alunos possam se aprofundar neles, ter vida equilibrada, cultivar amizades, dormir, fazer exercícios e ter mais tempo para aprender. Além disso, o currículo deve estar alinhado à prática de ensino e à avaliação, bem como valorizar as experiências. Nessa nova estrutura curricular, o papel do professor, segundo a OCDE, se pauta no desenvolvimento de conhecimentos e habilidades para desenvolver o currículo de forma eficaz. Os professores e escolas devem alinhar o currículo às demandas sociais e às necessidades individuais de cada aluno.

Vale sinalizar que as orientações da OCDE refletem na política educacional brasileira. Utilizamos como exemplo o Plano de Metas 2007 (BRASIL, 2007a), no qual são evidenciadas recomendações do organismo, como podemos conferir no Decreto nº 6.094/2007, capítulo I, art. 2º, ao se referir às metas e aos compromissos do Todos pela Educação (TPE):

- I - estabelecer como **foco a aprendizagem**, apontando resultados concretos a atingir;
- II - alfabetizar as crianças até, no máximo, os oito anos de idade, **aferindo os resultados por exame periódico específico**;
- III - acompanhar cada aluno da rede individualmente, mediante registro da sua frequência e do seu **desempenho em avaliações, que devem ser realizadas periodicamente**;
- [...]
- XII - instituir programa próprio ou em **regime de colaboração para formação inicial e continuada de profissionais da educação**;
- XIII - implantar plano de carreira, cargos e salários para os profissionais da educação, **privilegiando o mérito, a formação e a avaliação do desempenho**;
- XIV - **valorizar o mérito do trabalhador da educação, representado pelo desempenho eficiente no trabalho**, dedicação, assiduidade, pontualidade,

comunidade, inovação e continuidade e eficiência e o processo democrático. [...]. Os indivíduos precisarão pensar de forma mais integrada que evite conclusões e reconhece interconexões”.

⁵¹ Segundo a OCDE (2018b, p. 7), “lidar com a novidade, mudança, diversidade e a ambiguidade, pressupõe que os indivíduos podem pensar por si mesmos e trabalhar com os outros. Da mesma forma, a criatividade e a solução de problemas exigem a capacidade de considerar as consequências futuras de suas ações, de avaliar riscos e recompensas e de aceitar a responsabilidade pelos produtos de seu trabalho. Isso sugere um senso de responsabilidade, moral, intelectual, maturidade, para refletir e avaliar suas ações à luz de suas experiências, objetivos pessoais e sociais, o que lhes foi ensinado e dito e o que é certo ou errado”.

responsabilidade, realização de projetos e trabalhos especializados, cursos de atualização e desenvolvimento profissional;

[...]

XVIII - fixar regras claras, **considerados mérito e desempenho, para nomeação e exoneração de diretor de escola;**

XIX - **divulgar** na escola e na comunidade os dados relativos à área da educação, com ênfase no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - **IDEB**, referido no art. 3º;

[...]

XXVII - firmar **parcerias externas à comunidade escolar**, visando a melhoria da infraestrutura da escola ou a promoção de projetos socioculturais e ações educativas;

XXVIII - organizar um comitê local do Compromisso, com representantes das **associações de empresários, trabalhadores, sociedade civil, Ministério Público, Conselho Tutelar e dirigentes do sistema educacional público, encarregado da mobilização da sociedade e do acompanhamento das metas de evolução do Ideb** (Brasil, 2007a, grifos nossos).

As metas supracitadas estão diretamente ligadas às orientações da OCDE, como é o caso do foco na aprendizagem, no aferimento de resultados, no desempenho nas avaliações e na colaboração para formação dos profissionais da educação. Outros elementos que apontam o alinhamento com as orientações desse organismo é a adesão ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), parcerias externas à comunidade escolar e inclusão de empresários para o acompanhamento das metas de evolução do índice. Para atingir esses objetivos, o professor se torna fundamental, pois é quem efetiva a política no chão da sala de aula. Eis aí o foco dado pela OCDE à formação docente, em que espera que:

Os professores desempenhem papéis muito mais amplos, levando em conta o desenvolvimento individual de crianças e de jovens, o gerenciamento de processos de aprendizagem na sala de aula, o desenvolvimento integral de cada escola como ‘comunidade de aprendizagem’ e as relações com a comunidade local e com o resto do mundo (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico, 2006b, p. 101).

Nessa direção, o documento da OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico, 2018a) salienta que os educadores não devem apenas reconhecer a individualidade dos alunos, mas também aspectos em relação aos docentes, aos colegas, aos pais e à comunidade. Conforme enfatiza, são as relações mútuas que fazem os alunos evoluírem na aprendizagem: “todos devem ser considerados aprendizes, não apenas alunos, mas também professores, gestores escolares, pais e comunidade” (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico, 2018a, p. 4). Para isso, a OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico, 2018b) considera que a escola deve proporcionar um ambiente de aprendizagem que motive os alunos, oportunizando-os a projetar seus próprios projetos, bem como garantir base de formação sólida em alfabetização, numeramento, tecnologias, bem-estar físico, mental e emocional.

Pelo exposto, podemos observar que há um controle entre as informações repassadas e sua averiguação, um explícito cerceamento da liberdade da ação docente nas escolas, além de um evidente controle sobre a educação. Ação que encontra apoio no Estado, via órgãos representativos, como o Inep, que tem respeito junto à sociedade brasileira e poder de convencimento sobre os resultados de suas pesquisas.

Precisamos ter clareza que a ação dos OMs não ocorre sem o apoio nacional, ou seja, não podemos ser ingênuos em pensar que o Brasil é obrigado a adotar suas recomendações ou que esses organismos têm, por si só, o poder de impor sua vontade. A ação e a implementação de suas metas estão diretamente articuladas aos interesses nacionais. Todavia podem não ser os interesses da sociedade, mas, sim, de uma minoria (a burguesia), que tem o poder de articular em nome da sociedade, via seus APHs.

Para efetivar a proposta hegemônica do capital defendida por ela, a OCDE tem atuado para além dos órgãos oficiais. Conta com o apoio de organizações não governamentais (ONGs)/APHs⁵² gerenciadas por grupos empresariais que dão recomendações aos governos sob às mesmas argumentações defendidas pela OCDE. No referente à formação docente, as principais parcerias com APHs no Brasil incluem o TPE e o Instituto Ayrton Senna (IAS). Esses aparelhos têm estreitado seus laços com organizações governamentais e OMs, como a OCDE. Os APHs, sob aparente alegação de neutralidade política, têm atuado em diferentes frentes para preservar os interesses da burguesia.

O governo brasileiro tem implementado políticas de formação docente que vão na direção de minimizar os problemas apontados pelos diferentes relatórios da OCDE e atender às suas recomendações.⁵³ Além disso, os termos como eficiência e eficácia se fazem presentes nos documentos nacionais, no discurso da gestão escolar e nas avaliações em larga escala adotados pelo MEC. Aliado a isso, está a adesão ao discurso da meritocracia, defendido de diferentes formas, como elucida Ferreira (2011):

⁵² Um debate mais aprofundado sobre os APHs pode ser encontrado em Casimiro (2016, 2018) e Fontes (2010).

⁵³ Entre essas iniciativas estão o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) e o Programa de Consolidação das Licenciaturas (Prodocência), que são programas semelhantes às experiências exitosas apontadas pela OCDE (Ferreira, 2011). Ferreira (2011, p. 224-225) ainda destaca os seguintes programas do MEC: “Programa Nacional de Informática na Educação (ProInfo), o Programa de Formação de Alfabetizadores (Profa), TV Escola e ‘Um salto para o futuro’; Pro Letramento (Curso de formação continuada docente onde o foco é Leitura e Escrita), Pro Licenciatura (Curso à distância para professores que atuam nas séries finais do ensino fundamental e no ensino médio e que ainda não têm habilitação específica), Pro Infantil (formação à distância de professores sem nível médio/modalidade normal), ProLind (programa de apoio à formação superior de professores que atuam em escolas indígenas de educação básica), Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (ProCampo), Formação de Professores para Comunidades Quilombolas, Programa Nacional de Capacitação de Conselheiros Municipais de Educação (Pró-Conselho), Programa de Apoio aos Dirigentes Municipais de Educação (PraDime) e Plano Nacional de Formação (Parfor)”.

No Brasil há muitos projetos e programas que visam premiar a “docência de sucesso” como, por exemplo, Bônus e bolsa de incentivos por resultados obtidos, Incentivo ao ranking das escolas via IDEB e demais concursos e olimpíadas como: Concurso de Redação Ler é Preciso; Concurso Literatura para Todos; Medalha Paulo Freire; Olimpíadas de Língua Portuguesa; Olimpíadas de Matemática; Prêmio Arte na Escola Cidadã; Prêmio Ciências no Ensino Médio; Prêmio Construindo a Nação; Prêmio Gestão Eficiente da Merenda Escolar; Prêmio Gestor Nota 10; Prêmio Inovação em gestão Educacional; Prêmio Nacional de Referência em Gestão Escolar; Prêmio Professor Nota 10; Prêmio Professores do Brasil; Prêmio Viva Leitura e Prêmio Objetivos do Milênio (Ferreira, 2011, p. 223).

Essa lista de concursos só se amplia, mesmo modificando a nomenclatura, mas sua essência não muda e tem feito parte das políticas educacionais brasileiras. Além desses, destacados por Ferreira (2011), que são voltados diretamente para a formação docente, existem outros programas que fazem a articulação com preceitos defendidos pelos OMs.⁵⁴ Muitos desses programas camuflam seus reais objetivos, que são se firmar como uma política de fortalecimento do ensino privada e das agências de financiamento via financiamento estatal, aumentando a lucratividade, captando recursos do Estado que deveriam ser investidos na educação pública.

Além disso, são programas que dão ênfase à formação prática, elemento exaltado nos diferentes documentos da OCDE, especialmente por entender que essa experiência é curta nos programas de formação docente. Além disso, enfatiza que os professores têm dificuldades em transmitir, de forma eficaz, os objetivos que almejam com a experiência de campo:

Muitas vezes os professores colaboradores e os supervisores universitários têm dificuldades recíprocas de compreensão e não conseguem trabalhar juntos de maneira eficaz para dar assistência aos professores estudantes. É possível que os professores Estagiários recebam tarefas práticas de ensino que tenham pouca relevância para suas responsabilidades futuras, o que reduz o valor da experiência (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico, 2006b, p. 114).

A ênfase numa forma voltada essencialmente para a ação prática gera dificuldades aos recém-formados em aplicar o conhecimento teórico adquirido no curso na realidade em sala de aula. Assim, ressaltamos a importância da união entre uma sólida formação teórica e prática, bem como as competências pedagógicas que visam à aprendizagem para que motivem os alunos e possibilitem avaliar os processos de aprendizagem e adaptar a aprendizagem às necessidades de cada aluno.

⁵⁴ A exemplo do Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (Fies), que tem por finalidade oferecer financiamento a alunos que não conseguem pagar seus estudos nas universidades privadas.

Para Maués (2011), não há preocupação, por parte desse OMs, de munir os docentes com conhecimentos das disciplinas das ciências humanas, que são base para que eles possam estabelecer relações sócio-históricas com os conhecimentos ensinados em sala de aula, ou seja, o ensino defendido pela OCDE está na em sentido oposto da pedagogia revolucionária defendida por Saviani (2009):

Uma pedagogia articulada com os interesses populares valorizará, pois, a escola; não será indiferente ao que ocorre em seu interior; estará empenhada em que a escola funcione bem; portanto, estará interessada em métodos eficazes. Tais métodos, situar-se-ão para além dos métodos tradicionais e novos, superando por incorporação as contribuições de uns e de outros. Serão métodos que estimularão a atividade e iniciativa dos alunos sem abrir mão, porém, da iniciativa do professor; **favorecerão o diálogo dos alunos entre si e com o professor, mas sem deixar de valorizar o diálogo com a cultura acumulada historicamente**; levarão em conta os interesses dos alunos, os ritmos de aprendizagem e o desenvolvimento psicológico, mas **sem perder de vista a sistematização lógica dos conhecimentos, sua ordenação e gradação para efeitos do processo de transmissão-assimilação dos conteúdos cognitivos** (Saviani, 2009, p. 62, grifos nossos).

A posição da OCDE demonstra que o discurso ou a linguagem desse organismo é apenas para encantar, pois as orientações gerais estão atreladas aos objetivos do capital. Todo debate de melhorar a qualidade se encontra pautado na necessidade do mercado e, nesse sentido, podemos afirmar que, no tocante às políticas educacionais e, especialmente, à formação docente, o Brasil adota a cartilha da OCDE. Não podemos deixar de chamar a atenção que o aprofundamento das relações com esse organismo e a adequação das políticas educacionais com suas recomendações se deu justamente em um governo que, via de regra, se apresentou como esquerda e historicamente realizou críticas às iniciativas do capital sobre a educação pública.

As reflexões com base na análise dos documentos do BM e da OCDE demonstram que os dois organismos trabalham em sintonia. Embora haja diferença no modo de expressar os objetivos, pois, nos documentos do BM, os interesses econômicos são expressos numa linguagem clara e explícita. Em contrapartida, os documentos da OCDE utilizam um linguajar mais humanista, dando a entender, à primeira vista, que o organismo está mais preocupado com os sujeitos do que com o capital, uma estratégia que entendemos ser fundamental para que possa ter a adesão da sociedade. Contudo, implicitamente, o organismo também faz críticas à educação e, na mesma direção do BM, responsabiliza os professores pelos problemas enfrentados na área. Outrossim, aposta na educação como ferramenta de crescimento econômico, sem considerar os pressupostos que causam as dificuldades sociais, que não é a educação, e sim a estrutura do sistema econômico vigente o seu vetor.

Constatamos, também, que, tanto nos documentos do BM quanto da OCDE, há críticas à educação pública e incentivo ao ensino privado. Um esforço de demonstrar que os professores não estão desenvolvendo seu trabalho de forma eficaz. Em relação a esse aspecto nos chamou a atenção o fato de o documento da OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico, 2006a) ressaltar que as pessoas têm confiança na profissão docente, considerando-a ética e honesta, como também entendem ser uma carreira que proporciona grande orgulho para as famílias e um trabalho que exige domínio de habilidades. Essas ponderações também são exaltadas pelos pais, que dizem confiar nos professores e que eles fazem um bom trabalho com seus filhos.

3.3 Diretrizes da formação docente no Brasil: consensos com os organismos multilaterais

Esta subseção tem por intento evidenciar as estratégias delineadas pelos OMs para produzir consenso em torno da reforma da formação docente. Assim, procuramos refletir sobre as DCNs para a formação de professores no Brasil e como elas interpretam e recontextualizam as orientações dos OMs estudados. Nossa base empírica para essa discussão são as resoluções CNE/CP nº 1/2002, nº 2/2015 e nº 2/2019 (Brasil, 2002a, 2015, 2019b).

Ao longo da exposição, elucidamos que há um movimento dos OMs junto aos Estados nacionais para adequar a formação e o trabalho docente à lógica do mercado, no intuito de garantir maior lucratividade e a hegemonia do sistema capitalista. Vimos que, no Brasil, esses OMs contam com o apoio de órgãos do Estado e com APHs para criar conformidades sobre os problemas e as medidas necessárias para sanar as dificuldades educacionais. Assim, a reestruturação da formação docente integra o projeto da burguesia, que busca criar consenso sobre a profissão docente, o que perpassa pela intervenção na sua atuação e na sua formação. Mediante a isso, a análise das diretrizes da formação de professores no Brasil é fundamental para compreendermos como o discurso hegemônico da capital via OM reverbera na legislação e se efetiva como política de formação.

Entre os anos 2000 e 2020, o Brasil, por meio do CNE, elaborou e aprovou três resoluções que regulamentam a formação docente: resoluções CNE/CP nº 1/2002, nº 2/2015 e nº 2/2019 (Brasil, 2002a, 2015, 2019b).

A Resolução CNE/CP nº 1/2002⁵⁵ (Brasil, 2002a) foi a primeira DCN para formação docente aprovada no Brasil. Ela foi constituída num contexto em que o país vivenciava a

⁵⁵ A Comissão Bicameral que elaborou a Resolução CNE/CP nº 2/2002 estava assim constituída: Edla de Araújo Lira Soares, Éfrem de Aguiar Maranhão, Eunice Ribeiro Durham, Guiomar Namó de Mello, Nelio Marco

abertura neoliberal.⁵⁶ Essa DCN obedece aos artigos 12 e 13 da LDB de 1996,⁵⁷ sendo que o seu art. 2º estabelece que o futuro professor deve estar preparado para promover a aprendizagem dos alunos, acolher a diversidade e o enriquecimento cultural, aprimorar práticas investigativas, elaborar e desenvolver os conteúdos curriculares, utilizar metodologias e tecnologias de informação/comunicação inovadoras, bem como desenvolver trabalho colaborativo e de equipe (Brasil, 2002a).

Nessa direção, o art. 10 da Resolução CNE/CP nº 1/2002 (Brasil, 2002a) reitera que a organização da matriz curricular é de responsabilidade das instituições. Entendemos ser uma forma de limitar a ação das instituições, visto que sua autonomia se circunscreve à resolução. Ao mesmo tempo, garante que os objetivos estabelecidos na legislação sejam cumpridos já que a resolução, no art. 11, estabelece critérios para a organização da matriz curricular. Outrossim, a carga horária das licenciaturas não é estabelecida por esta resolução, e, sim, por uma resolução específica.⁵⁸

O princípio orientador dos cursos de licenciatura tem a competência como concepção central, ressalta a coerência entre teoria e prática como necessárias à sala de aula, sendo o conteúdo um suporte para a construção das competências. Para isso, a formação deve ser pautada na realidade da sala de aula, portanto a aprendizagem deve focar a construção de conhecimentos e habilidades voltadas e integradas à realidade dos alunos. A Resolução CNE/CP nº 1/2002, em seu art. 12, assevera que a prática esteja presente desde o início do curso, não se limitando apenas ao estágio ou desarticulada com o curso como um todo (Brasil, 2002a). Assim, a prática deve estar presente de forma interdisciplinar e voltar-se à resolução de problemas do cotidiano escolar.

A avaliação, de acordo com a Resolução CNE/CP nº 1/2002, deve ser considerada “parte integrante do processo de formação, que possibilita o diagnóstico de lacunas e a aferição dos

Vincenzo Bizzo, Raquel Figueiredo Alessandri Teixeira (relatora) e Silke Weber (presidente). Dos sete membros designados para a comissão, apenas dois não estavam vinculados ao núcleo de base do governo Fernando Henrique Cardoso (Felipe; Cunha; Brito, 2021).

⁵⁶ Período em que o país estava sob o comando do presidente Fernando Henrique Cardoso, cuja filosofia política se caracteriza como extrema direita, com defesa de uma política econômica voltada ao grande capital, especialmente ao capital financeiro internacional.

⁵⁷ A LDB, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegura, no art. 12 e no art. 13, que as escolas e os docentes devem: elaborar e executar proposta pedagógica, plano de trabalho docente; administrar recursos humanos, materiais e financeiros; cumprir carga horária, dias letivos; zelar e recuperar aprendizagem de alunos; promover integração entre família, escola e comunidade; e atualizar os responsáveis pelo rendimento dos alunos (Brasil, 1996).

⁵⁸ A Resolução CNE/CP nº 2, de 19 de fevereiro de 2002, institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da educação básica em nível superior. Detalhes podem ser observados no quadro 1.

resultados alcançados, consideradas as competências a serem constituídas e a identificação das mudanças de percurso eventualmente necessárias” (Brasil, 2002a).

É perceptível a ênfase que o documento dá à avaliação, deixando explícito que ela é capaz de dar conta de diferentes dimensões da formação, bem como uma ferramenta de controle, pois possibilita aferir se os princípios de formação defendidos estão sendo efetivados na ação docente. Esse aspecto é reforçado no art. 8º da Resolução CNE/CP nº 1/2002 (Brasil, 2002a), ao salientar que o processo avaliativo deve considerar diferentes aspectos do trabalho docente, por meio de procedimentos internos e externos, para aferir os incidentes dos processos e dos resultados.

Ao tratar das competências defendidas para a formação docente, a resolução enfatiza que elas devem ser aplicadas aos demais setores da escola⁵⁹ e estar asseguradas no PPC, sendo voltadas

ao comprometimento com os valores inspiradores da sociedade democrática; [...] à compreensão do papel social da escola; [...] ao domínio dos conteúdos a serem socializados, aos seus significados em diferentes contextos e sua articulação interdisciplinar; [...] ao domínio do conhecimento pedagógico; [...] ao conhecimento de processos de investigação que possibilitem o aperfeiçoamento da prática pedagógica; [...] ao gerenciamento do próprio desenvolvimento profissional (Brasil, 2002a, p. 3).

No art. 6º, a Resolução CNE/CP nº 1/2002 (Brasil, 2002a) salienta que os conhecimentos necessários aos docentes, inclui ainda, domínio cultural, social, econômico, do desenvolvimento das diferentes dimensões e necessidades humanas e da docência.

Quanto às dimensões institucionais, o art. 7º destaca que elas devem considerar a autonomia da formação e dos cursos de licenciatura, com autogerenciamento dos cursos. As instituições devem realizar parcerias com escolas de educação básica para desenvolver a formação dos futuros professores. Ainda, devem proporcionar formação para os professores formadores, oportunizando-os a socializarem investigações referentes ao aprendizado dos discentes. O inciso VI do mesmo artigo destaca que “as escolas de formação garantirão, com qualidade e quantidade, recursos pedagógicos como biblioteca, laboratórios, videoteca, entre outros, além de recursos de tecnologias da informação e da comunicação” (Brasil, 2002a, p. 4).

Outrossim, para as instituições que não possuem autonomia universitária, serão criados institutos superiores de educação para oferecer cursos de formação docente. Junto à adequação

⁵⁹ Tais como no currículo, na organização institucional e na gestão escolar.

da estrutura institucional, está a flexibilidade dos cursos de licenciatura ofertados, que devem se ajustar de modo que cada instituição possa construir PPC inovadores.

O exposto na Resolução CNE/CP nº 1/2002 tem a característica de dar orientações gerais para a formação docente, possibilitando que diferentes instituições possam se adequar para ofertar cursos de licenciatura. Ao relacionarmos os documentos dos OMs que analisamos e o disposto nessas DCNs é possível perceber que há uma clara tentativa de promover sintonia com as recomendações desses organismos, especialmente nos aspectos curriculares, que destacam a prática em detrimento à teoria, nas competências a serem desenvolvidas pelos futuros professores, na autonomia e na diversificação das instituições que ofertam as licenciaturas.

Em 2015, as DCNs foram reformuladas com a promulgação da Resolução CNE/CP nº 2/2015⁶⁰ (Brasil, 2015). Sobre essa resolução, é relevante destacar que há um diferencial no tocante à sua elaboração, pois ela contou com a participação de entidades acadêmicas, universidades, sindicatos e professores da educação básica.⁶¹ Razão pela qual trouxe otimismo aos educadores e proporcionou que elementos considerados importantes pela categoria pudessem ser incluídos na legislação.

A preocupação com a sólida formação docente percorre o texto da Resolução CNE/PC nº 2/2015, sobressaindo aspectos de interdisciplinaridade, unidade entre teoria e prática, compromisso social, valorização profissional, carreira, salários, condições de trabalho e gestão democrática. A formação, de acordo com seu art. 3º, § 1º (Brasil, 2015, p. 4), deve considerar os “processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino, pesquisa e extensão, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas relações criativas entre natureza e cultura”. Ressalta também a importância de se considerar o conhecimento prévio dos estudantes, adquirido em diferentes espaços de formação e a partir dele construir novos saberes.

No que tange à concepção educacional, o art. 5º das DCNs de 2015 adverte que ela está pautada na emancipação dos sujeitos, sendo a práxis elemento fundamental na ação docente e

⁶⁰ A comissão Bicameral foi composta por: José Fernandes de Lima (presidente), Luiz Fernandes Dourado (relator), Antonio Carlos Caruso Ronca, Francisco Aparecido Cordão, Gilberto Gonçalves Garcia, José Eustáquio Romão, Luiz Roberto Alves, Malvina Tania Tuttmann, Márcia Angela da Silva Aguiar, Raimundo Moacir Mendes Feitosa e Sérgio Roberto Kieling Franco.

⁶¹ “A Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação – Anfope, Associação Nacional de Política e Administração da Educação – Anpae, Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (Anped), Centro de Estudos Educação e Sociedade – Cedes e Fórum Nacional de Diretores de Faculdades, Centros de Educação ou Equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras – Forumdir” (Gonçalves; Mota; Anadon, 2020, p. 364).

não a prática como ação puramente técnica do aprender a fazer. Contudo, com relação a esse aspecto é possível observar que a resolução tenta conciliar duas visões de educação, uma defendida pelos educadores e outra pelos interesses do capital. Essa dualidade pode ser confirmada em determinadas passagens do documento. Um exemplo é o uso do termo “práxis” para fazer referência à ação do trabalho docente. Em outras passagens, dá destaque ao termo “prática”, como é o caso do art. 7º, que anuncia que os egressos devem possuir conhecimentos teóricos e práticos. Essa oscilação entre a linguagem que se apresenta como defesa de educação numa perspectiva mais crítica e emancipadora e a defendida pelos preceitos do mercado também é perceptível nos artigos que discutem o currículo. Aqui, utilizaremos como exemplo o art. 13, pois, nele, se atribui ao professor múltiplas funções, o que vai ao encontro do que defendem os OMs, que a educação e os professores devem dar conta de diferentes problemas encontrados no contexto da escola.

Esses apontamentos evidenciam que, embora as DCNs de 2015 estejam estruturadas na docência como uma ação educativa que articula ensino, formação teórica, científica, cultural, em que a educação é dada como um direito de todos, ainda assim, as orientações dos OMs se fazem presentes. Para além dos exemplos citados, essas recomendações são visíveis nos excertos que discutem a avaliação; a regulação da formação docente; a defesa da equidade no acesso à formação, relacionando-a como instrumento de redução das desigualdades sociais; na ênfase constante à necessidade de atualização profissional, ao que entendemos ser uma alusão à teoria do aprender ao longo de toda a vida.

Ratificando o exposto, selecionamos alguns parágrafos do art. 5º que reafirmam os reflexos que as recomendações dos OMs têm nessas DCNs:

- IV - [...] a ação pedagógica, possibilitando as condições para o exercício do **pensamento crítico, a resolução de problemas, o trabalho coletivo e interdisciplinar, a criatividade, a inovação, a liderança e a autonomia;**
- V - à elaboração de processos de formação do docente em **consonância com as mudanças educacionais e sociais**, acompanhando as transformações gnosiológicas e epistemológicas do conhecimento;
- VI - ao **uso competente das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) para o aprimoramento da prática pedagógica** e a ampliação da formação cultural dos (das) professores (as) e estudantes (Brasil, 2015, p. 6, grifos nossos).

Ainda nessa direção, a resolução orienta que os futuros profissionais da educação sejam preparados para múltiplas tarefas do contexto escolar. Essas tarefas vão desde as atividades em sala de aula, atuação em laboratórios, bibliotecas, ateliês, secretarias, domínio de tecnologias, desenvolvimento de pesquisas. Além disso, conforme o art. 8º, alínea VII, o professor deve procurar, por meio da pesquisa, contribuir para “a superação de exclusões sociais, étnico-

raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas, de gênero, sexuais e outras” (Brasil, 2015, p. 8). Reitera, assim, o anunciado nos documentos do BM e da OCDE, que a educação é importante para o desenvolvimento econômico servindo como amortecedor dos problemas sociais.

Merecem destaque, ainda, a estruturação, a organização e a escrita do texto. Nessa estruturação, há uma preocupação em explicar minuciosamente cada uma das etapas formativas, focando primeiro as orientações gerais e, em seguida, cada uma das formas que a formação docente pode ocorrer.

Além disso, reserva um capítulo para orientações sobre valorização docente, com destaque para o art. 18º, § 3º:

Art. 18. [...]

[...]

§ 3º A valorização do magistério e dos demais profissionais da educação deve ser entendida como uma dimensão constitutiva e constituinte de sua formação inicial e continuada, incluindo, entre outros, a garantia de construção, definição coletiva e aprovação de planos de carreira e salário, com condições que assegurem jornada de trabalho com dedicação exclusiva ou tempo integral a ser cumprida em um único estabelecimento de ensino e destinação de 1/3 (um terço) da carga horária de trabalho a outras atividades pedagógicas inerentes ao exercício do magistério, tais como:

I - preparação de aula, estudos, pesquisa e demais atividades formativas;

II - participação na elaboração e efetivação do projeto político-pedagógico da instituição educativa;

III - orientação e acompanhamento de estudantes;

IV - avaliação de estudantes, de trabalhos e atividades pedagógicas;

V - reuniões com pais, conselhos ou colegiados escolares;

VI - participação em reuniões e grupos de estudo e(ou) de trabalho, de coordenação pedagógica e gestão da escola;

VII - atividades de desenvolvimento profissional;

VIII - outras atividades de natureza semelhante e relacionadas à comunidade escolar na qual se insere a atividade profissional (Brasil, 2015, p. 15).

Se a Resolução CNE/CP nº 2/2015 (Brasil, 2015) representou uma possibilidade de a educação no Brasil viver novos ares, essa expectativa foi frustrada a partir do golpe de estado de 2016, que resultou no *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff. Fato que atinge a estrutura educacional, pois, a partir de 2017, sob o comando de Michel Temer, o país e a educação retomam alguns princípios da política neoliberal dos anos 1990. Em 2017, é aprovada a nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC),⁶² e essa anuncia a necessidade de revisão das DCNs para a formação docente.

⁶² A Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017, institui e orienta a implantação da BNCC a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da educação básica (Brasil, 2017).

Com base na BNCC, em 2018, é elaborada uma proposta de Base Nacional Curricular para a Formação de Professores. Essa, conforme Gonçalves, Mota e Anadon (2020, p. 366), diferente da Resolução CNE/CP nº 2/2015, se organiza através de “consultores vinculados a empresas e assessorias educacionais privadas. O documento resgata a noção de competências como orientadora da formação de professores e baseia-se no modelo utilizado pela Austrália para a formação docente”. A proposta defende maior controle sobre o trabalho docente, incorporando o projeto neoliberal de educação, e é, com base nessa discussão, que, em dezembro de 2019, é aprovada a Resolução CNE/CP nº 2/2019⁶³ (Brasil, 2019b).

O processo de construção das DCNs de 2019 se fez sob a negação da política. A designação da Comissão Bicameral ocorreu no dia 8 de abril de 2019, por meio da Portaria CNE/CP nº 10, e a aprovação do Parecer CNE/CP nº 22/2019, com a proposta de resolução, em 7 de novembro de 2019, portanto, seis meses após a designação da comissão. Segundo o Parecer, “a Comissão Bicameral realizou uma série de reuniões com diferentes setores da Educação brasileira” (Brasil, 2019a, p. 2), sem explicitar quando e que setores foram ouvidos. “O documento registra uma única audiência pública, que ocorreu em 8 de outubro de 2019” (Felipe; Cunha; Brito, 2021, p. 16).

A preocupação de garantir o mínimo de qualidade na formação oferecida pelas instituições formadoras, presentes na Resolução de CNE/CP nº 2/2015, desaparece na Resolução CNE/CP nº 2/2019.

O descrito nessas DCNs tem estreita articulação com a BNCC, o que pode ser observado ao longo do documento, pois, em distintos momentos, anuncia que a formação de professores deve seguir as orientações descritas na base nacional. Assim, dá ênfase nas competências e aprendizagens que os futuros docentes devem desenvolver.

No art. 2º, a Resolução CNE/CP nº 2/2019 (Brasil, 2019b) apresenta como aprendizagens essenciais a serem garantidas os aspectos, intelectuais, físicos, culturais, socioemocionais, ao que alega contribuir para uma formação plena e integral. Nessa direção, a resolução entende que as competências gerais que os docentes devem dominar são as descritas no Anexo da BNC-Formação, a dizer por: “Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana, reconhecendo suas emoções e as dos

⁶³ “A Comissão bicameral designada pelo CNE para elaborar o novo projeto de Diretrizes foi assim constituída: Maria Helena Guimarães de Castro (Presidente), Mozart Neves Ramos (Relator), Alessio Costa Lima, Antonio de Araujo Freitas Júnior, Antonio Carbonari Netto, Aurina Oliveira Santana, Francisco César de Sá Barreto, Ivan Cláudio Pereira Siqueira, Luiz Roberto Liza Curi, Nilma Santos Fontanive e Suely Melo de Castro” (Felipe; Cunha; Brito, 2021, p. 14). De acordos com os autores, desses integrantes da comissão, apenas dois são representantes de instituições públicas de ensino superior, os demais são representantes do setor privado.

outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas, desenvolver o autoconhecimento e o autocuidado nos estudantes” (Brasil, 2019b, p. 13).

Ao tratar da intelectualidade, limita-a a questões físicas e emocionais, assim, as competências que o professor deve desenvolver incluem uma “visão ampla do processo formativo e socioemocional como relevante para o desenvolvimento, nos estudantes, das competências e habilidades para sua vida” (Brasil, 2019b, p. 6). Nesse sentido, a visão de formação integral defendida no documento não inclui o domínio dos conhecimentos teórico e científico culturalmente construídos. Ainda nessa direção, o art. 5º, inciso I (Brasil, 2019b), compreende a sólida formação básica como conhecimentos científicos e sociais para desempenhar competências de trabalho, ou seja, é uma perspectiva de educação imediatista, utilitarista e voltada para o desenvolvimento de competências para o mercado de trabalho.

Outrossim, na resolução é defendida a formação de profissionais engajados, que se caracterizam como aqueles que têm compromisso com o próprio desenvolvimento profissional, autonomia no seu conhecer. Uma autonomia individualizada, retirando o compromisso do Estado, dimensão que fica evidenciada nos excertos que aludem às competências específicas que se pretende para a formação docente:

Engajar-se **em práticas e processos** de desenvolvimento de competências pessoais, interpessoais e intrapessoais **necessárias para se autodesenvolver** [...]; **assumir a responsabilidade pelo seu autodesenvolvimento** e pelo aprimoramento da sua prática, participando de atividades formativas, **bem como desenvolver outras atividades consideradas relevantes em diferentes modalidades, presenciais ou com uso de recursos digitais; engajar-se em estudos e pesquisas de problemas da educação escolar**, [...], e **na busca de soluções** que contribuam **para melhorar a qualidade das aprendizagens** dos estudantes, atendendo às necessidades de seu desenvolvimento integral; **comprometer-se com a aprendizagem dos estudantes** [...]; conhecer, entender e dar valor positivo às diferentes identidades e necessidades dos estudantes, bem como **ser capaz de utilizar os recursos tecnológicos como recurso pedagógico para garantir a inclusão**, [...]; construir um ambiente de aprendizagem que **incentive os estudantes a solucionar problemas, tomar decisões, aprender durante toda a vida e colaborar para uma sociedade em constante mudança**; trabalhar coletivamente, participar das comunidades de aprendizagem e **incentivar o uso dos recursos tecnológicos para compartilhamento das experiências profissionais; engajar-se, profissionalmente, com as famílias e com a comunidade; comprometer-se com o trabalho da escola junto às famílias**, à comunidade e às instâncias de governança da educação; **manter comunicação e interação com as famílias** para estabelecer parcerias e colaboração com a escola, de modo que favoreça a aprendizagem dos estudantes e o seu pleno desenvolvimento; **compartilhar responsabilidades** e contribuir para a construção de um clima escolar favorável ao desempenho das atividades docente e discente (Brasil, 2019b, p. 19-20, grifos nossos).

As competências propostas pela Resolução CNE/CP nº 2/2019 vão na direção de desfocar a formação docente daquilo que é fundamental, o domínio do conhecimento. Prioriza competências e atribuições aos futuros professores que desvirtuam a formação e o trabalho docente. Além disso, responsabiliza-os por resolver os problemas da educação e designa-lhes múltiplas obrigações, recaindo a formação dos sujeitos basicamente à escola e à família. Conforme mencionado, embora essa característica esteja presente nas resoluções anteriores, na DCN de 2019, isso fica escancarado, além de eliminar qualquer contraponto.

Quando faz menção às necessidades almeçadas para efetivar o perfil docente com as competências e as habilidades para educação na contemporaneidade, a Resolução CNE/CP nº 2/2019 exalta a utilização das ferramentas tecnológicas, razão pela qual os futuros professores precisam

Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas docentes, como recurso pedagógico e como ferramenta de formação, para comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e potencializar as aprendizagens. [...]. Realizar a curadoria educacional, utilizar as tecnologias digitais, os conteúdos virtuais e outros recursos tecnológicos e incorporá-los à prática pedagógica, para potencializar e transformar as experiências de aprendizagem dos estudantes e estimular uma atitude investigativa (Brasil, 2019b, p. 13-17).

A tecnologia deve compor os diferentes espaços educacionais, no ensino, no gerenciamento, na administração e no dia a dia do professor e do aluno, devendo ser incorporadas à prática profissional. Sua função consiste em efetuar o acompanhamento da aprendizagem dos alunos, o engajamento profissional do professor e o atendimento individual dos alunos, bem como garantir a inclusão a todos os estudantes.

Assim, entendemos que o disposto na Resolução CNE/CP nº 2/2019 intensifica a precarização do trabalho docente e atribui às tecnologias papel central nos processos de ensino e aprendizagem, retirando do docente sua função primeira, a de controlar os processos de ensino e aprendizagem junto aos discentes. Além disso, as tecnologias se apresentam como ferramenta de controle sobre o professor e sua ação pedagógica.

Ao tratar das competências gerais dos docentes, podemos perceber nitidamente que tipo de trabalhador se quer formar, ou seja, aquele que saiba

Agir e incentivar, pessoal e coletivamente, com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência, a abertura a diferentes opiniões e concepções pedagógicas, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos,

sustentáveis e solidários, para que o ambiente de aprendizagem possa refletir esses valores (Brasil, 2019b, p. 13).

Esse excerto merece atenção especial, pois a preocupação com as competências socioemocionais está relacionada com a formação de sujeitos preparados para enfrentar as oscilações do mercado de trabalho. Isso exige que o futuro professor seja dócil, resiliente, sujeitando-se às condições do capital. Um sujeito formatado para aguentar todas as adversidades do mundo do trabalho, sem questionar, dotado de múltiplas competências, com uma falsa autonomia, grande capacidade de flexibilização e adaptação às mudanças do mercado de trabalho, responsabilizável pelo seu sucesso ou fracasso.

Com essa exposição das DCNs que fomentam a formação docente no Brasil, apresentamos, no quadro 1, a alocação da carga horária para os cursos de licenciatura.

Quadro 1 – DCNs e suas respectivas cargas horárias para os cursos de licenciatura

DCNs	Componentes	Carga horária por componente	Carga horária total mínima
CNE/CP nº 1/2002 e CNE/CP 2 2002	Prática	400 horas	2.800 horas distribuídas em, no mínimo, três anos, distribuídos em 200 dias letivos anuais
	Estágio	400 horas	
	Conteúdos científicos	1.800 horas	
	Atividades acadêmico-científico-culturais	200 horas	
CNE/CP nº 2/2015	Prática	400 horas	3.300 horas distribuídas em, no mínimo, quatro anos, distribuídos em 200 dias letivos anuais
	Estágio	400 horas	
	Conteúdos científicos (especificados no art. 12º)	2.200 horas	
	Atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos alunos	200 horas	
	Observações	Conforme o § 2º: “Os cursos de formação deverão garantir nos currículos os conteúdos específicos da respectiva área de conhecimento ou interdisciplinares, seus fundamentos e metodologias, bem como conteúdos relacionados aos fundamentos da educação, formação na área de políticas públicas e gestão da educação, seus fundamentos e metodologias, direitos humanos, diversidades étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, Língua Brasileira de Sinais (Libras),	

		educação especial e direitos educacionais de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas” (Brasil, 2015).	
CNE/CP nº 2/2019	Prática	400 horas	3.200 horas
	Estágio	400 horas	
	Base comum que compreende os conhecimentos científicos, educacionais e pedagógicos e fundamentam a educação e suas articulações com os sistemas, as escolas e as práticas educacionais. Com foco em: competências profissionais docentes – conhecimento, prática e engajamento profissionais	800 horas	
	Aprendizagem dos conteúdos específicos das áreas, componentes, unidades temáticas e objetos de conhecimento da BNCC, e para o domínio pedagógico desses conteúdos	1.800 horas	
	Observações	A formação docente deve seguir as orientações da LDB e da BNCC.	

Fonte: elaborado pela autora com base em Brasil (2002a, 2002b, 2015, 2019b).

Conforme podemos verificar, em relação às horas de prática e estágio as três diretrizes mantêm a mesma carga horária. Contudo, enquanto as DCNs de 2002 e 2015 trazem a carga horária equivalente ou igual para atividades de interesse dos alunos, relacionadas à cultura ou conhecimentos específicos da área, as DCNs de 2019 não fazem nenhuma referência a esse aspecto.

A Resolução CNE/CP nº 2/2015 tem maior preocupação em proporcionar uma sólida formação teórica, pois, entre as três resoluções, apresenta a maior carga horária total de curso, o que representa 500 horas a mais que a Resolução CNE/CP nº 1/2002 e 100 horas a mais em relação à Resolução nº CNE/CP nº 2/2019.

No tocante aos conhecimentos específicos, enquanto a CNE/CP nº 1/2002 reserva 1.800 horas a esses conhecimentos, sem especificar quais são, a Resolução CNE/CP nº 1/2015

estabelece um conjunto de princípios, fundamentos e procedimentos que devem ser observados pelas instituições na organização dos currículos, sendo que essa estrutura deve ser aplicada às diferentes etapas e o conceito das competências é o vetor central dessa organização.

Considerando que a BNCC tem por princípio a lógica empresarial de educação, a CNE/CP nº 2/2019 tem uma organização que se caracteriza como esvaziamento teórico na formação docente.⁶⁴ Visão também defendida por Evangelista e Shiroma (2019) quando afirmam que a referida resolução trata de um projeto educacional do capital, que visa superar a crise do capitalismo, que vem desde os anos 1970.

Nesse sentido, Felipe, Cunha e Brito (2021, p. 15), ao comparar o escopo teórico da Resolução CNE/CP nº 2/2019, com a Resolução CNE/CP nº 01/2002, afirmam que ele se manteve inalterado, o que ocorreu foi uma adaptação das “referências australianas para a realidade brasileira”. Os autores ainda salientam que não houve debate com a sociedade para a reestruturação das DCNs, sendo que o processo foi conduzido unicamente pelo CNE. Destacam, também, a agilidade com que se deu esta discussão em relação às demais diretrizes.

Isso faz com que os educadores, por meio das universidades e de entidades educacionais, façam um movimento de resistência e lutem pela manutenção da Resolução CNE/CP nº 2/2015. Resistência que se justifica por diferentes questões, entre elas, Gonçalves, Mota e Anadon (2020) mencionam que

A Resolução CNE/CP n. 2/2019 é um documento que possui inconsistências, entra em conflito com as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia, busca uma formação pragmática e padronizada, pautada na pedagogia das competências e comprometida com os interesses mercantilistas de fundações privadas (Gonçalves; Mota; Anadon, 2020, p. 364).

Além do mais, as autoras ressaltam que a referida resolução trata apenas da formação inicial e, ainda assim, de modo muito superficial. Quanto à formação continuada, não a menciona, dizendo que deve ser tratada em resolução específica. O que rompe com a articulação entre formação inicial e continuada.

Para Evangelista e Shiroma (2019), a CNE/CP nº 2/2019 não tem por objetivo a formação humana, mas busca preparar os professores com conteúdo, métodos de ensino e material didático amplo; são elas que materializam as orientações da BNCC via ação do trabalho docente; elas também fomentam um vasto mercado de produtos educativos. Salienta

⁶⁴ Essa estrutura curricular de acordo com Felipe, Cunha e Brito (2021), remonta a uma organização curricular compartimentada, com vista à justaposição entre conhecimentos comuns e específicos, seguindo a lógica de hierarquização dos anos 1970, ou seja, se apresenta como um retrocesso na formação docente.

ainda que essas DCNs constituem “um movimento de produção de hegemonia burguesa que lança mão da escola, em todos os seus níveis, para produzir força de trabalho dócil, a baixo custo e por meio de formação rebaixada do ponto de vista da aquisição do conhecimento científico” (Evangelista, 2019, p.2). Nesse sentido, objetiva-se a formação de trabalhadores para o trabalho simples, com estabilidade emocional para suportar as adversidades do mercado de trabalho.

Como já anunciamos, as concepções educacionais do mercado defendidas pelos OMs se fazem presentes nas três DCNs analisadas. Na Resolução CNE/CP nº 2/2019, as recomendações dos OMs se apresentam de forma clara. Em muitas passagens da resolução, mostra-se uma repetição dos documentos dos OMs analisados, especialmente se considerarmos as orientações do documento *The future of education and skills: education 2030* (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico, 2018b).

Nesse sentido, o quadro 2 apresenta alguns aspectos que demonstram a convergência das recomendações dos OMs e o que preconizam as DCNs.

Quadro 2 – Consensos DCNs com recomendações OM

Recomendações OM	Consensos DCNs com recomendações OM
<p>“Esforços estão sendo feitos para melhorar a situação em muitos países. A iniciativa da OCDE para desenvolver um conjunto limitado de indicadores comparáveis de sistemas educacionais nacionais é um grande projeto cooperativo destinado a melhorar a confiabilidade, pontualidade, relevância para políticas ética e comparabilidade de um conjunto básico de estatísticas essenciais sobre financiamento da educação, gastos e desempenho dos alunos” (Banco Mundial, 1995b p. 57, grifos nossos, tradução nossa).</p>	<p>Quando trata da dimensão da prática profissional a resolução anuncia: “Fazer uso de sistemas de monitoramento, registro e acompanhamento das aprendizagens utilizando os recursos tecnológicos disponíveis. [...] Conhecer, examinar e analisar os resultados de avaliações em larga escala, para criar estratégias de melhoria dos resultados educacionais da escola e da rede de ensino em que atua” (Brasil, 2019b, p. 17, grifos nossos).</p>
<p>A “taxa de acumulação de novos conhecimentos e a velocidade das mudanças tecnológicas aumentam a possibilidade de crescimento sustentado mudanças de emprego mais frequentes ao longo da vida dos indivíduos” (Banco Mundial, 1995b, p. 27, tradução nossa).</p>	<p>Art. 3º, inciso 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” (Brasil, 2002a, p. 2, grifos nossos).</p> <p>art. 7º, incisos VII e VIII: “integração entre a teoria e a prática, tanto no que se refere aos conhecimentos pedagógicos e didáticos, quanto aos conhecimentos específicos da área do conhecimento ou do componente curricular a ser ministrado; [...] centralidade da prática por meio de estágios que enfoquem o planejamento,</p>

	<p>a regência e a avaliação de aula, sob a mentoria de professores ou coordenadores experientes da escola campo do estágio, de acordo com o Projeto Pedagógico do Curso (PPC)” (Brasil, 2019b, p. 4, grifos nossos).</p> <p>Art. 12, §§ 1º, 2º e 3º: “A prática, na matriz curricular, não poderá ficar reduzida a um espaço isolado, que a restrinja ao estágio, desarticulado do restante do curso. [...] A prática deverá estar presente desde o início do curso e permear toda a formação do professor. [...] No interior das áreas ou das disciplinas que constituírem os componentes curriculares de formação, e não apenas nas disciplinas pedagógicas, todas terão a sua dimensão prática” (Brasil, 2002a, p. 5, grifos nossos).</p>
<p>“As inquietações com relação as políticas para professores vem se intensificando nos últimos anos devido à Profundas mudanças sociais e econômicas e a obrigação que cabe as escolas de promover os fundamentos para uma aprendizagem ao longo de toda a vida todos os sistemas escolares engajaram-se em reformas curriculares importantes e colocaram ênfase mais forte na igualdade de gênero dentro das escolas na incorporação de tecnologias de informação e comunicação e em maior integração de estudantes com necessidades especiais esses desenvolvimentos demandam uma análise Renovada do papel do professor sua formação seu trabalho e suas carreiras” (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico, 2006b, p. 23, grifo nosso).</p>	<p>art. 2º, incisos VI, VII: “o uso de tecnologias da informação e da comunicação e de metodologias, estratégias e materiais de apoio inovadores; [...] o desenvolvimento de hábitos de colaboração e de trabalho em equipe” (Brasil, 2002a, p. 1, grifo nosso).</p> <p>art. 13º: “a coordenação da dimensão prática transcenderá o estágio e terá como finalidade promover a articulação das diferentes práticas, numa perspectiva interdisciplinar.</p> <p>§ 1º A prática será desenvolvida com ênfase nos procedimentos de observação e reflexão, visando à atuação em situações contextualizadas, com o registro dessas observações realizadas e a resolução de situações-problema.</p> <p>§ 2º A presença da prática profissional na formação do professor, que não prescinde da observação e ação direta, poderá ser enriquecida com tecnologias da informação, incluídos o computador e o vídeo, narrativas orais e escritas de professores, produções de alunos, situações simuladoras e estudo de casos” (Brasil, 2002a, p. 6, grifos nossos).</p> <p>Art. 5º, inciso VI: “ao uso competente das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) para o aprimoramento da prática pedagógica e a ampliação da formação cultural dos(das) professores(as) e estudantes” (Brasil, 2015, p. 6, grifo nosso).</p> <p>Art. 7º, inciso VIII: “desenvolvimento, execução, acompanhamento e avaliação de projetos educacionais, incluindo o uso de tecnologias educacionais e diferentes recursos e estratégias didático-pedagógica” (Brasil, 2015, p. 7, grifo nosso).</p>

	<p>Art. 8º, inciso V: “relacionar a linguagem dos meios de comunicação à educação, nos processos didático-pedagógicos, demonstrando domínio das tecnologias de informação e comunicação para o desenvolvimento da aprendizagem”. (Brasil, 2015, p. 8, grifo nosso).</p> <p>Anexo, 3.2.3: “ser capaz de utilizar os recursos tecnológicos como recurso pedagógico para garantir a inclusão, o desenvolvimento das competências da BNCC e as aprendizagens dos objetos de conhecimento para todos os estudantes” (Brasil, 2019b, p. 19, grifo nosso).</p>
<p>“Em um mundo caracterizado por desigualdades, o imperativo de conciliar diversas perspectivas e interesses, em contextos locais com implicações às vezes globais, exigirá que os jovens se tornem hábeis em lidar com tensões, dilemas e compensações, por exemplo, equilibrar equidade e liberdade, autonomia e comunidade, inovação e continuidade e eficiência e o processo democrático. [...] Os indivíduos precisarão pensar de forma mais integrada que evite conclusões e reconhece interconexões” (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico, 2018b, p. 6, grifo nosso).</p> <p>“Estruturas mais flexíveis na educação inicial de professores têm-se mostrado eficazes na criação de novos caminhos na carreira docente. As primeiras etapas da educação, da educação inicial e do desenvolvimento profissional de professores devem estar muito mais interconectadas, de modo a criar uma estrutura de aprendizagem ao longo da vida. Além de fornecer uma sólida capacitação básica de conhecimento gerais da pedagogia, a educação inicial de professores deve também desenvolver habilidades para práticas reflexivas e para o desenvolvimento de pesquisas em serviço” (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico, 2006a, p. 99, grifo nosso).</p>	<p>Art. 11º, inciso II: “eixo articulador da interação e da comunicação, bem como do desenvolvimento da autonomia intelectual e profissional” (Brasil, 2002a, p. 5).</p> <p>Art. 14: “Nestas Diretrizes, é ênfaticamente necessária, de modo que cada instituição formadora construa projetos inovadores e próprios, integrando os eixos articuladores nelas mencionados.</p> <p>§ 1º A flexibilidade abrangerá as dimensões teóricas e práticas, de interdisciplinaridade, dos conhecimentos a serem ensinados, dos que fundamentam a ação pedagógica, da formação comum e específica, bem como dos diferentes âmbitos do conhecimento e da autonomia intelectual e profissional” (Brasil, 2002a, p. 6, grifos nossos).</p> <p>Art. 7º, inciso XII: “aproveitamento dos tempos e espaços da prática nas áreas do conhecimento, nos componentes ou nos campos de experiência, para efetivar o compromisso com as metodologias inovadoras e os projetos interdisciplinares, flexibilização curricular, construção de itinerários formativos, projeto de vida dos estudantes, dentre outros” (Brasil, 2019b, p. 4, grifos nossos).</p> <p>Art. 5º, inciso IV: “ação pedagógica, possibilitando as condições para o exercício do pensamento crítico, a resolução de problemas, o trabalho coletivo e interdisciplinar, a criatividade, a inovação, a liderança e a autonomia” (Brasil, 2015, p. 6, grifos nossos).</p> <p>Art. 7º, inciso VI: “fortalecimento da responsabilidade, do protagonismo e da autonomia dos licenciandos com o seu próprio desenvolvimento profissional” (Brasil, 2019b, p. 4, grifo nosso).</p>

	<p>Art. 8º, inciso II: “o compromisso com as metodologias inovadoras e com outras dinâmicas formativas que propiciem ao futuro professor aprendizagens significativas e contextualizadas em uma abordagem didático-metodológica alinhada com a BNCC, visando ao desenvolvimento da autonomia, da capacidade de resolução de problemas, dos processos investigativos e criativos, do exercício do trabalho coletivo e interdisciplinar, da análise dos desafios da vida cotidiana e em sociedade e das possibilidades de suas soluções práticas” (Brasil, 2019b, p. 5, grifos nossos).</p> <p>Art. 6º, inciso VI: “Na construção do projeto pedagógico dos cursos de formação dos docentes, serão consideradas [...] as competências referentes ao gerenciamento do próprio desenvolvimento profissional” (Brasil, 2002a, p. 3, grifo nosso).</p> <p>“Trabalhar coletivamente, participar das comunidades de aprendizagem e incentivar o uso dos recursos tecnológicos para compartilhamento das experiências profissionais” (Brasil, 2019b, p. 19, grifos nossos).</p>
<p>“Em muitos países da OCDE, as instituições educacionais oferecem diversos serviços de apoio aos alunos e às suas famílias, tais como refeições, transporte, moradia etc., além dos serviços de ensino” (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico, 2006b, p. 178, grifo nosso).</p> <p>Os “professores desempenham papéis muito mais amplos, levando em conta o desenvolvimento individual de crianças e de jovens, o gerenciamento de processos de aprendizagem na sala de aula, o desenvolvimento integral de cada escola como ‘comunidade de aprendizagem’ e as relações com a comunidade local e com o resto do mundo” (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico, 2006b, p. 101, grifo nosso).</p>	<p>Ainda na dimensão engajamento profissional enfatiza: “Comprometer-se com o trabalho da escola junto às famílias, à comunidade e às instâncias de governança da educação. [...] Manter comunicação e interação com as famílias para estabelecer parcerias e colaboração com a escola, de modo que favoreça a aprendizagem dos estudantes e o seu pleno desenvolvimento” (Brasil, 2019b, p. 20, grifos nossos).</p>
<p>“As inquietações com relação a políticas para professores vêm-se intensificando nos últimos anos, devido à Profundas mudanças sociais e econômicas e à obrigação que cabe as escolas de promover os fundamentos para uma aprendizagem ao longo de toda a vida. [...] Para a sociedade, a profissão docente é uma atividade fundamental de intermediação, uma vez que os professores estão empenhados em lidar com</p>	<p>Item 10 do anexo, competências gerais dos docentes: “Agir e incentivar, pessoal e coletivamente, com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência, a abertura a diferentes opiniões e concepções pedagógicas, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários, para que o ambiente de</p>

<p>mudanças e com transformações bruscas. No entanto a profissão docentes exige habilidades, conhecimentos e capacitação para lidar com as diversas mudanças e com os desafios que virão pela frente; deve passar por uma profunda adaptação, para que possa atuar de maneira construtiva em meio a uma sociedade e rápida transformação, cuja confiança deve ser conquistada” (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico, 2006b, p. 29, grifos nossos).</p> <p>“As questões complexas que os professores enfrentam hoje exigem que eles compreendam os desafios de ‘aprender para compreender’ e ‘ensinar para significar’ e demonstrar adaptabilidade” (Banco Mundial, 2001, p. 24-25, grifo nosso, tradução nossa).</p>	<p>aprendizagem possa refletir esses valores” (Brasil, 2019b, p. 13, grifos nossos).</p> <p>Na dimensão engajamento profissional a resolução adverte que os futuros professores devem: “Assumir a responsabilidade pelo seu autodesenvolvimento e pelo aprimoramento da sua prática, participando de atividades formativas, bem como desenvolver outras atividades consideradas relevantes em diferentes modalidades, presenciais ou com uso de recursos digitais” (Brasil, 2019b, p. 19, grifo nosso).</p>
<p>Os “professores devem ser capazes de preparar estudantes para uma sociedade e uma economia em que se espera que sejam aprendizes autodirigidos, capazes e motivados a seguir aprendendo ao longo de toda a vida” (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico, 2006,b p. 101, grifo nosso),</p>	<p>Item 6 do anexo, competências gerais dos docentes: “Valorizar a formação permanente para o exercício profissional, buscar atualização na sua área e afins, apropriar-se de novos conhecimentos e experiências que lhe possibilitem aperfeiçoamento profissional e eficácia e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania, ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade” (Brasil, 2019b, p. 13, grifos nossos).</p> <p>“Construir um ambiente de aprendizagem que incentive os estudantes a solucionar problemas, tomar decisões, aprender durante toda a vida e colaborar para uma sociedade em constante mudança” (Brasil, 2019b, p. 19, grifo nosso).</p> <p>Ao tratar das competências específicas dos docentes, a resolução enfatiza: “Comprometer-se com o próprio desenvolvimento profissional” (Brasil, 2019b, p. 13, grifo nosso).</p>
<p>“Para se preparar para 2030, as pessoas devem ser capazes de pensar criativamente, desenvolver novos produtos e serviços, novos empregos, novos processos e métodos, novas formas de pensar e viver, novos empreendimentos, novos setores, novos modelos de negócios e novas modelos sociais. Cada vez mais, a inovação não brota de indivíduos que pensam e trabalham sozinhos, mas através da cooperação e colaboração com outros para aproveitar o conhecimento existente para criar novos conhecimentos. As construções que sustentam a competência incluem adaptabilidade, criatividade, curiosidade e mente aberta” (Organização para a Cooperação e</p>	<p>Art. 12º, inciso II, alíneas “b” e “e”: “visão ampla do processo formativo e socioemocional como relevante para o desenvolvimento, nos estudantes, das competências e habilidades para sua vida; [...] realização de trabalho e projetos que favoreçam as atividades de aprendizagem colaborativa” (Brasil, 2019b, p. 6, grifos nossos).</p> <p>Art. 13º, inciso X: “engajamento com sua formação e seu desenvolvimento profissional, participação e comprometimento com a escola, com as relações interpessoais, sociais e emocionais” (Brasil, 2019b, p. 8, grifo nosso).</p>

Desenvolvimento Econômico, 2018b, p. 6, grifos nossos).	
<p>“Os baixos rendimentos dos pobres são, em parte, resultado da sua dotação de capital humano relativamente baixo. [...] A educação confere habilidades, conhecimento e atitudes que aumentam a produtividade do trabalho dos pobres” (Banco Mundial, 1995b, p. 30, grifo nosso, tradução nossa),</p>	<p>Art. 3º, inciso VIII: “a equidade no acesso à formação inicial e continuada, contribuindo para a redução das desigualdades sociais, regionais e locais” (Brasil, 2015, p. 4, grifo nosso).</p> <p>Art. 8º, inciso VII: “identificar questões e problemas socioculturais e educacionais, com postura investigativa, integrativa e propositiva em face de realidades complexas, a fim de contribuir para a superação de exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas, de gênero, sexuais e outras” (Brasil, 2015, p. 8, grifos nossos).</p>

Fonte: elaborado pela autora com base em Banco Mundial (1995b, 2001), Brasil (2002a, 2015, 2019b) e Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (2006b, 2018b).

Nos excertos dos documentos dos OMs do quadro 2, identificamos, como medidas de melhoria da qualidade educacional, o apelo a: avaliações (dados estatísticos) como forma de controle; uso das tecnologias; incentivo à formação de sujeitos com autonomia; capacidade de lidar com as tensões de uma sociedade em constante transformação; formação mais flexível; aprendizagem ao longo da vida; ações entre escola e comunidade; capacidade de trabalhar em equipe; adaptabilidade e mente aberta; além de associar a pobreza com os baixos níveis educacionais.

Os aspectos que acabamos de mencionar também estão presentes nas DCNs, como é o caso do uso das avaliações em larga escala como ferramenta de melhoria dos resultados educacionais; do uso das tecnologias como recurso pedagógico — essa recomendação é reiterada nas três diretrizes —; bem como da habilidade de trabalhar em equipe; da prerrogativa da educação como ferramenta para resolução de problemas; do apelo à flexibilidade tanto na estruturação dos cursos quanto à organização da oferta; incentivo à formação com vista à autonomia e à responsabilização dos sujeitos pelos resultados; do envolvimento entre trabalho escolar e família/comunidade; do compromisso com seu autodesenvolvimento e o aprender durante toda a vida; e do apelo à formação voltada ao socioemocional, que está associada à capacidade de lidar com as tensões e as mudanças que os sujeitos tendem a enfrentar no mercado de trabalho. Ainda há, nas DCNs, a ênfase na educação como ferramenta de redução das desigualdades sociais. Outrossim, identificamos, nas DCNs, a defesa da formação voltada para a prática.

Diante do exposto entendemos, assim, que as DCNs têm seguido as recomendações dos OMs, ora de forma mais explícita, ora de modo implícito. É possível observar que cada uma

das DCNs tem a preocupação de adequar a formação docente às orientações de OMs em determinado período histórico, ou seja, os eles lançam o ideário sobre a educação e a formação docente, necessária para atender às demandas da economia naquele contexto histórico.

Nas análises, evidenciamos também que o movimento histórico do capital junto ao Estado e à sociedade se dá no intuito de efetivar o ideário por ele defendido. Para isso, há uma articulação em nível mundial e nacional para incluir os interesses do capital nas políticas de Estado. Uma forma de adequar a formação e o trabalho docente à perspectiva do mercado e colocar a educação a serviço da hegemonia burguesa.

Nesse sentido, é importante mencionar que a adesão ou não às orientações dos OMs está diretamente ligada ao projeto de sociedade defendido em diferentes governos. Essa relação ficou evidente nas três DCNs analisadas, uma vez que as diretrizes demonstram que o posicionamento político ideológico influencia no rumo da política educacional nacional. Outrossim, evidencia que o alinhamento às recomendações dos OMs nos países não se dá instantaneamente, mas ocorre no momento em que há uma abertura política (governos) que favoreça os interesses do capital. Essa influência do projeto político defendido pelos diferentes governos ficou clara no quadro 2, uma vez que os documentos dos OMs remetem aos anos 1995, 2001, 2006 e 2018. Contudo, no quadro 2, podemos constatar que são as DCNs aprovadas de 2002 a 2019 que se apropriam mais dessas recomendações. Isso significa que, na época de aprovação das referidas resoluções, quem esteve à frente do Estado teve uma afinidade maior com os interesses do capital, razão pela qual adere com mais afinco às recomendações dos OMs, mesmo que já se tenha passado alguns bons anos da elaboração dos documentos desses organismos. Assim, o que se defende enquanto política de formação docente no Brasil está diretamente ligado ao contexto sociopolítico, ou seja, a política converge com a realidade concreta vivenciada em determinado momento histórico, está ligada à visão de mundo dos sujeitos que participam da construção da política.

Por outro lado, entendemos que o movimento de resistência e a participação dos trabalhadores da educação na construção das política e na ocupação dos espaços que discutem a educação é fundamental, uma vez que, por meio dessa atuação, é possível romper com a hegemonia de formação vislumbrada pelo capital e incluir na política de formação as necessidades da classe trabalhadora.⁶⁵ Isso se confirma ao analisarmos as três resoluções, já que é possível identificar que a Resolução CNE/CP nº 2/2015 foi a que teve a participação de

⁶⁵ Segundo Antunes (2005, p. 49), a classe trabalhadora “compreende a totalidade dos assalariados, homens e mulheres que vivem da venda da sua força de trabalho e são despossuídos dos meios de produção, não tendo outra alternativa de sobrevivência senão a de vender sua força de trabalho sob a forma do assalariamento”.

segmentos representativos dos trabalhadores da educação. Tais como a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope), a Associação Nacional de Política e Administração da Educação (Anpae) e a Anped, instituições que, ao longo da história, têm feito a luta por uma educação pública de qualidade, com vistas à emancipação dos sujeitos. Por isso essa resolução inclui elementos que entendemos caracterizar uma formação mais crítica, voltada para as reais necessidades educacionais, garantindo condições mínimas para a formação e o trabalho docente.

Essa constatação demonstra que a construção da política não ocorre linearmente, e sim é constituída a partir da articulação que envolve os interesses do Estado e das forças sociais (OMs, APHs, sindicatos, associações, entre outras). No que tange à formação docente no Brasil, os interesses dos trabalhadores da educação são discutidos nos espaços das associações supracitadas, estas desempenham papel importante na luta pela defesa da educação e na inclusão das pautas dos educadores, voltadas para uma educação crítica, democrática, com vistas à emancipação dos sujeitos. Segundo Freitas (2002, p. 139), uma concepção de formação “de caráter amplo, com pleno domínio e compreensão da realidade de seu tempo, com desenvolvimento da consciência crítica que lhe permita interferir e transformar as condições da escola, da educação e da sociedade”. Considerando a mediação de forças em torno das políticas de formação docente no Brasil, a luta dos trabalhadores da educação ao longo das décadas é por uma formação humana multilateral, e não apenas uma formação voltada para a instrução com base nos conteúdos. Segundo Freitas (2002), a formação docente nos anos 1970 era dominada pela concepção tecnicista e, nos anos 1980, houve uma reação por parte dos educadores a essa formação, concepção que, nos anos 1999, retoma sua força por meio da política de expansão dos institutos superiores, pautados nas recomendações do Banco Mundial (1995b).

4 TRAJETÓRIA E PROPÓSITOS DA CRIAÇÃO DOS INSTITUTOS FEDERAIS

Esta seção tem por objetivo compreender a origem dos IFs, destacando algumas razões que levaram essas instituições a assumir a tarefa da formação docente após 2008. Primeiramente, efetuamos uma retomada histórica da rede e os objetivos visados por ela em sua trajetória. Na sequência, abordamos o contexto histórico, os interesses e os bastidores da criação dos IFs.

A RFEPCT tem uma trajetória de mais de 100 anos. Assim, refletir sobre os interesses que levaram à sua reformulação permite compreender os pressupostos que advogam em favor da formação docente nos IFs e como os interesses do capital, via OM, estão articulados com a RFEPCT, dado que há interesse do capital em direcionar a formação dos profissionais da classe trabalhadora. Considerando que os docentes constituem um dos maiores segmentos da classe trabalhadora do Brasil, é compreensível que o capital tenha interesse em direcionar sua formação com vista a atender às suas demandas.

Historicamente, a educação no Brasil é privilégio de uma minoria. Romanelli (1986, p. 33) adverte que, durante a primeira República, “a classe dominante, detentora do poder político e econômico, tinha de ser também detentora dos bens culturais importados”. Com o desenvolvimento da mineração, surgiu uma classe intermediária, denominada pela autora “pequena burguesia”, a qual contou com a educação escolarizada como um instrumento de ascensão social. Assim, inicialmente, a educação destinada às oligarquias rurais e à pequena burguesia era a mesma. Contudo, com a aprovação da Constituição Republicana em 1891, descentralizou-se o ensino, dividindo-o em dois sistemas — um de responsabilidade da União⁶⁶ e outro sob a responsabilidade dos estados —,⁶⁷ e legitimou-se uma educação para as elites e outra para a população mais pobre.

O ensino profissional, por sua vez, de acordo com Romanelli (1986), era destinado aos mais pobres e dispunha de pouco prestígio social, uma vez que simbolizava a educação da classe dominada. É nesse contexto educacional que, em 1909, foram criadas as escolas de aprendizes artífices,⁶⁸ nascedouro dos atuais IFs.

Em 1929, o mundo foi sacudido por uma crise econômica global. O Brasil foi impactado de diferentes maneiras, sobretudo pela drástica queda do valor do café no mercado internacional e pela redução na entrada de capitais no país. Tratou-se de um período marcado pela imigração

⁶⁶ O ensino secundário acadêmico e a instrução de todos os níveis no Distrito Federal.

⁶⁷ O ensino primário e o ensino profissional.

⁶⁸ Com o objetivo de formar operários para diferentes áreas de necessidade das indústrias.

e pelo desenvolvimento do mercado interno. Com a crise no setor agrário, a indústria começa a despontar. Assim, os anos 1930⁶⁹ tem como marca principal a expansão do capitalismo industrial e a formação da burguesia urbana, sobretudo em cidades como São Paulo.

Foi também em 1930 que Getúlio Vargas assumiu o governo provisório, por meio de um golpe apoiado pelos militares e pela burguesia emergente, instituindo o Estado Novo.⁷⁰ O governo Vargas passou a favorecer o setor industrial, refletindo, desse modo, na educação profissional e nas Escolas de Aprendizes existentes. Assim, em 13 de janeiro de 1937, foi aprovada a Lei nº 378, cujo art. 37 dispunha sobre a transformação das escolas de aprendizes artífices em liceus industriais, adequando-os às necessidades econômicas do país (Brasil, 1937).

Para Romanelli (1986), a educação brasileira foi fortemente influenciada pelas dinâmicas da economia. No contexto da economia agrário-exportadora e do regime de escravidão, a educação escolar foi considerada irrelevante e desnecessária. Contudo, a partir do momento que a economia necessita de profissionais mais qualificados, é exigido que o Estado invista em educação. Nesse sentido, a autora salienta que a defasagem educacional do povo brasileiro era grande e ressalta que, no país, a educação passou a ser modelada conforme as necessidades econômicas, pois são as exigências do mercado que dizem o que ela precisa responder:

Enquanto a modernização econômica implicar, como é o caso brasileiro, intensificação da importação tecnológica, a escola não será chamada a desempenhar papel relativo, a não ser num dos setores básicos de expansão econômica: o do treinamento e qualificação de mão-de obra. O outro papel, aliás o mais importante, que é o da formação de pesquisadores e desenvolvimento de pesquisa aplicada, continuará na penumbra, relegado a plano secundário (Romanelli, 1986, p. 55-56).

Nessa direção, o capitalismo industrial vivenciado no Brasil na época necessitava da educação tanto para atender à área da produção como a de consumo, ou seja, era necessário qualificar o povo para os postos de trabalho e para dar condições de consumirem os produtos produzidos internamente, sendo, para isso, imprescindível o domínio da leitura e da escrita.

Não podemos esquecer que os interesses econômicos não respondem por si só pela ampliação do acesso à educação. O período de expansão do capitalismo também é marcado pela

⁶⁹ Levaram a marca de uma revolução, mas simbolizou uma série de revoluções que ocorreram entre 1920-1964.

⁷⁰ Romanelli (1986, p. 51) adverte que é difícil ter consenso sobre o que foi o Estado Novo: “Os estudiosos do assunto divergem amplamente quanto a forma pela qual passou a agir o Governo e quanto aos resultados desta ação. Para uns, ele foi o golpe da morte nos interesses latifundiários e o favorecimento dos interesses da burguesia industrial. Para outros, ele favoreceu as camadas populares [...]. Para outros, ainda, ele foi o resultado da união das forças entre o setor moderno, o setor arcaico e o capital internacional, contra os interesses das classes trabalhadoras”.

ampliação das lutas sociais, as quais exigem o direito à educação, fazendo com que haja contradições entre a democratização da educação almejada pelo povo e o controle da elite para limitar a sua oferta. Mas, conforme Romanelli (1986), a elite, via legislação, impôs à educação suas características elitistas, de modo que a expansão ocorre, mas não na proporção e na qualidade almejada pela sociedade.

Nesse contexto, em 1942, Getúlio Vargas, assinou o Decreto-Lei nº 4.127, de 25 de fevereiro de 1942, fazendo uma mudança nos liceus industriais. Eles passaram a denominar-se “escolas técnicas” e, além dos cursos técnicos, passaram a oferecer cursos pedagógicos voltados ao setor industrial (Brasil, 1942).

A década de 1940 foi marcada pelo aumento da população com mais de 15 anos, alterando a demanda por educação. Em 1946, foi instituído o ensino normal, cuja finalidade era formar docentes, habilitar administradores para as escolas primárias e desenvolver conhecimentos e técnicas para a educação da infância. O crescimento econômico abriu espaço para a vinda de capital estrangeiro, sobretudo na década de 1950, impulsionado pelas políticas desenvolvimentistas de Getúlio Vargas e de Juscelino Kubitschek. Vários complexos industriais foram implementados no interior do país, dando nova característica à economia brasileira, um modelo que tem por base a sua internacionalização.

Quando o capital internacional ganhou espaço no país, ocorreu o confronto entre as forças da internacionalização da economia e os defensores da concepção nacional-desenvolvimentista e da economia nacional baseada na substituição das importações. Juscelino Kubitschek (1902-1976) tentou conciliar as duas forças, mas a internacionalização se sobrepôs aos interesses nacionais. Quanto à educação profissional, em 16 de fevereiro de 1959, foi promulgada a Lei nº 3.552, que acrescentou novas funções às escolas técnicas, renomeando-as, então, como escolas técnicas federais (Brasil, 1959).

Em 1964, com a justificativa de recuperar a economia, o MEC assinou convênios com Agency for International Development (AID),⁷¹ entregando a esse órgão externo a tarefa de reorganizar o sistema educacional brasileiro. Romanelli (1986) enfatiza que foi por meio da direção dada pelos técnicos da AID que se estruturam as futuras reformas educacionais no país. Esses acordos geraram manifestações contrárias de estudantes e educadores, visto que entendiam

⁷¹ Agência para o Desenvolvimento Internacional. Para compreendermos os seus objetivos de ajuda aos países subdesenvolvidos, Romanelli (1986, p. 201) transcreve um trecho do Boletim do Departamento de Estado Americano, no qual Lê Thành Khôi relata: “O maior erro mantido a respeito do programa de ajuda estrangeiro é o de acreditar que enviamos dinheiro ao estrangeiro. Nós não o fazemos. A ajuda ao estrangeiro consiste em material, matérias-primas, serviços e produtos alimentares americanos. Dessa forma 93% dos fundos da AID são gastos diretamente nos Estados Unidos”.

que o sistema educacional não respondia às necessidades da demanda social, uma vez que a formação e o treinamento dado por esse e outros OMs nos países subdesenvolvidos, como o Brasil, não atendiam às reais necessidades educacionais, mas, sim, tratava-se de uma tentativa de transplantar um modelo adotado em outros países, especialmente nos EUA.

O movimento de adesão aos modelos de sistemas educacionais estrangeiros pelo Brasil é enfatizado por Saviani (2011b) quando menciona as principais obras publicadas no Brasil no final dos anos de 1960 e início de 1970. Segundo o autor, em 1967, foi publicado o livro de Theodor Schultz intitulado *O valor econômico da educação*, cuja versão original havia sido publicada nos EUA, em 1963; em 1973, Theodor Schultz publicou no Brasil *O capital humano: investimento em educação e pesquisa*, sendo que o original foi publicado nos EUA, em 1971; e, em 1967, publica a obra *Desenvolvimento, trabalho e educação*, sendo basililar compreender a dinâmica da sua elaboração para percebermos as influências dos OMs na elaboração das políticas e na formação dos conceitos educacionais.

Nas palavras de Saviani (2011b), essa última obra mencionada

reúne textos que provêm de 1962, por iniciativa de organismos oficiais, como “desenvolvimento econômico e educação: perspectivas”, da Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (Cepal), e as “Conclusões e recomendações da Conferência sobre educação e desenvolvimento econômico e social na América Latina” realizada em Santiago do Chile com o patrocínio conjunto da Organização dos Estados Americanos (OEA), Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), Cepal, Direção de Assuntos Sociais da Organização das Nações Unidas (ONU) e com a participação da Organização Internacional do Trabalho (OIT) e da Organização das Nações Unidas para Agricultura e Alimentação (FAO). Integram ainda a coletânea textos de autores representativos da tendência que considera a educação como investimento, versando sobre os fundamentos econômicos da educação e sobre a formação da mão de obra (Saviani, 2011b, p. 369-370).

Pelo levantamento apresentado pelo autor, é possível perceber como os OMs influenciam a produção científica e as mudanças que ocorrem nas políticas educacionais. Segundo o autor, a década de 1960 marca a orientação das ideias pedagógicas denominadas como “pedagogia tecnicista”,⁷² sendo que os primeiros passos para essa organização no Brasil se iniciam, como salientado por Romanelli (1986), em 1964, com a assinatura dos convênios entre o MEC/United States Agency for International Development (Usaid). Essa teoria, segundo Saviani (2011b), tem como elemento principal a organização racional dos meios educacionais:

⁷² Concepção que, de acordo com Saviani (2011b, p. 381), baseia-se “no pressuposto da neutralidade científica e inspirada nos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade, a pedagogia tecnicista advoga a reordenação do processo educativo de maneira que o torne objetivo e operacional”.

Na pedagogia tecnicista o elemento principal passa a ser a organização racional dos meios, ocupando o professor e o aluno posição secundária, relegados que são à condição de executores de um processo cuja concepção, planejamento, coordenação e controle ficam a cargo de especialistas supostamente habilitados, neutros, objetivos, imparciais. A organização do processo converte-se na garantia da eficiência, compensando e corrigindo as deficiências do professor e maximizando os efeitos de sua intervenção (Saviani, 2011b, p. 382).

É nesse contexto educacional anunciado por Romanelli (1986) e Saviani (2011b) que, em 30 de junho de 1978, o presidente Ernesto Geisel promulgou a Lei nº 6.545 (Brasil, 1978). Essa lei transformou as escolas técnicas federais em Cefets e atribuiu a eles a tarefa de ofertar cursos de licenciatura, preferencialmente nas áreas técnicas. É, portanto, a partir de 1978, que a formação docente passa a fazer parte da estrutura dessas instituições.

Conforme Maués, Segenreich e Otranto (2015, p. 63), “os recém-criados Cefets passaram a oferecer licenciaturas plenas e curtas para suprir a carência de docentes no segundo grau e para a formação de tecnólogos”. Além disso, as primeiras licenciaturas criadas tinham por objetivo atender às demandas sociais e, por isso, a formação docente se voltava para o treinamento de múltiplas tarefas. Os autores lembram que a Lei nº 8.711/1993 (Brasil, 1993) restringia a oferta das licenciaturas para as disciplinas técnicas, de modo que somente o Decreto nº 3.462/2000 (Brasil, 2000), concedeu autonomia aos centros para criar cursos de formação de professores voltados para as disciplinas científicas e tecnológicas do ensino médio e da educação profissional. A partir da estrutura dos Cefets, foi criada a RFEPCT, em 2008.⁷³ Na reestruturação da rede, foi acrescido aos seus objetivos a oferta de formação de professores para a educação básica e programas especiais de formação pedagógica.⁷⁴

Quanto à estrutura de desenvolvimento dos sistemas educacionais, Romanelli (1986, p. 69) enfatiza que ela pode ser de dois tipos: uma pautada no desenvolvimento com as sociedades globais, em que “a escola é tida como fator de mudança social”, responde e orienta as demandas; e um segundo que se dá quando “a escola é mantida com atraso em relação ao desenvolvimento [...], só se expande mediante pressão da demanda efetiva e na direção em que está exija”. No caso brasileiro, enfatiza que “a escola se mantém em atraso, em relação ao desenvolvimento”

⁷³ De acordo com Frigotto (2018, p. 129), “a ‘rede’ é formada pela soma das seguintes instituições: 38 IFs; a Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR); o Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca (Cefet/RJ) e Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (Cefet/MG); as escolas técnicas vinculadas às universidades federais (Lei nº 11.892/2008, art. 1º) e, mais recentemente, o Colégio Pedro II do Rio de Janeiro”.

⁷⁴ Abordaremos adiante o contexto histórico que cria os IFs e lhes atribui a formação docente para a educação básica.

(Romanelli, 1986, p. 69). No histórico dos IFs, observamos que a legislação vai se adequando com as exigências da demanda, um movimento de expansão atrelado à pressão social e do mercado. Essa demanda também está atrelada ao crescimento populacional vivenciado no país, que exigiu maior escolarização da população.

Visando demonstrar o percurso da Rede Federal, elaboramos o quadro 3, que apresenta os objetivos de oferta educacional dessa instituição em cada uma de suas reestruturações até chegar aos IFs.

Quadro 3 – Principais objetivos da trajetória da educação técnica e tecnológica no Brasil

Legislação	Objetivos
Decreto nº 7.566/1909	De acordo com o Decreto, nº 7.566/1909, as escolas de aprendizes artífices deveriam formar operários e contramestres, ministrando-se o ensino prático e os conhecimentos técnicos necessários aos menores que pretendiam aprender um ofício, havendo, para isso, até o número de cinco, as oficinas de trabalho manual ou mecânica que fossem mais convenientes e necessárias no estado em que funcionava a escola, consultadas, quanto possível, as especialidades das indústrias locais. O art. 8º salientava que haveria, em cada escola, dois cursos noturnos: primário , obrigatório para alunos que não sabiam ler, escrever e contar, e outro de desenho , também obrigatório para alunos que careciam dessa disciplina para o exercício satisfatório do ofício que aprendiam.
Lei nº 378/1937	Conforme a Lei nº 378/1937, art. 11, nos liceus industriais, “Pela Divisão de Ensino Primário, Divisão de Ensino Industrial, Divisão de Ensino Comercial, Divisão de Ensino Doméstico, Divisão de Ensino Secundário e Divisão de Ensino Superior correrá respectivamente, a administração das atividades relativas ao ensino primário, ao ensino industrial, ao ensino comercial, ao ensino doméstico, ao ensino secundário e ao ensino superior”.
Decreto-Lei nº 4.127/1942	No disposto no decreto-lei, art. 3º, §§ 1º e 2º, a escola técnica “ministrará, desde logo, e à medida que o permitirem as suas instalações, os seguintes cursos técnicos ”: - cursos do ensino industrial – construção de máquinas e motores; eletrotécnica; edificações; pontes e estradas; indústria têxtil; desenho técnico; artes aplicadas; e construção aeronáutica; - cursos de mestria – fundição; serralheria; caldeiraria; mecânica de máquinas; mecânica de precisão; mecânica de automóveis; mecânica de aviação; máquinas e instalações elétricas; aparelhos elétricos e telecomunicações; carpintaria; alvenarias e revestimentos; cantaria artística; pintura; fiação e tecelagem; marcenaria; cerâmica; joalheria; artes do couro; alfaiataria; corte e costura; chapéus, flores e ornatos; tipografia e encadernação; e gravura; - cursos pedagógicos – didática do ensino industrial e administração do ensino industrial.
Lei nº 3.552/1959	Na Lei nº 3.552/1959, de acordo com seu art. 1º, é objetivo das escolas técnicas federais: “proporcionar base de cultura geral e iniciação técnica que permitam ao educando integrar-se na comunidade e participar do trabalho produtivo ou prosseguir seus estudos”; e “preparar o jovem para o exercício de atividade especializada, de nível médio”. O parágrafo único do art. 1º traz: “O ensino ministrado nesses estabelecimentos se processará de forma a atender às diferenças

	<p>individuais dos alunos, buscando orientá-los do melhor modo possível, dentro de seus interesses e aptidões”.</p> <p>O art. 2º diz que “as escolas de ensino industrial federais poderão manter cursos de aprendizagem, curso básico e cursos técnicos”.</p> <p>O art. 5º enfatiza que “Os cursos técnicos, [...] têm por objetivo assegurar a formação de técnicos para o desempenho de funções de imediate assistência a engenheiros ou a administradores, ou para o exercício de profissões que [...] exijam um profissional dessa graduação técnica”.</p> <p>O parágrafo único desse artigo diz que “Esses cursos devem adaptar-se às necessidades da vida econômica, das diversas profissões e do progresso da técnica, articulando-se com a indústria e atendendo às exigências do mercado de trabalho da região a que serve a escola”.</p>
Lei nº 6.545/1978	<p>A Lei nº 6.545/1978, que cria os Cefets, no art. 2º, salienta que essas instituições têm por finalidade oferecer educação tecnológica e por objetivos:</p> <p>“I - ministrar em grau superior: [...] graduação e pós-graduação lato sensu e stricto sensu, visando à formação de profissionais e especialistas na área tecnológica; [...] licenciatura com vistas à formação de professores especializados para as disciplinas específicas do ensino técnico e tecnológico;</p> <p>II - ministrar cursos técnicos, em nível de 2º grau, visando à formação de técnicos, instrutores e auxiliares de nível médio;</p> <p>III - ministrar cursos de educação continuada visando à atualização e ao aperfeiçoamento de profissionais na área tecnológica;</p> <p>IV - realizar pesquisas aplicadas na área tecnológica, estimulando atividades criadoras e estendendo seus benefícios à comunidade mediante cursos e serviços”.</p>
Lei nº 11.892/2008	<p>A Lei nº 11.892/2008, que cria os IFs, em seu art. 7º, estabelece como objetivos:</p> <p>“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;</p> <p>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;</p> <p>III - realizar pesquisas aplicadas, estimulando o desenvolvimento de soluções técnicas e tecnológicas, estendendo seus benefícios à comunidade;</p> <p>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;</p> <p>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</p> <p>VI - ministrar em nível de educação superior [cursos de]: [...] tecnologia visando à formação de profissionais para os diferentes setores da economia; [...] 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; [...] bacharelado e engenharia, visando à formação de profissionais para os diferentes setores da economia e áreas do conhecimento; [...] pós-graduação lato sensu de aperfeiçoamento e especialização, visando à formação de especialistas nas diferentes áreas do conhecimento; [...] pós-graduação stricto sensu de mestrado e doutorado, que contribuam para</p>

	promover o estabelecimento de bases sólidas em educação, ciência e tecnologia, com vistas no processo de geração e inovação tecnológica”.
--	---

Fonte: elaborado pela autora com base em Brasil (1909, 1937, 1942, 1959, 1978, 2008).

Podemos observar que a readequação da Rede Federal teve estreitas articulações com as demandas do mercado de trabalho de modo que os cursos ofertados em cada fase ao longo da sua existência deixam explícitos os momentos do desenvolvimento econômico presentes no país. É importante apontar que a legislação, desde o princípio, menciona o atendimento das demandas locais de onde as instituições se fazem presentes. Compreendermos as razões que levam assegurar essas prerrogativas na legislação é imprescindível e, em nossa interpretação, o que está explícito é a articulação da educação com as necessidades do mercado de trabalho, assim como as demandas das elites locais, ficando os interesses da classe trabalhadora e a formação integral dos sujeitos renegada nos objetivos institucionais basilares.

Entendemos que o desenvolvimento integral do discente é fundamental na formação, porém, na legislação dos IFs, ao fazer referências à formação, ela aparece ligada ao desenvolvimento econômico, como podemos observar no item que menciona os processos educativos que os institutos devem desenvolver: “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” (Brasil, 2008, art. 7º, inciso V). Essas atribuições expostas claramente nos objetivos educacionais dos IFs deixam evidente, pelo menos teoricamente, que essas instituições estão atreladas ao atendimento da demanda do mercado. Cabe entender porque elas têm acrescido aos seus objetivos novos elementos, como no caso da formação docente para a educação básica.

Os IFs ampliam a responsabilidade de formação sem abandonar suas raízes, ou seja, preservam-se todos os objetivos anteriores e acrescentam-se novas atribuições. No caso das licenciaturas, atendem às áreas para além da educação profissional, sendo importante lembrar que essas áreas foram as já identificadas pelos OMs como as de maior déficit de formação no país.

As pesquisas analisadas por Frigotto (2018) sobre os IFs deixam claro que a rede se torna uma espécie de salvadora de todos os problemas sociais brasileiros. É o que Frigotto (2018, p. 104) identifica na pesquisa de Moura (2010) quando salienta que “todas as questões socioeconômicas da cidade serão resolvidas com a implementação desse polo de educação tecnológica”. Segundo Moura (2010), a implantação do IF cria expectativas políticas, econômicas e sociais, pois atribui-se a essa instituição o papel de sanar a falta de mão de obra qualificada, incentivar a vinda de novas empresas, promover o desenvolvimento econômico

local, ou seja, dá-se indícios de que ela refletiria automaticamente na diminuição dos problemas sociais locais. Esse discurso também é identificado no estudo de Bartholo (2011), ou seja, o argumento de que a educação resolve todos os problemas sociais é cíclico e está atrelado ao que vem sendo anunciado pelos OMs.

Nessa direção, Silva (2003, p. 59) adverte que as reformas educacionais têm se pautado no argumento de que a “a escolarização seria o remédio curador de todos os males, capaz de livrar o país da situação incômoda e contribuir para a formação da classe trabalhadora, força propulsora e responsável pela produção da riqueza nacional”. Essa prerrogativa está presente nos diferentes documentos que analisamos. No entanto, em sua essência, esse argumento tem por objetivo realizar mudanças educacionais que favoreçam o sistema capitalista. Assim, para Maués, Segenreich e Otranto (2015), a reestruturação dos IFs também está alinhada com os interesses do capital via orientações dos OM:

No que diz respeito à Reforma da Educação Profissional, instituída a partir de 2008 na rede federal, podemos encontrar, incorporadas ao Relatório do GTI [Grupo de Trabalho Interministerial], algumas diretrizes do Banco Mundial (1994; 1999) que fundamentaram a política educacional de educação profissional, dentre as quais, destacamos: a) o incentivo à diversificação da educação superior; b) a criação de instituições de educação superior profissionais (Maués; Segenreich; Otranto, 2015, p. 59).

Então, entendemos ser importante compreendermos o contexto histórico em que ocorre a reestruturação que dá origem à RFEPCCT, da qual os IFs fazem parte. Nesse sentido, Anderson (2011) lembra que o presidente Luiz Inácio Lula da Silva assume o governo em 2003, quando o país se encontrava com uma dívida pública elevada e taxas de juros que ultrapassavam os 20%, o que afastava os investidores. Buscando reconquistar o mercado financeiro, Lula nomeia para o Banco Central e para o Ministério da Fazenda uma equipe ortodoxa, de modo que os juros ficaram ainda mais elevados, o desemprego aumentou, porém, essas medidas abriram as portas para as exportações e investidores externos.

Internamente, as críticas ao governo só aumentaram. Fagnani (2011) salienta que,

No início do primeiro governo Lula, a situação econômica era crítica. Em 2002, a inflação bateu 12,5%; a taxa de juros (Selic) atingiu 25%. O risco Brasil (Embi) saltou de 861 pontos (2001) para 1445 pontos (2002). As reservas internacionais atingiram seu menor nível desde 1994. O saldo de transação correntes era negativo. A relação dívida externa bruta/PIB chegou ao patamar mais alto dos últimos anos (42%). O crescimento da economia continuou pífio (2,7%). A dívida líquida do setor público atingiu o topo desde o início dos anos de 1990 (57% do PIB). As despesas com os juros eram elevadas (9% do PIB) (Fagnani, 2011, p. 4).

Aliada a essa crise econômica estava a política desencadeada pelo mensalão.⁷⁵ Esse quadro político e econômico perdurou até 2006, quando há uma mudança na equipe econômica e, a partir de então, houve um crescimento econômico. Em síntese, para Barbosa (2012),

O primeiro mandato de Lula é marcado pela ortodoxia macroeconômica, conforme seu comprometimento no documento intitulado Carta ao povo Brasileiro, de 22 de junho de 2002, onde se compromete com a estabilidade econômica e com o combate à inflação. Lula sustenta sua política econômica ao primeiro mandato baseado no “tripé” flutuação cambial/metastas de inflação/austeridade fiscal (Barbosa, 2012, p. 45).

O autor entende que, por seguir a política econômica de seu antecessor, o governo Lula se caracteriza como um governo de continuidade, porém enfatiza que foram medidas fundamentais para a transição, rumo a vencer a inflação e possibilitar um processo mais democrático à nação. Ainda nessa direção, lembra que, embora essa gestão tenha mantido a política macroeconômica, inovou implantando uma política de transferência de renda pelo programa Bolsa Família, aquecendo, assim, o mercado interno, o que simboliza uma ruptura com os governos anteriores (Barbosa, 2012).

Outra estratégia adotada pelo governo para garantir a governabilidade foi a mudança do discurso e das ações, suas críticas ao sistema político e econômico se transformaram em apoio ao capital nacional.

Em 2003, o presidente Lula inicia um planejamento para incluir o retorno às salas de aula de uma grande parcela da população. Assim o Plano Plurianual (Plano Plurianual) do governo (PPA 2004-2007),⁷⁶ em seu anexo I, anuncia que, para mudar o panorama educacional, é necessária a cooperação entre as três esferas do governo e parcerias com a iniciativa privada (Brasil, 2003).

O documento supracitado dispõe de 18 diretrizes que auxiliam na melhoria da educação (verificamos que os itens de número seis e 13 repetem o mesmo conteúdo):

1. Promoção da equidade na implementação das políticas sociais;
2. **Desenvolvimento de mecanismos de gestão, avaliação e controle dos serviços prestados;**
3. **Eficiência e eficácia na aplicação de recursos públicos, com controle social;**
4. Sustentabilidade do financiamento para a educação;
5. **Democratização do acesso à educação, em todos os níveis para atendimento dos segmentos excluídos;**

⁷⁵ Consistia em uma propina mensal para deputados em troca de apoio político.

⁷⁶ No PPA 2004-2007 (Brasil, 2003, p. 80), consta que havia um grande contingente da população brasileira retornando às salas de aula, em idade tardia, para cursar o ensino médio, tendo em vista as demandas no mundo do trabalho em termos de escolaridade da mão de obra, esse plano se transforma na Lei nº 10.933 de 11 de agosto de 2004.

6. **Renovação do conteúdo e da prática pedagógica em todos os níveis de ensino, considerando questões de gênero, raça, etnia, geração, e orientação sexual;**
7. Transformação da escola em espaço integral e integrado à comunidade;
8. **Avaliação da qualidade e da humanização do serviço público, adotando mecanismos de aferição da satisfação do usuário;**
9. **Valorização dos servidores públicos, garantindo condições de trabalho adequado ao desenvolvimento de serviços públicos com qualidade;**
10. Integração da universidade à sociedade, com base na relação entre saber científico e equidade;
11. Erradicação do analfabetismo;
12. **Garantia da formação continuada dos profissionais da área de educação e valorização da carreira;**
13. **Renovação do conteúdo e da prática pedagógica em todos os níveis, considerando as questões de gênero, raça, etnia, geração e orientação sexual;**
14. Promoção de um processo de educação contextualizada, valorizando a cultura nacional e sua diversidade e respeitando as especificidades regionais;
15. Releitura da questão afro-brasileira na educação;
16. Promoção de política educacional inclusiva para os portadores de necessidades especiais;
17. Valorização da formação cidadã nas escolas e sua atuação na comunidade;
18. **Implementação da educação à distância, por meio de novas tecnologias, para atender às comunidades de áreas isoladas** (Brasil, 2003, p. 16-17, grifos nossos).

De acordo com Santos (2018), foram essas diretrizes os pilares para iniciar a política de expansão da RFEPCT, pelo ministro da Educação Tarso Genro. Nas diretrizes apresentadas é possível perceber dois aspectos: *I)* os objetivos são voltados para o bem-estar social com foco em políticas de inclusão para os diferentes segmentos sociais, o acesso e a democratização da educação, com valorização dos profissionais da área, oportunizando seu aperfeiçoamento profissional; *II)* Juntamente com essas perspectivas, aparecem elementos que reforçam os interesses do capital, embora aparentemente eles se apresentem de modo mais brando, o que não significa que tenham importância menor, pois se encontram articulados com o primeiro aspecto, haja vista que o Estado, por meio das políticas sociais, amortece os impactos das desigualdades geradas pelo sistema capitalista e, assim, garante que esse continue operando sem correr risco de ações revolucionárias por parte das classes marginalizadas.

Ainda, em 2004, iniciaram-se os trâmites para a expansão da Rede Federal, com o Projeto de Lei (PL) nº 3.584, de 23 de março de 2004 (Brasil, 2004a), que altera a redação do § 5º do art. 3º da Lei nº 8.948, de 8 de dezembro de 1994 (Brasil, 1994),⁷⁷ e do art. 47 da Lei nº 9.649, de 27 de maio de 1998 (Brasil, 1998),⁷⁸ que impedia a criação ou expansão da RFEPCT

⁷⁷ Art. 3º, § 5º, da Lei nº 8.948/1994: “A expansão da oferta de educação profissional, mediante a criação de novas unidades de ensino por parte da União, somente poderá ocorrer em parceria com Estados, Municípios, Distrito Federal, setor produtivo ou organizações não governamentais, que serão responsáveis pela manutenção e gestão dos novos estabelecimentos de ensino” (Brasil, 1994).

⁷⁸ Art. 47 da Lei nº 9.649/1998: “O art. 3º da Lei nº 8.948, de 8 de dezembro de 1994, passa a vigorar acrescido dos seguintes parágrafos: ‘§ 5º A expansão da oferta de educação profissional, mediante a criação de novas unidades de ensino por parte da União, somente poderá ocorrer em parceria com Estados, Municípios, Distrito Federal, setor produtivo ou organizações não-governamentais, que serão responsáveis pela manutenção e gestão

pela União, de modo que a substituição da expressão “somente poderá” por “preferencialmente”, possibilitou a reestruturação e a expansão da Rede Federal, da qual nascem os IFs.

De acordo com Santos (2018, p. 115), “após vinte meses de tramitação no Congresso Nacional, o PL nº 3.584/2004 foi aprovado na íntegra e convertido na Lei nº 11.195/2005, sancionada pelo Presidente da República em 18/11/2005”. Seguindo com a regulamentação oficial, o autor enfatiza que, em apenas dois meses de tramitação, o Projeto de Lei nº 70/2005 foi convertido na Lei nº 11.249, de 23 de dezembro de 2005 (Brasil, 2005). As alterações na legislação que impediam o governo federal de criar instituições com o reforço financeiro propiciaram a formulação do Plano de Expansão da RFEPC.

No segundo mandato (2007-2011), Lula lança o PDE que trata dos objetivos e metas a serem cumpridas até 2020, o documento intitulado Planejando a Próxima Década: conhecendo as 20 metas do plano nacional de educação (Brasil, 2014), apresenta as metas para a educação, sendo elas organizadas em quatro grupos. No primeiro, são apresentadas aquelas relacionadas com a garantia da educação básica de qualidade:

Meta 1: universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches, de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência deste PNE.

Meta 2: universalizar o ensino fundamental de 9 (nove) anos para toda a população de 6 (seis) a 14 (quatorze) anos e garantir que pelo menos 95% (noventa e cinco por cento) dos alunos concluam essa etapa na idade recomendada, até o último ano de vigência deste PNE.

Meta 3: universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 (quinze) a 17 (dezesete) anos e elevar, até o final do período de vigência deste PNE, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para 85% (oitenta e cinco por cento).

[...]

Meta 5: alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do ensino fundamental.

Meta 6: oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos(as) alunos(as) da educação básica.

Meta 7: fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem, de modo a atingir as seguintes médias nacionais para o Ideb: 6,0 nos anos iniciais do ensino fundamental; 5,5 nos anos finais do ensino fundamental; 5,2 no ensino médio.

[...]

dos novos estabelecimentos de ensino. [...] § 7º É a União autorizada a realizar investimentos em obras e equipamentos, mediante repasses financeiros para a execução de projetos a serem realizados em consonância ao disposto no parágrafo anterior, obrigando-se o beneficiário a prestar contas dos valores recebidos e, caso seja modificada a finalidade para a qual se destinarem tais recursos, deles ressarcirá a União, em sua integralidade, com os acréscimos legais, sem prejuízo das sanções penais e administrativas cabíveis. § 8º O Poder Executivo regulamentará a aplicação do disposto no § 5º nos casos das escolas técnicas e agrotécnicas federais que não tenham sido implantadas até 17 de março de 1997” (Brasil, 1998).

Meta 9: elevar a taxa de alfabetização da população com 15 (quinze) anos ou mais para 93,5% (noventa e três inteiros e cinco décimos por cento) até 2015 e, até o final da vigência deste PNE, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% (cinquenta por cento) a taxa de analfabetismo funcional.

Meta 10: oferecer, no mínimo, 25% (vinte e cinco por cento) das matrículas de educação de jovens e adultos, nos ensinos fundamental e médio, na forma integrada à educação profissional.

Meta 11: triplicar as matrículas da educação profissional técnica de nível médio, assegurando a qualidade da oferta e pelo menos 50% (cinquenta por cento) da expansão no segmento público (Brasil, 2014 p. 9-10, grifos nossos).

Passemos a observar as metas 6, 10 e 11, que estão diretamente ligadas com a RFEPCT, por ser a instituição que ofertou historicamente essa modalidade de ensino. Por outro lado, não podemos esquecer que as demais metas desse grupo são fundamentais para compreendermos que as ações do governo em relação à educação não deixam de atender às recomendações dos OMs, dado que tem rendido críticas aos altos níveis de analfabetismos e aos resultados das avaliações em larga escala realizadas no país. Assim, a meta 7 eleva os índices dessas avaliações, enquanto a meta 9 se ocupa de diminuir o analfabetismo.

O segundo grupo de metas está relacionado à redução das desigualdades e à valorização da diversidade, sendo elas:

Meta 4: universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados.

[...]

Meta 8: elevar a escolaridade média da população de 18 (dezoito) a 29 (vinte e nove) anos, de modo a alcançar, no mínimo, 12 (doze) anos de estudo no último ano de vigência deste plano, para as populações do campo, da região de menor escolaridade no País e dos 25% (vinte e cinco por cento) mais pobres, e igualar a escolaridade média entre negros e não negros declarados à Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (Brasil, 2014, p. 11).

Essas duas metas também estão vinculadas aos IFs, já que, como as demais instituições de ensino federais, devem cumprir a Lei de Cotas para o ingresso (Brasil, 2012). Além disso, o discurso da meta 8 relaciona baixa escolaridade e pobreza. Isso posto, precisamos ter claro que a educação é um direito de todos, ou pelo menos deveria ser, mas a pobreza ou o analfabetismo não derivam da falta de escolarização, mas, sim, das grandes desigualdades sociais decorrentes do sistema capitalista. Ainda com relação a essas duas metas, é preciso ter claro que apenas garantir o acesso não assegura o êxito escolar dessa população.

O terceiro grupo de metas trata da valorização dos profissionais da educação, sendo elas:

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, assegurado 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, 2014, p. 12).

No subgrupo três, as metas 15 e 16 são as que, além de estarem articuladas com a lei dos IFs (Brasil, 2008), tem relação direta com o nosso objeto de estudo: a formação docente nos IFCs. Quanto às metas que se referem à valorização profissional, embora garantidas em lei, sabemos que, na prática, há uma constante desvalorização e precarização da profissão dos trabalhadores da educação.

O quarto grupo de metas se refere ao ensino superior, espaço no qual os professores da educação básica e demais profissionais são formados, que também está entre os objetivos dos IFs:

Meta 12: elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% (cinquenta por cento) e a taxa líquida para 33% (trinta e três por cento) da população de 18 (dezoito) a 24 (vinte e quatro) anos, assegurada a qualidade da oferta e expansão para, pelo menos, 40% (quarenta por cento) das novas matrículas, no segmento público.

Meta 13: elevar a qualidade da educação superior e ampliar a proporção de mestres e doutores do corpo docente em efetivo exercício no conjunto do sistema de educação superior para 75% (setenta e cinco por cento), sendo, do total, no mínimo, 35% (trinta e cinco por cento) doutores.

Meta 14: elevar gradualmente o número de matrículas na pós-graduação stricto sensu, de modo a atingir a titulação anual de 60.000 (sessenta mil) mestres e 25.000 (vinte e cinco mil) doutores (Brasil, 2014a, p. 13).

As metas estipuladas no PDE de 2007 são amarradas com o Decreto nº 6.095, de 24 de abril de 2007 (Brasil, 2007b), garantindo que as instituições com interesse a integrar os institutos federais de educação, ciência e tecnologia (Ifets) adequassem seus PDIs com o estipulado no PDE, garantindo que os objetivos do plano fossem aderidos pelas instituições. Posteriormente, as mesmas metas são incluídas nos compromissos estipulados na Lei nº

11.892/2008, que cria os IFs (Brasil, 2008). É dessa maneira que se constitui o terreno para atribuir a formação docente na reestruturação da RFEPCT.

A crise internacional de 2008 provoca um colapso financeiro internacional que, segundo Faganani (2011, p. 15-16), “interrompe um longo ciclo de hegemonia do neoliberalismo em escala global”,⁷⁹ fenômeno que permite ao governo ampliar o papel do Estado na consagração da proteção social.

Com a melhoria das contas públicas, o aumento da arrecadação e o declínio da dívida líquida do setor público, foi possível ampliar o gasto social. Aliado a isso, houve o aumento das vagas de emprego e, conseqüentemente, da renda dos brasileiros. O crescimento e a estabilidade econômica via distribuição de renda, inclusão social e promoção da cidadania melhoram o mercado de trabalho, aumentando a produção e o consumo interno. Com as medidas de ampliação e democratização do crédito e programas de financiamento, como Minha Casa, Minha Vida,⁸⁰ impulsiona-se a economia do Brasil.

Na educação, instituem-se o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (Fundeb), a Universidade Aberta do Brasil (UAB)⁸¹ e o piso nacional para os professores do ensino básico da rede pública. Além disso, realiza-se a reforma da educação superior, que inclui ampliação de recursos para a Rede Federal e a expansão dos IFs. Mediante a esse cenário, o país viveu um momento ímpar com a ampliação do ensino na rede pública federal. Contudo não podemos esquecer que o governo Lula não deixa os setores do ensino privado desassistidos, pelo contrário, paralelamente aos investimentos da rede pública, amplia, e muito, o nicho do mercado educativo privado, inclusive através de financiamento público e incentivos financeiros.

Tratando-se das motivações que levaram à criação do projeto/lei que cria os IFs, o estudo de Costa e Marinho (2018) chama a atenção sobre a agilidade com que se efetiva, tramitando de forma rápida na Câmara dos Deputados e no Senado Federal — do início até a aprovação transcorreram apenas cinco meses. Os autores afirmam que “o momento da audiência pública na Câmara dos Deputados será o debate mais amplo e verdadeiramente existente ao longo da tramitação, para não dizer o único” (Costa; Marinho, 2018, p. 66). Entendem que são indícios que levam a crer que essas audiências foram realizadas apenas no sentido de cumprir um protocolo burocrático.

⁷⁹ O neoliberalismo é um conjunto de políticas sociais e econômicas que orientam a reforma do Estado em diversos países, a partir do processo de globalização da economia e é nesse contexto que se dão as políticas neoliberais.

⁸⁰ Programa que objetiva o financiamento para a construção de moradias para a população de baixa renda.

⁸¹ A UAB objetiva que instituições públicas ofereçam cursos de formação aos docentes que atuam em áreas sem habilitação.

Um processo parecido é constatado com o trâmite no projeto no Senado Federal, sobre o qual Costa e Marinho (2018, p. 77) lembram que teve início em 19 de novembro de 2008 “com a apresentação do projeto ao plenário na forma do PLC nº 177/2008,”⁸² sendo aprovado para ser levado à sanção presidencial na sessão plenária de 3 de dezembro de 2008. De acordo com os levantamentos feitos pelos autores, essa sessão da plenária foi praticamente o único espaço de apreciação do projeto.

Os estudos de Costa e Marinho (2018) demonstram que a intenção inicial do presidente Lula e do ministro da Educação Fernando Haddad era criar um instituto por estado. No projeto inicial, seriam apenas os Cefets que integrariam a nova instituição, porém essa determinação foi questionada pelos representantes políticos, dado que a Rede Federal inclui outras instituições, como as escolas agrícolas. Essas críticas fizeram com que o governo incluísse outras unidades na reestruturação da rede, o que fez com que muitos estados tenham mais de um IF, como no caso de Santa Catarina, estado que compõe nosso objeto de estudo. Com essas adequações, o governo consegue o consenso de modo a aprovar o pacote completo do seu projeto.

Com relação à criação e à expansão dos IFs, Dias Sobrinho (2007) salienta que sempre há uma intencionalidade nas políticas e reformas educacionais e que ela, geralmente, converge para os desejos de um governo e acaba reforçando sua ideologia, favorecendo determinados grupos sociais. Desse modo, não são inocentes, não são boas por si só, elas resultam das contradições da sociedade, em geral, têm por objetivo “dar respostas a problemas que se confrontam nas disputas econômicas, étnicas, sociais, culturais, religiosas, políticas” (Dias Sobrinho, 2007, p. 109). São a resposta para os desequilíbrios existentes e exigem soluções urgentes. Assim, a reforma do ensino superior e a expansão da RFEPCT se enquadram nessa problemática. Por essa razão, entendemos ser necessário investigar como essa política se projeta na realidade catarinense, tendo os cursos de licenciatura como parâmetro.

4.1 Licenciaturas na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica

Esta seção tem por objetivo analisar as características dos cursos de licenciatura nos IFs, suas especificidades, alinhamentos e(ou) divergências no que tange às recomendações dos OMs para a formação de professores no Brasil. Para dar conta do objetivo traçado, a seção é constituída por uma análise de diversos documentos que orientaram, regulamentaram e

⁸² O Projeto Lei da Câmara nº 177, de 15 de outubro de 2008, aprovado pelo Senado Federal, gerou a Lei nº 11.892/2008 (Brasil, 2008), que institui a RFEPCT e cria os IFs.

ofereceram materialidade para a elaboração dos PPCs de licenciatura. Constituíram fontes documentais de coleta de dados e informações um conjunto robusto de documentos, caracterizado de acordo com as suas finalidades.

O primeiro conjunto é constituído por documentos produzidos no âmbito nacional com a finalidade de justificar e reforçar a necessidade de oferta de cursos de licenciatura pelos IFs. Fazem parte desse primeiro conjunto o relatório *Escassez de professores no ensino médio: soluções emergenciais e estruturais* (Brasil, 2007d), produzido por uma comissão especial, composta por membros da CEB/CNE, para estudar medidas que visavam superar o déficit docente no ensino médio.⁸³ Além desse, também constitui objeto desta etapa o documento *Um novo modelo em educação profissional e tecnológica: concepções e diretrizes* (Brasil, 2010b), produzido pela Setec/MEC com o objetivo de destacar aspectos conceituais e diretrizes dos IFs. Para encerrar o conjunto de documentos, mencionamos a Ata da Quarta Sessão Ordinária da CEB/CNE (Brasil, 2007c), realizada em 1º fevereiro de 2007, em cuja pauta esteve o trabalho realizado pela câmara sobre as áreas de carência de professores no ensino médio.

O segundo conjunto é constituído por documentos institucionais, produzidos pelo IFC e pelo IFSC com a finalidade de regulamentar procedimentos internos dessas instituições. Assim, consultamos o PDI (Instituto Federal Catarinense, 2009; Instituto Federal de Santa Catarina, 2009a), os estatutos (Instituto Federal Catarinense, 2018; Instituto Federal de Santa Catarina, 2009b) e o Acordo de Metas IFs (2010a). Acompanha o conjunto de documentos que regulam a criação dos IFs, a Lei nº 11.892/2008 (Brasil, 2008), que institui a RFEPCT, cria os IFs e dá outras providências. Desse último documento, foram extraídas informações sobre as finalidades e características dos IFs e sobre sua estrutura organizacional.

Por fim, o terceiro conjunto é constituído pelos PPCs vigentes nos IFCs em 2023 (Instituto Federal Catarinense, 2018, 2021, 2022a, 2022b, 2022c, 2022d, 2022e, 2022f, 2022g, 2022h, 2022i, 2022j, 2022l, 2023), Instituto Federal de Santa Catarina (2014, 2019, 2022a, 2022b, 2022c, 2023b). Considerando que os cursos de licenciatura foram criados nos IFCs entre os anos de 2008 e 2019, tomamos como objeto de análise a última versão de cada PPC disponibilizada na página dos institutos. Como iremos observar adiante, os IFCs, no seu conjunto, oferecem 24 cursos de licenciatura. Contudo é importante destacar que, a partir de 2019,⁸⁴ o IFC determinou que os PPCs dos cursos deveriam ser unificados, considerando a

⁸³ Esse relatório foi elaborado tomando como referência o *Plano Emergencial para Enfrentar a Carência de Professores no Ensino Médio: chamada nacional*, publicado pela SEB/MEC (Brasil, 2004c).

⁸⁴ Na Política Institucional de Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica, o art. 11 enfatiza: “Cursos do IFC de mesma nomenclatura deverão garantir a unicidade de 75% das disciplinas de suas matrizes

seguinte proporcionalidade na composição da matriz curricular: 75% da carga horária do curso com a mesma nomenclatura em todos os *campi* que o ofertavam; e 25% poderia ser distinta, respeitando-se a autonomia pedagógica dos *campi*. Significa dizer que houve a necessidade de um esforço redobrado de investigação, a fim de verificar quais elementos eram priorizados nos 25% da carga horária dos cursos de licenciatura ofertados no IFC, demandando a análise de 14 PPCs nesse instituto.

Tratando-se dos cursos de licenciatura oferecidos pelo IFSC, a política do instituto determina que o PPC dos cursos ofertados na modalidade EaD seja o mesmo para todos os *campi*. Por sua vez, os cursos ofertados na modalidade presencial preservam certas especificidades. Assim, ainda que prevaleça certa tendência à unificação do PPC de um mesmo curso ofertado em diferentes *campi*, alguns possuem distinções especialmente na construção da matriz curricular. Essas distinções estão implicadas tanto na disposição dos componentes curriculares ao longo das etapas de desenvolvimento do curso, na definição de quais componentes serão ofertados, como também nos componentes curriculares ofertados na modalidade EaD, mesmo considerando tratar-se de um curso presencial. Os PPCs podem se distinguir ainda em relação aos objetivos traçados para o curso, à justificativa de oferta e ao perfil do egresso. Em vista dessas especificidades, foi necessário analisar seis PPCs nos cursos de licenciatura oferecidos no IFSC, conforme podemos observar no quadro 4.

Quadro 4 – Cursos de licenciaturas ofertados pelos IFCs, por área de conhecimento, no ano de 2023

Tipo de licenciatura	Instituição	<i>Campus</i>	Modalidade
Ciências Agrícolas	IFC	Araquari	Presencial
Química	IFC	Araquari	Presencial
		Brusque	
	IFSC	Criciúma	Presencial
		São José	
Física	IFSC	Araranguá	Presencial
		Jaraguá do Sul	
	IFC	Concórdia	Presencial
		Rio do Sul	
Matemática	IFC	Camboriú	Presencial
		Concórdia	
		Sombrio	
		Rio do Sul	
	IFSC	Tubarão	EaD

curriculares. Nessa unicidade estão compreendidas o nome das disciplinas, a carga horária e suas respectivas emendas” (Instituto Federal Catarinense, 2019b).

		Jaraguá do Sul	
		Balneário Piçarras	
		Campus Novos	
		Pouso Redondo	
Pedagogia	IFC	Blumenau	Presencial
		Camboriú	
		Rio do Sul	
		Videira	
Pedagogia com Ênfase em Educação do Campo	IFC	Abelardo Luz	Presencial
Pedagogia Bilíngue	IFSC	Palhoça	Presencial

Fonte: elaborado pela autora com base nos dados dos portais de oferta de cursos do IFC (Instituto Federal Catarinense, [2023g]) e do IFSC (Instituto Federal de Santa Catarina, [2023a]), em maio de 2023.

Na sua totalidade, portanto, foram analisados 20 PPCs dos cursos de licenciatura dos IFCs (Instituto Federal Catarinense, 2018, 2021, 2022a, 2022b, 2022c, 2022d, 2022e, 2022f, 2022g, 2022h, 2022i, 2022j, 2022l, 2023), Instituto Federal de Santa Catarina (2014, 2019, 2022a, 2022b, 2022c, 2023b), nos seguintes aspectos: tipologias dos cursos; modalidades e local de oferta; justificativa; e perfil de formação profissional.

4.2 Oferta das licenciaturas nos institutos federais de Santa Catarina: contextualização histórica

Iniciamos a discussão desta seção pelo primeiro grupo de documentos com a finalidade de proporcionar uma contextualização dos pressupostos que atribuem aos IFs a obrigatoriedade de oferta das licenciaturas. Na análise, buscamos compreender as razões que motivaram a criação das licenciaturas na RFEPCT. Na sequência, utilizando o segundo grupo de documentos, analisamos como se dá a regulamentação interna desses cursos nos IFCs, suas bases e finalidades e, por fim, mergulhamos na análise dos cursos de licenciaturas ofertados pelos IFs em Santa Catarina, tendo por base os 20 PPCs analisados. Levantamos suas características, especificidades, alinhamentos e(ou) divergências com as recomendações dos OMs para a formação docente no Brasil.

A oferta das licenciaturas nos IFs de Santa Catarina está atrelada ao que preconiza a Lei nº 11.892/2008 que criou a RFEPCT. Em seu art. 8º a lei estabelece que os IFs devem reservar, no mínimo, 20% das matrículas para cursos de formação docente (Brasil, 2008) e define as principais áreas a serem priorizadas.⁸⁵ Se, por um lado, atribuir a formação docente a

⁸⁵ Vale destacar que, embora nosso propósito seja discutir a formação docente na RFEPCT, não foi apenas ela que assumiu esse compromisso de aumentar a oferta da formação docente, mas também as demais universidades federais criadas no período.

instituições com histórico de formação profissional pode ser entendida como um apelo à formação tecnicista, por outro, em um país cuja formação docente ocorre majoritariamente em instituições privadas, ampliar a oferta das licenciaturas em instituições públicas pode significar uma nova estrutura de formação docente, alicerçada em princípios com vista à emancipação dos sujeitos.

Para melhor compreender as razões que determinaram a oferta desses cursos na RFEPCT, recorreremos ao documento do CNE denominado *Escassez de professores no ensino médio: soluções emergenciais e estruturais* (Brasil, 2007d).⁸⁶ Nele, os autores anunciam que este tem por base o documento da SEB/MEC denominado *Plano Emergencial para Enfrentar a Carência de Professores no Ensino Médio: chamada nacional*, de abril de 2004 (Brasil, 2004c), e de uma ata da CEB/CNE de 1º de fevereiro de 2007 (Brasil, 2007c). Contudo, ao analisarmos o referencial teórico utilizado para a fundamentação teórica desta pesquisa, deparamo-nos com relatórios nacionais do Inep/MEC e o documento *Panorama da educação 2005: indicadores OCDE* (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico, 2005).

Quanto ao primeiro documento,⁸⁷ o CNE solicitou à SEB uma atualização do plano, encaminhando formulário às instituições de ensino superior para se manifestarem com relação à demanda docente nas áreas específicas. Outrossim, é possível verificar que há consulta também a organismos não ligados à educação. A interferência de órgãos alheios à educação nas tomadas de decisão relacionadas às políticas educacionais e, especialmente, nos rumos da formação docentes vem se afirmando no Brasil. Conforme demonstra o relatório do CEB/CNE (Brasil, 2007d):

O plano de trabalho elaborado pela Comissão incluiu consultas a **organismos governamentais e não governamentais ligados à Educação**, como a SEB/MEC, o

⁸⁶ Esse documento mencionado nos PPCs dos cursos nos IFCs para justificar a abertura dos cursos, foi assinado em maio de 2007, por Antonio Ibanez Ruiz, Mozart Neves Ramos e Murílio Hingel, membros da CEB do CNE. Destacamos que Mozart Neves Ramos de acordo com seu Currículo Lattes, atualizado em 19/09/2020, (consulta realizada em 05/05/2023), demonstrou que o mesmo tem ligações com APHs, como a organização TPE, da qual foi presidente executivo no período de 2007–2010; nos anos 2005–2014 foi membro do CNE; entre 2014 e 2019 foi Diretor de Articulação e Inovação do IAS. No mesmo período em que integrou o TPE, era integrante do CNE. Nas produções científicas se destacam obras com cunho apelativo às premissas do capital defendida pelos organismos multilaterais e por APHs. Entre os seus livros cabe destacar o *Sem Educação Não Haverá Futuro* (2018), *Educação Brasileira: Uma Agenda Inadiável* (2015) e *Educação Sustentável* (2006) e *A Urgência da Educação* (2011, co-autor). Conforme seu currículo, em 2008 ele, foi eleito pela Revista Época como uma das 100 pessoas mais influentes do Brasil. Assim, podemos afirmar que Mozart Neves Ramos, é um dos intelectuais orgânicos da burguesia que vem atuando em diferentes frentes na articulação das políticas educacionais, com vistas ao atendimento das necessidades do capital. Ele é apenas um deles que transita em diferentes esferas da área da educação e que não coincidentemente participou da elaboração do documento que serviu de alicerce para justificar a abertura dos cursos nos IFs de Santa Catarina.

⁸⁷ *Escassez de professores no ensino médio: soluções emergenciais e estruturais* (Brasil, 2007d).

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) e o Consed⁸⁸, com o objetivo de recolher dados, atualizar estudos e pesquisas e obter sugestões e relatos de experiências sobre a questão (Brasil, 2007d, p. 1, grifo nosso).

Já na Ata (Brasil, 2007c), o conselheiro Mozart sugeriu que sejam realizados debates públicos sobre a temática da escassez docente, com as comissões de Educação do Senado e da Câmara dos Deputados. Na mesma reunião, o conselheiro Antonio Ibañez relatou que a comissão “está analisando a carência de professores de matemática, física, química e biologia no Ensino Médio” (Brasil, 2007c, p. 2), sendo que, inicialmente, a comissão fez um estudo do documento intitulado *Plano emergencial para enfrentar a carência de profissionais no Ensino Médio: chamada nacional*, elaborado pela SEB/MEC (Brasil, 2004c). Posteriormente, o CNE solicitou ao MEC a atualização desse documento. Também encaminhou “questionários para todas as associações de dirigentes de universidades e faculdades públicas e privadas, para que informassem a demanda e a formação daqueles profissionais, e que o Inep atualizasse um estudo, realizado em dois mil e três, sobre o déficit de professores” (Brasil, 2007c, p. 2).

Na referida ata, Antonio Ibañez mencionou haver um estudo do número de professores formados nos últimos 16 anos nessas áreas, o número de turmas que precisavam ser abertas para suprir a carência de formação, bem como a quantidade de docentes necessários. Em seu parecer (Brasil, 2007c), chamou a atenção do MEC e enfatizou a responsabilidade desse órgão em atuar nesse projeto:

Para isso o MEC deveria criar uma comissão de acompanhamento que fizesse, continuamente, a atualização dos dados e, em cada Estado, as universidades federais, estaduais, Cefets, Secretarias de Educação e de Ciência e Tecnologia, os Conselhos Estaduais de Educação e Ministério Público assumissem a implantação de programas, a fim de que as crianças não abandonem a escola por falta de professores (Brasil, 2007c, p. 3).

É possível observar que o discurso da escassez docente no Brasil antecede a reformulação da RFEPCT, porém vale lembrar que essa demanda não surge exclusivamente em nível nacional. Conforme discutido, as demandas apresentadas para a formação docente no país têm seu nascedouro nos interesses do mercado, que conta com o apoio dos OMs, razão pela qual entendemos que os documentos supracitados utilizam o relatório da OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico, 2005) como referencial que fundamenta a necessidade de formação docente no Brasil. Essa prerrogativa também pode ser confirmada no

⁸⁸ Conselho Nacional de Secretários Estaduais de Educação (Consed).

documento da OCDE, quando o organismo faz referência à escassez docente, suas motivações e consequências:

Há duas grandes preocupações com relação ao suprimento de professores. Uma delas diz respeito ao número de professores: **muitos países já enfrentaram atualmente, ou enfrentarão em breve, uma escassez quantitativa de professores. Em especial a escassez de professores provoca inquietações nas áreas de matemática, ciências, TIC e idiomas.** [...] A outra preocupação é mais qualitativa, e reflete tendências na composição da força de trabalho docente em termos de background acadêmico, gênero, conhecimentos e habilidades. **Em média, 26% dos professores do ciclo inicial do ensino fundamental e 31% dos professores do ciclo final do ensino fundamental e do ensino médio nos países da OCDE têm mais de 50 anos de idade, e muitos estarão aposentando nos próximos anos** (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico, 2006a, p. 39, grifos nossos).

Podemos perceber que o debate dos documentos da CEB/CNE está articulado com o que orienta a OCDE sobre áreas de escassez docente, assim como as ações do MEC vão na mesma direção. Em 29 de janeiro de 2009, o MEC aprovou o Decreto nº 6.755,⁸⁹ que, em seu art. 3º, alínea II, enfatiza “apoiar a oferta e a expansão de cursos de formação inicial e continuada a profissionais do magistério pelas instituições públicas de educação superior”. Esse decreto foi promulgado 30 dias após a lei que criou a RFEPCT, o que demonstra que atribuir aos IFs a obrigatoriedade de oferta de, no mínimo, 20% estava atrelado à consolidação do debate em torno desse decreto.

Em 2010, o MEC lançou o documento intitulado *Um novo modelo em educação profissional e tecnológica: concepções e diretrizes* (Brasil, 2010b). Ao se dirigir aos IFs, adverte:

No tocante à formação de professores para o conteúdo da formação geral (**com destaque para as ciências da natureza: Química, Física, Biologia e mesmo a Matemática**), essa opção é crucial, **tendo em vista a falta de professores**. O relatório recente do Conselho Nacional de Educação (CNE), que **estimou essa demanda em 272.327 professores**, apenas no campo das ciências da natureza, reforça essa tese [...]. Os **Institutos Federais apontam**, quando na plenitude de seu funcionamento, **para um número estimado de 100 mil matrículas em cursos de licenciaturas**, que em grande parte poderão se destinar a essa área (BRASIL, 2010b, p. 27, grifos nossos).

Como é possível verificar, o documento da OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico, 2006b) e o documento do MEC (Brasil, 2010b) estão em sintonia quanto às áreas de oferta e à justificativa de que essa é devida à escassez docente. Outrossim, há um compromisso dos IFs em oferecer um número estimado de matrículas nestas áreas

⁸⁹ Decreto que institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Capes no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. Ele foi refogado pelo Decreto nº 8.752, de 9 de maio de 2016.

identificadas pelo OM e pelo ministério como prioritárias. Nesse sentido, recorreremos à Plataforma Nilo Peçanha (PNP) e utilizamos os dados do Censo de 2020 para verificar como ocorre a oferta e o atendimento às áreas anunciadas nos documentos supracitados. Assim, os cursos de licenciatura dos IFs atingiram 97.472 matrículas até 2020, e, quanto às áreas de oferta, elas se dão prioritariamente nas apontadas como a de maior demanda, conforme pode ser observado na tabela 1.

Tabela 1 – Matrículas nas áreas definidas como áreas prioritárias para a formação docente no Brasil (2020)

Curso	Ciências da Natureza	Biologia	Química	Física	Matemática	Outras
Número de matrículas	1.534	12.749	14.886	11.355	18.514	38.434
Áreas de maior necessidade	59.038					38.434
Total	97.472					

Fonte: elaborada pela autora com base nos dados da PNP (Brasil, [2022]).

Podemos observar que 61% das vagas dos cursos de licenciatura nos IFs se dão nas áreas identificadas de maior demanda nacional. Contudo, considerando que a RFEPCT tem aproximadamente 15 anos de sua reestruturação, os números evidenciam a meta inicial estabelecida no documento *Um novo modelo em educação profissional e tecnológica: concepções e diretrizes* (Brasil, 2010b), que se compromete com 100 mil matrículas nos cursos de licenciatura. Uma consulta nessa mesma plataforma, em maio de 2023, tendo por base o Censo de 2022, demonstra que as matrículas nos cursos de licenciatura nos IFs do Brasil ultrapassam o número anunciado no documento supracitado, somando um total de 106.850 matrículas. Quanto à oferta das matrículas, podemos confirmar que os objetivos da institucionais foram atendidos.

Contudo entendemos que há um descompasso entre as vagas ofertadas, o total de formados e a adesão aos cursos.

A tabela 2, a seguir, elaborada com base no Censo de 2022, conforme a PNP, demonstra o total de matrículas ofertadas e concluintes e o percentual de formados entre os anos 2017 e 2022, nas licenciaturas dos IFs em nível nacional.

Tabela 2 – Número de matrículas e total de concluintes nas licenciaturas dos IFs no Brasil (2017-2022)

Ano	Total de matrículas	Total de concluintes	Percentual de concluintes em relação ao total de matriculados no ano
2017	82.858	5.531	6,67%
2018	89.753	5.252	5,85%
2019	95.827	4.603	4,80%
2020	97.472	3.796	3,89%
2021	103.546	5.900	5,70%
2022	106.850	7.095	6,64%
Percentual médio			5,59%

Fonte: elaborada pela autora com base nos dados da PNP (Brasil, [2022]).

Os dados apontam que não basta ofertar vagas, é necessário também garantir que esses discentes que ingressam nessas licenciaturas tenham êxito na conclusão do curso. Ainda no intuito de compreendermos melhor esse aspecto, resolvemos verificar como se dá a adesão da comunidade aos cursos de licenciaturas nos IFCs.⁹⁰ No *site* institucional do IFSC, encontramos informações dos anos 2018-2023. Na página institucional (*webpage*) do IFC, obtivemos acesso aos editais do período entre 2015 e 2023. O quadro 5 apresenta uma síntese das vagas não preenchidas nas duas instituições por curso.⁹¹ Considerando esse levantamento, chegamos a um percentual de 39,3% de vagas não ocupadas nos cursos de licenciatura nos IFCs, percentual que varia conforme o ano de oferta e a modalidade do curso.

Quadro 5 – Vagas não preenchidas dos cursos de licenciatura dos IFCs (2015-2023)

Instituição	Número do edital vagas remanescentes/não ocupadas	Curso	Vagas ofertadas	Vagas Remanescentes
IFSC – Jaraguá do Sul	Nº 25/Deing/2022/1	Licenciatura em Física	40	13
IFSC – Araranguá	Nº 23/Deing/2021/1	Licenciatura em Física	40	21

⁹⁰ Para isso, realizamos buscas nos *sites* oficiais dessas instituições, mais especificamente no portal de ingresso, nos editais das vagas não ocupadas ou remanescentes (vagas não preenchidas nos processos seletivos). Destacamos que, a partir 2022, o IFC tem concentrado as vagas ofertadas e as remanescentes no Looker Studio (Instituto Federal Catarinense, [2023f]). Razão pela qual os dados a partir dessa data não possuem o número do edital descrito no quadro 5.

⁹¹ No quadro 5, constam as informações apenas dos editais que apresentavam vagas remanescentes no período.

IFSC – Jaraguá do Sul	Nº 23/Deing/2021/1	Licenciatura em Física	40	12
IFSC – Jaraguá do Sul	Nº 07/Deing/2020/2	Licenciatura em Física	40	20
IFSC – Araranguá	Nº 29/Deing/2020/1	Licenciatura em Física	40	26
IFSC – Criciúma	Nº 29/Deing/2020/1	Licenciatura em Química	40	22
IFSC – Jaraguá do Sul	Nº 29/Deing/2020/1	Licenciatura em Física	40	15
IFSC – Palhoça	Nº 29/Deing/2020/1	Pedagogia Bilíngue – Libras-Português	40	13
IFSC – Araranguá	Nº 24/Deing/2019/1	Licenciatura em Física	40	17
IFSC – Jaraguá do Sul	Nº 24/Deing/2019/1	Licenciatura em Física	40	17
IFSC – Palhoça	Nº 24/Deing/2019/1	Pedagogia Bilíngue – Libras-Português	40	02
IFSC – Jaraguá do Sul	Nº 15/Deing/2018/2	Licenciatura em Física	40	30
IFSC – Jaraguá do Sul	Nº 21/Deing/2018/1	Licenciatura em Física	40	16
IFC – Rio do Sul	Nº 07/2015	Licenciatura em Física	40	31
IFC – Rio do Sul	Nº 07/2015	Licenciatura em Matemática	45	29
IFC – Concórdia	Nº 12/2015	Licenciatura em Física	40	24
IFC- Concórdia	Nº 12/2015	Licenciatura em Matemática	40	32
IFC – Araquari	Nº 033/2015	Licenciatura em Química	40	30
IFC – Araquari	Nº 033/2015	Licenciatura em Ciências Agrícolas	40	02
IFC – Camboriú	Nº 032/2015	Licenciatura em Pedagogia	40	11
IFC – Camboriú	Nº 032/2015	Licenciatura em Matemática	40	23
IFC – Concórdia	Nº 09/2016	Licenciatura em Física	40	12
IFC – Concórdia	Nº 09/2016	Licenciatura em Matemática	40	05
IFC – Rio do Sul	Nº 006/2016	Licenciatura em Física	40	16
IFC – Rio do Sul	Nº 006/2016	Licenciatura em Matemática	45	05
IFC – Sombrio	Nº 004/2016	Licenciatura em Matemática	50	01

IFC Araquari	–	Nº 007/2017	Licenciatura em Química	40	12
IFC Araquari	–	Nº 007/2017	Licenciatura em Ciências Agrícolas	40	12
IFC Concórdia	–	Nº 007/2017	Licenciatura em Física	40	16
IFC Concórdia	–	Nº 007/2017	Licenciatura em Matemática	40	05
IFC – Rio do Sul		Nº 012/2017	Licenciatura em Física	35	15
IFC – Rio do Sul		Nº 012/2017	Licenciatura em Matemática	35	03
IFC – Rio do Sul		Nº 09/2018	Licenciatura em Física	40	25
IFC – Rio do Sul		Nº 09/2018	Licenciatura em Matemática	40	04
IFC Concórdia	–	Nº 07/2018	Licenciatura em Física	40	20
IFC Concórdia	–	Nº 07/2018	Licenciatura em Matemática	40	12
IFC Blumenau	–	Nº 003/2018	Licenciatura em Pedagogia	40	12
IFC Sombrio	–	Nº 002/2018	Licenciatura em Matemática	50	14
IFC Araquari	–	Nº 07/2018	Licenciatura em Química	40	16
IFC Araquari	–	Nº 07/2018	Licenciatura em Ciências Agrárias	40	24
IFC Araquari	–	2022	Licenciatura em Química	40	10
IFC Araquari	–	2023	Licenciatura em Química	40	14
IFC Abelardo Luz	–	2022	Licenciatura Em Pedagogia com Ênfase em Educação do Campo	40	15
IFC Abelardo Luz	–	2023	Licenciatura Em Pedagogia com Ênfase em Educação do Campo	40	07
IFC – Rio do Sul		2022	Licenciatura em Matemática	40	20
IFC – Rio do Sul		2023	Licenciatura em Matemática		16
IFC – Rio do Sul		2022	Licenciatura em Física	40	15
IFC – Rio do Sul		2023	Licenciatura em Física	40	24
IFC Sombrio	–	2022	Licenciatura em Matemática	40	25
IFC Sombrio	–	2023	Licenciatura em Matemática	40	14
IFC Concórdia	–	2022	Licenciatura em Matemática	40	19
IFC Concórdia	–	Nº 2/2023	Licenciatura em Matemática	40	13

IFC Concórdia	– 2022	Licenciatura em Física	40	33
IFC Concórdia	– N° 2/2023	Licenciatura em Física	40	31
Total			1.500	589

Fonte: elaborado pela autora com base na análise dos editais de vagas remanescentes disponíveis em Instituto Federal de Santa Catarina ([2023c]) e Instituto Federal Catarinense ([2023f]).

Os dados apresentados na tabela 2 e no quadro 5 permitem algumas inferências. Há uma preocupação em ofertar o percentual de cursos nas áreas previstas pela legislação, e essa exigência é cumprida nacionalmente pelos IFs e pelos IFCs. Contudo o fato de essas vagas não serem preenchidas nos processos seletivos demonstra uma divergência entre os objetivos dessa política e os resultados obtidos, especialmente quando a justificativa de oferta dos cursos é atender à demanda de formação docente na área.⁹² Se é uma demanda da sociedade, por que as vagas não são preenchidas? Por que, do total de ingressantes, menos de 6% conclui as licenciaturas? Ainda chama a atenção, que os cursos que apresentam o maior número de vagas não preenchidas nos IFCs são justamente os anunciados pelos OMs como as áreas a serem priorizadas. Já as licenciaturas oferecidas nessas instituições, que destoam das recomendações dos OMs, como a Pedagogia, não apresentam sobra de vagas.

Ainda nessa direção, os estatutos dos IFCs trazem, em seus objetivos, que a oferta dos cursos de licenciatura deve se dar nas áreas das ciências, matemática e educação profissional. Comparando os dois documentos, percebemos que o mencionado no Estatuto do IFC (2018, p. 8), art. 5º, inciso II, e o que se apresenta no art. 4º, inciso II, do Estatuto do IFSC (2009b, p. 6) são textos que se repetem na íntegra. Tendo os IFCs por finalidade: “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” (IFC, 2018, p. 8). As duas instituições seguem as mesmas prerrogativas legais, o que é compreensível, uma vez que constituem a mesma rede. Contudo não podemos deixar de observar que as recomendações dos OMs, quanto às áreas de maior demanda para a formação docente se fazem presentes em diferentes documentos.

Conforme previsto no PDI (Instituto Federal Catarinense, 2019), em seu art. 6º, a formação docente nos IFs tem por base o art. 7º, inciso VI, alínea “b”, e o art. 8º, § 2º, da Lei nº 11.892/2008, que estabelece que:

Art. 7º [...] são objetivos dos Institutos Federais:
[...]

⁹² Aspecto que discutiremos mais adiante.

VI - ministrar em nível de educação superior:

[...]

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;

[...]

Art. 8º [...]

[...]

§ 2º Nas regiões em que as demandas sociais pela formação em nível superior justificarem, o Conselho Superior do Instituto Federal poderá, com anuência do Ministério da Educação, autorizar o ajuste da oferta desse nível de ensino, sem prejuízo do índice definido no caput deste artigo, para atender aos objetivos definidos no inciso I do caput do art. 7º desta Lei (Brasil, 2008).

E, ainda, o documento intitulado Acordo de Metas do IFs (Brasil, 2010a) contempla, entre seus objetivos, melhorar a educação brasileira e atender ao compromisso de oferecer, pelo menos, 20% de suas vagas para a formação de professores e licenciaturas, tendo, como perspectiva, promover a inclusão e atender à demanda regional, como disposto na Lei nº 11.892/2008, na seção III, Das Finalidades e Características dos Institutos Federais (Brasil, 2008). Demonstra, assim, que há consonância entre o que dispõem a lei de criação da RFEPCT e os documentos institucionais locais.

No caso dos IFCs, entendemos como legítima a preocupação com o cumprimento da legislação, especialmente quando um dos objetivos da criação da RFEPCT é a oferta mínima de 20% dos cursos para a formação docente. Contudo, diante dos dados, parece-nos que a preocupação maior do Estado estava em cumprir as recomendações dos OMs, que apontam a escassez docente como um problema, caracterizando-se como uma ação isolada, sem preocupação de sanar outros problemas sociais atrelados a isso. O que vai ao encontro da análise de Romanelli (1986) quando enfatiza que a lei, por si só, não é garantia de que a política se efetive:

Uma coisa, porém, é certa: nenhuma lei é capaz, por si só, de operar transformações profundas, por mais avançada que seja, nem tampouco de retardar, também por si só, o ritmo do progresso de uma dada sociedade, por mais retrógrada que seja, sua aplicação depende de uma série de fatores. Em primeiro lugar, a eficácia de uma lei está subordinada à sua situação no corpo geral das reformas por acaso levadas a efeito, paralelamente a outros setores da vida social, e, o que é mais importante, sua eficácia decorre da integração e de suas relações com todo esse corpo. Os efeitos de uma lei de educação, como de qualquer outra lei, serão diferentes, conforme pertença ela ou não a um plano geral de reformas. Em segundo lugar, a aplicação de uma lei depende das condições de infraestrutura existentes. Em terceiro lugar está a adequação dos objetivos e do conteúdo da lei às necessidades reais do contexto social a que se destina. Enfim, a eficácia de uma lei depende dos homens que a aplicam (Romanelli, 1986, p. 179).

A análise de Romanelli (1986) parece pertinente no que se refere ao não preenchimento das vagas nos cursos de licenciatura nos IFCs, uma vez que a oferta não considera as reais necessidades da sociedade, e, sim, trata de atender às determinações das instituições para a oferta dos cursos. Confirma também o anunciado anteriormente, de que são necessárias ações efetivas, não apenas relacionadas à formação docente, mas políticas que contemplem diferentes aspectos da carreira, como salários justos e condições de trabalho adequadas.

Nossa constatação é que existe um descompasso entre os dados e o argumento de que a escassez docente no país se dá pela falta de oferta de cursos de licenciatura nessas áreas. Entendemos não ser a oferta de vagas a solução para a escassez docente, e, sim, a efetivação de políticas voltadas para o trabalho e a formação docente. Oportunizar a formação docente em instituições públicas é fundamental, porém há outras questões que interferem na escolha dessa profissão que contribuem para a baixa procura dos cursos. Uma delas pode estar atrelada ao desprestígio da profissão, interligado com a precarização das condições de trabalho e a remuneração profissional. Nessa direção, a OCDE adverte que

Evidências de pesquisas indicam que salários e oportunidades de emprego tem influência importante sobre a atratividade da docência. [...] A comparação entre os salários de professores e os de outras ocupações afeta: I *a decisão de tornar-se professor* após a graduação, uma vez que as opções de carreira de pessoas que se formam estão associadas a ganhos relativos na docência e em ocupações não - docentes e as suas possibilidades de crescimento ao longo do tempo; II *a decisão de retornar à docência após uma interrupção na carreira*, uma vez que as taxas de retorno normalmente são mais altas entre as pessoas que lecionam disciplinas que oferecem menos oportunidade de emprego em outras áreas; e III *a decisão de permanecer na docência*, uma vez que de maneira geral quanto mais alto salários dos professores tanto menor é o número de pessoas que deixam a profissão [...]. Aparentemente ganhos relativos são menos importantes quando a decisão fica entre *matricular-se em programas de Educação de professores* ou em outro curso de nível superior (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico, 2006b, p. 71).

O anunciado pela OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico, 2006b), de a remuneração em outras áreas ser superior ao da docência, o que leva as pessoas a buscarem formação em outras áreas, é um argumento que contradiz o afirmado pelo Banco Mundial (1995b). Ele afirma não serem as questões salariais o problema da baixa adesão aos cursos de licenciatura no Brasil ao entender que os professores brasileiros recebem salários acima dos demais setores da economia. Nesse sentido, nossa compreensão é de que boas condições de trabalho, remuneração adequada e políticas educacionais que valorizem a profissão docente são fundamentais tanto para os professores permanecerem na profissão quanto para uma melhor adesão aos cursos de licenciatura.

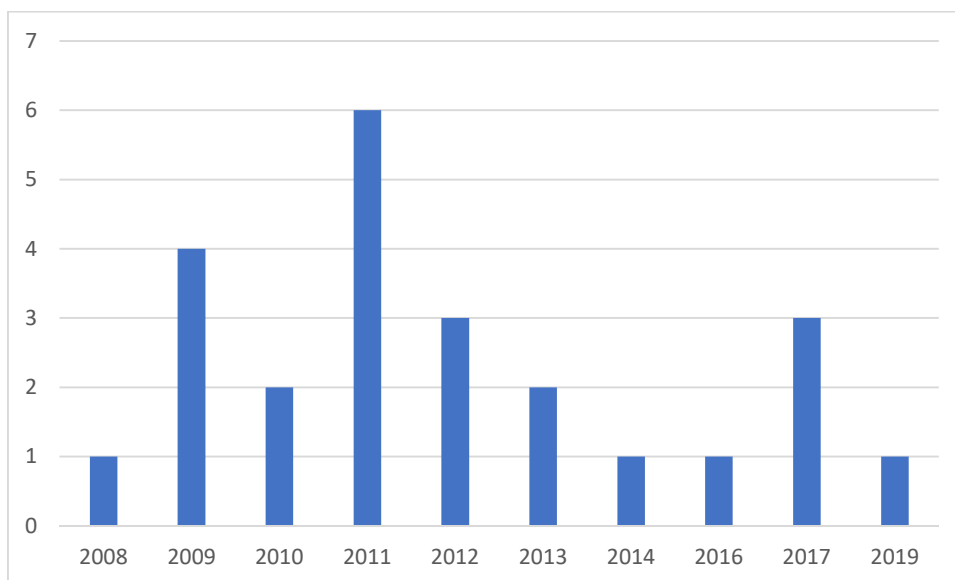
No panorama da política de formação docente proposta pela RFEPCT, há consensos com o que recomendam os OMs. Contudo o desafio é compreender como se dá essa formação nos IFCs. Para isso, a partir da próxima subseção, mergulharemos na análise das licenciaturas ofertadas em Santa Catarina, refletindo sobre as relações existentes na formação docente nessas instituições e as recomendações desses organismos.

4.3 Licenciaturas nos institutos federais de Santa Catarina

Nesta subseção, são apontadas as características dos cursos de licenciatura dos IFCs, evidenciando suas especificidades na articulação com a Política Nacional de Formação de Professores. Considerando o objetivo desta subseção, observamos os seguintes aspectos na análise dos PPCs: ano de criação do curso; tipologia de licenciatura; justificativa para a criação do curso; região de oferta do curso; modalidade de oferta; e perfil do egresso.

Conforme registros dos PPCs, as licenciaturas nos IFCs foram criadas a partir de 2008, tendo 2011 como auge de criação, conforme demonstra o gráfico 1.

Gráfico 1 – Ano de criação dos cursos de licenciaturas nos IFCs



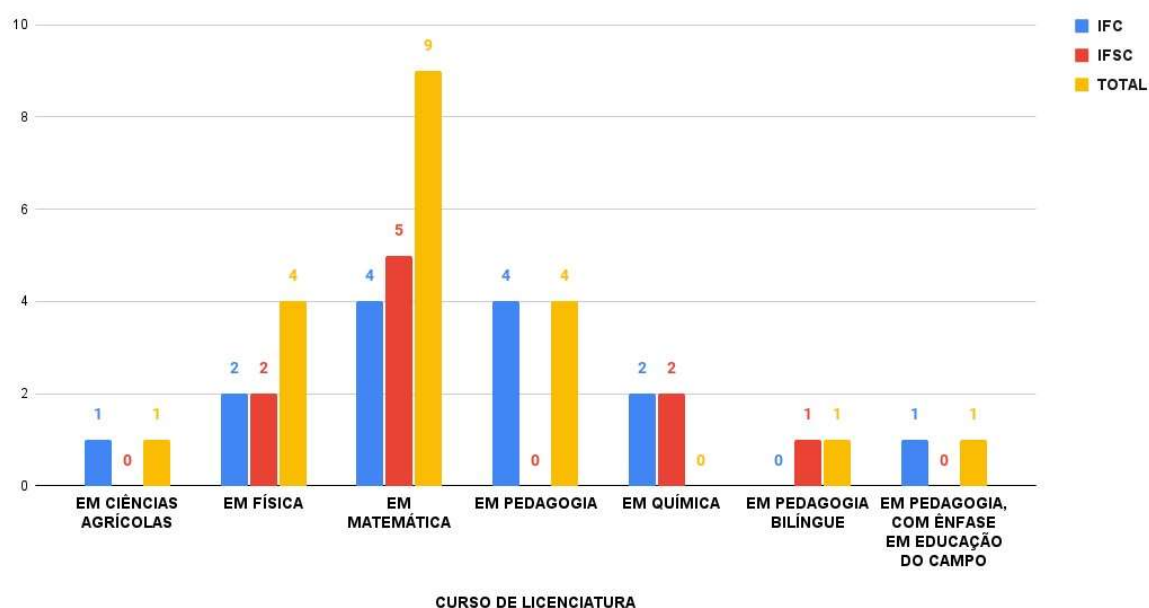
Fonte: elaborado pela autora com base nos PPCs (Instituto Federal Catarinense, 2018, 2021, 2022a, 2022b, 2022c, 2022d, 2022e, 2022f, 2022g, 2022h, 2022i, 2022j, 2022l, 2023), Instituto Federal de Santa Catarina (2014, 2019, 2022a, 2022b, 2022c, 2023b).

No gráfico 1, chama a atenção o fato de 2011 ter sido o ano com o maior número de cursos criados durante o histórico da RFEPCT, fato que entendemos estar atrelado às metas do PDI 2009-2013 (Instituto Federal Catarinense, 2009). O plano, em seu capítulo II, que trata do

planejamento da gestão, ao apresentar os objetivos e metas da Pró-Reitora de Ensino, ressalta que, entre 2009 e 2011, a meta definida é “implantar cursos de todos os níveis e modalidades nos *campi*. Qualificar e capacitar os docentes para o ensino de diferentes níveis e modalidades de ensino” (Instituto Federal Catarinense, 2009, p. 23). Do mesmo modo, o PDI 2009-2013 do IFSC também salienta o compromisso da instituição com a oferta de cursos de licenciatura, sendo que, de acordo o documento, há um compromisso de oferecer “três cursos de licenciatura em 2009, quinze em 2010, vinte e seis em 2011 e um em 2012” (Instituto Federal de Santa Catarina, 2009a, p. 17). Assim, o aumento da criação dos cursos em 2011 tem relação direta com o cumprimento das metas institucionais assumidas em 2009.

Em relação aos cursos de licenciatura ofertados,⁹³ identificamos sete, totalizando 24 turmas, conforme demonstrado no gráfico 2.

Gráfico 2 – Tipologias de licenciaturas ofertadas pelos IFCs



Fonte: elaborado pela autora com base nos dados dos portais de oferta de cursos do IFC (Instituto Federal Catarinense, [2023g]) e do IFSC (Instituto Federal de Santa Catarina, [2023a]), em maio de 2023.

Como podemos observar, as licenciaturas vinculadas à área de ciências da natureza constituem o maior número, representando 70,8% dos cursos ofertados pelos IFCs. Em segundo lugar, estão os cursos de licenciatura em Pedagogia e suas especificidades (Pedagogia, Pedagogia Bilingue e Pedagogia com Ênfase em Educação do Campo), representando 25% dos cursos ofertados.

⁹³ Levantamento atualizado no primeiro semestre de 2023.

Conforme demonstrado, tanto a Lei nº 11.892/2008 (Brasil, 2008) quanto o documento do MEC *Um novo modelo em educação profissional e tecnológica: concepções e diretrizes*, publicado em 2010 (Brasil, 2010b) priorizaram a oferta dessas tipologias. É importante destacar, ainda, que a oferta de licenciaturas das áreas de ciência da natureza também atendem à recomendação de OMs.

Nessa direção, a OCDE assim se refere:

Durante grande parte do século passado, o conteúdo de matemática e ciências do currículo escolar foi dominado pela necessidade de proporcionar fundamentos para a capacitação profissional de um pequeno número de matemáticos, cientistas e engenheiros. Contudo, diante do papel crescente da ciência, da matemática e da tecnologia na vida moderna, os objetivos de satisfação pessoal, emprego e participação plena na sociedade exigem que adultos — não apenas os que aspiram a uma carreira científica — adquiram níveis cada vez mais altos de alfabetização matemática, ciências e tecnologia (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico, 2005, p. 68).

A organização não deixa dúvidas de sua intencionalidade ao ressaltar a importância de priorizar licenciaturas das áreas das ciências da natureza. Para esse Organismo, os conhecimentos nessas áreas permitem aos sujeitos comuns participar da sociedade de maneira plena. A plenitude anunciada no documento está vinculada à realização pessoal e profissional, que está atrelada ao emprego, ou seja, oferecer formação que lhe permita participar do mercado de trabalho e, por meio dele, buscar sua realização pessoal, profissional e social.

Em relação às justificativas apresentadas nos PPCs que teriam motivado a criação dos cursos, foi possível identificar categorias e subcategorias. Como categorias, destacamos argumentos do tipo: demanda; readequação da matriz ou PPC; profissionalização; elementos técnico-legais; democratização da educação; e aproveitamento de infraestrutura existente.

A primeira justificativa mais empregada para a criação dos cursos foi atender à demanda. Esse argumento foca majoritariamente a necessidade de formação docente na área e o atendimento à demanda social. Quanto ao argumento formação docente na área de conhecimento, destacamos que o principal argumento utilizado pelos IFCs para justificar a oferta dessas licenciaturas se pauta na necessidade de suprir a escassez docente nessas áreas de atuação. Justificativa que vai ao encontro do anunciado pelos OMs em diferentes documentos. Isso, ao nosso ver, é um aspecto que demonstra que há um alinhamento entre a formação docente nos IFCs e as recomendações desses organismos.

Quanto à demanda social, segundo argumento em destaque nessa subcategoria, há uma cisão entre o atendimento das lutas sociais, da demanda local e das necessidades da sociedade contemporânea. Nesse sentido, nos PPCs, identificamos a preocupação em atender à demanda

das lutas sociais, em proporcionar uma formação que atenda às necessidades das minorias sociais (educação do campo), o que entendemos ser um dissenso com o que preconiza a formação defendida pelo capital, que tem por prioridade atender às necessidades do mercado.

Por outro lado, ao anunciar o atendimento das necessidades locais, as justificativas têm por base serem cursos não ofertados localmente ou na região. Embora os PPCs anunciem essas demandas, neles, não identificamos nenhuma descrição sobre consultas públicas à sociedade que demonstre efetivamente essa necessidade. Contudo elas estão pautadas em relatórios nacionais⁹⁴ e relatórios e reuniões com representantes das gerências regionais de educação que confirmam a demanda.

Ao tratar do atendimento à sociedade contemporânea, as prerrogativas do capital ficam explícitas, os PPCs utilizam linguagem idêntica à dos documentos dos OMs, que atribuem à educação o papel de desenvolvimento econômico, conforme anuncia o PPC:

Os dados expostos justificam a criação e manutenção do curso [...], pois a educação é um requisito fundamental para o desenvolvimento econômico e para o progresso dos indivíduos. O consenso é que os países devem investir em seus sistemas de ensino, pois assim elevam sua produtividade, sua produção e sua competitividade. Com isto, melhoram a distribuição da renda, contudo, isto exige que as pessoas dediquem mais tempo e recursos a sua formação (Instituto Federal Catarinense, 2022f, p. 11).

Assim, podemos dizer que, em relação à subcategoria demanda social, encontramos pontos de alinhamento com a formação hegemônica defendida pelos OMs e pontos de resistência, demonstrando que, nas licenciaturas dessas instituições, existem tensões entre aspectos que alinham a formação docentes aos objetivos do capital e os que se apresentam como resistência a esse modelo.

Com menos ênfase, aparecem justificativas de atendimento a áreas que não a educação, em que o licenciado poderá atuar em campos como: sindicatos, associações, indústria, laboratórios, segmentos farmacêuticos, alimentícios, cosméticos, agricultura, siderurgia. Aqui, podemos dizer que há um apelo a uma formação que dê ao professor múltiplas atribuições, ou seja, uma formação que possa atender a diferentes segmentos do capital, alinhada com as recomendações dos OMs.

Quando à justificativa de oferta se pauta na *qualidade dos cursos* na área, há uma preocupação em relação à oferta de formação com vistas a transformação social, reflexão crítica, emancipação dos sujeitos e formação de professores que contribuam com a qualidade

⁹⁴ Como é possível verificar na categoria “demanda”, no subitem argumentos técnicos legais que fundamentam a criação dos cursos.

educacional nas escolas que atuarão. Ainda nessa direção, uma única justificativa pontuou a formação integral e humana, destacando questões relacionadas a trabalho, cultura, conhecimento teórico, lutas sociais e suas implicações no projeto de sociedade. Também no tocante a essa justificativa, a contradição se faz presente. Se, por um lado, há a preocupação em formar um profissional para atuar em diferentes atribuições laborais, por outro, há, por parte dessas instituições, uma preocupação em ofertar cursos de licenciatura de qualidade para que, por meio deles, os futuros professores possam, na sua ação educativa, proporcionar a transformação social com vistas à emancipação dos sujeitos.

Considerando o aspecto da demanda, há predominância das expressões “atender ou suprir a demanda da formação docente”, constatação que confirma a sintonia dos PPCs com os argumentos dos OMs, de que a escassez docente é um dos problemas da educação, ainda assim, identificamos, nessas licenciaturas, argumentos contra-hegemônicos.

A segunda justificativa mais empregada está relacionada à *reestruturação dos PPCs*, que se pauta na reformulação da matriz e em outros aspectos que visam melhorias no perfil de formação. Esses argumentos têm por base especialmente estudos institucionais realizados por diferentes grupos em nível local e estadual,⁹⁵ com vistas a avaliar as licenciaturas ofertadas pelos IFCs, bem como encontrar alternativas para adequá-las à legislação vigente e construir uma matriz curricular mínima comum institucionalmente.

A terceira justificativa está baseada na *profissionalização*. Os argumentos de maior ênfase dessa categoria estão nas habilidades e nas competências profissionais pretendidas. Nela, mais uma vez, é possível perceber as tensões entre as justificativas que atendem ao apelo dos OMs e as que salientam a necessidade de o professor ter uma formação sólida em conhecimentos em que perpassam por questões humanas, sociais, éticas, antropológicas e filosóficas.

Nessa direção, a seguir, podemos observar os elementos que vão ao encontro das recomendações dos OMs:

O curso requer um profissional do futuro, seja ele professor ou não, e deve estar preparado para trabalhar numa sociedade em constantes e rápidas mudanças. Ao destacar a construção do conhecimento matemático, o projeto se fundamenta na indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão e se destaca por ser inovador no tocante às suas Unidades Curriculares, que se diferenciam dos moldes tradicionais, cujos índices de evasão são altos. O futuro professor deve estar preparado para modificar sua prática pedagógica no sentido de atender as dificuldades dos alunos,

⁹⁵ Esses estudos se deram em reuniões com as coordenações de curso em nível institucional; reuniões com o Núcleo Docente Estruturante (NDE); reuniões com docentes e discentes; grupos de trabalho (GTs), criados após o IV Fórum de Formação de Professores do IFC; reuniões com coordenadores e professores dos cursos com a mesma nomenclatura na instituição; e na avaliação quadrienal do PPC.

com baixo índice na aprendizagem na Matemática, conforme dados da Prova Brasil (Instituto Federal de Santa Catarina, 2022b, p. 105).

Além dos indicadores da Prova Brasil, os PPCs também têm por base os indicadores internacionais, como Pisa, Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) e Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade), para justificar a necessidade de oferta dos cursos, visando à melhoria da educação básica. Segundo os documentos, as deficiências no ensino são responsáveis pela evasão, pela repetência e pelo despreparo dos estudantes diante das demandas da sociedade. Indicam que a oferta desses cursos pode minimizar esses problemas.

Ainda quanto à *profissionalização*, destacamos a atuação na indústria, aspecto que se acentua nos cursos de Química. Quando trata da atuação na área, há preocupação em formar profissionais habilitados para desempenharem suas atividades na área específica de formação. Também há menção à *mediação em sala de aula*, que se concentra no curso de Pedagogia Bilíngue, em que se justifica a necessidade de que os profissionais que atuam nessa área dominem a mediação em sala de aula, por entender que a ação pedagógica se dá com alunos que necessitam de metodologias de aprendizagem diferenciadas. Entendemos ser esse um elemento fundamental para qualquer uma das áreas de formação docente, porém ele não foi mencionado nos outros cursos.

Além disso, aparece a *formação de um profissional que atue na educação não formal*, com destaque para trabalhar em espaços que não a estrutura escolar, como associações de bairro, centros comunitários, grupos religiosos, parcerias com empresas, ONGs e organizações da sociedade civil. Aqui, evidenciamos o incentivo à formação voltada para o trabalho voluntário nas ONGs e no espaço de atuação dos APHs por meio suas instituições.

Com menor intensidade, aparecem as justificativas da *formação para complementar os estudos*, que tem por objetivo oportunizar a atuação profissional em áreas para além da educação básica. Assim como a *formação crítica* para que o educando possa ter capacidade de exercer sua cidadania, formação para o trabalho e desenvolvimento pessoal.

Nas justificativas, há destaque ainda para o *despreparo profissional*, em que são apresentadas críticas quanto à eficiência do ensino, tendo por base relatórios internacionais, alegando que os alunos têm fraco desempenho e que não conseguem atender à demanda contemporânea com o ensino que vêm recebendo. Nesse aspecto, observamos que o discurso dos OMs foi transcrito para as justificativas nos PPCs dos IFCs.

A quarta categoria comporta os *elementos de ordem técnico-legais*, em que as justificativas para a abertura das licenciaturas estão atreladas, em sua maioria, ao atendimento à lei de criação dos IFs, especialmente na oferta de 20% das vagas para a formação docente.

Além disso, figuram argumentos de atender às orientações do PNE, do CNE, da BNCC, das DCNs, da LDB e da legislação que regulamenta a profissão e a exigência de incluir pesquisa e extensão nos cursos.

Ainda no rol das justificativas para a criação das licenciaturas nos IFCs está a *democratização da educação*, com destaque para a importância da oferta de licenciaturas em instituições públicas, a oportunidade de acesso à educação e a oferta de licenciaturas na modalidade presencial.

O último aspecto identificado como justificativa para a oferta dessas licenciaturas é o *aproveitamento da infraestrutura existente*. Ele inclui aproveitamento da força de trabalho docente, uma vez que os professores poderão transitar em diferentes níveis de cursos,⁹⁶ e utilização da estrutura física (salas de aula e laboratórios). Além disso, é enfatizado que se trata de uma oportunidade dos discentes seguirem os estudos na mesma instituição,⁹⁷ podendo, ainda, aproveitar as disciplinas comuns em outros cursos.

Na análise das justificativas, temos dois pontos a destacar: o atendimento à demanda de formação docente como elemento predominante; e a tensão entre o atendimento às recomendações dos OMs e os aspectos que se opõem a elas. Com relação a esse último, podemos afirmar que se sobressaem elementos que vão ao encontro das recomendações dos OMs em detrimento aos que se opõem a essa perspectiva.

Em síntese, como atendimento às recomendações dos OMs, identificamos: discurso em torno da necessidade de suprir escassez docente; atendimento ao mercado; formação com vistas ao desenvolvimento econômico; solução dos problemas socioeconômicos; apelo ao desenvolvimento de múltiplas funções (escolas, indústria, ONGs); preparação para mudanças socioeconômicas constantes; e críticas conferidas à formação docente. Já quanto aos aspectos que se opõem às recomendações dos OMs, encontramos: preocupação no atendimento às necessidades das lutas sociais; formação voltada para a transformação social, por meio da reflexão crítica e da emancipação dos sujeitos; e sólida formação em conhecimento teórico. Reconhecemos que os aspectos contra-hegemônicos apresentados nas justificativas das licenciaturas ofertadas pelos IFCs estão menos presentes que as que vão ao encontro dos OMs, porém, são fundamentais na formação docente, uma vez que fazem jus a uma formação democrática que propicie ao sujeito domínio teórico e condições de refletir sobre o passado, presente e o futuro, agindo sobre sua realidade e, por meio dela, transformando a sociedade.

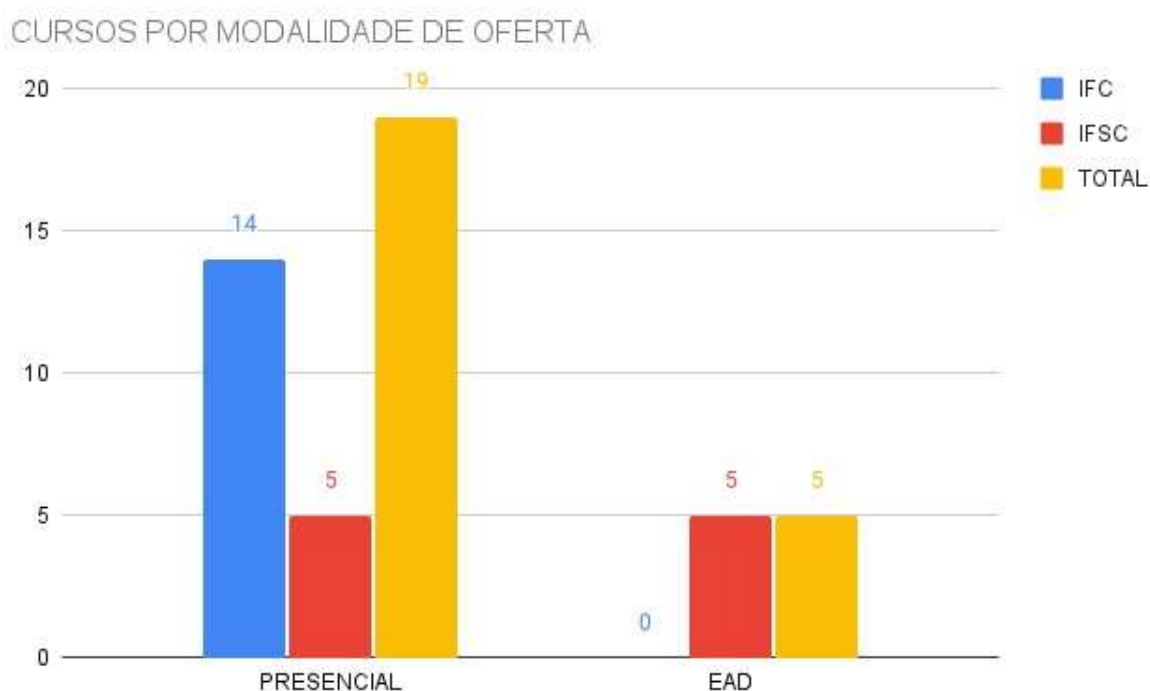
⁹⁶ Desde a qualificação profissional, ensino médio, graduação, especialização, entre outros.

⁹⁷ Atendendo ao propósito de verticalização dos cursos.

4.3.1 Modalidades de oferta das licenciaturas nos IFCs

Dos de 24 cursos, 19 são ofertados na modalidade presencial (79%) e cinco em EaD (21%). Essa última modalidade é considerada pelos OMs uma das que mais contribui para minimizar a escassez docente. Nos IFCs, ela se concentra no IFSC, em que 50% dos cursos já se dão nessa modalidade e as respectivas licenciaturas são ofertadas em diferentes *campi*, embora sigam um mesmo PPC. Por sua vez, o IFC oferece 100% de suas licenciaturas na modalidade presencial, sendo esse um diferencial entre as duas instituições, conforme demonstra o gráfico 3.

Gráfico 3 – Modalidade de oferta IFCs



Fonte: elaborado pela autora com base nos PPCs (Instituto Federal Catarinense, 2018, 2021, 2022a, 2022b, 2022c, 2022d, 2022e, 2022f, 2022g, 2022h, 2022i, 2022j, 2022l, 2023), Instituto Federal de Santa Catarina (2014, 2019, 2022a, 2022b, 2022c, 2023b).

Os dados quanto à modalidade de oferta das licenciaturas nos IFCs refletem as tendências observadas nos indicadores disponíveis na PNP.⁹⁸ No ano de 2020, a modalidade em EaD representava 18,3% do total de matrículas e a presencial, 81,7%. Nesse sentido, os números dos IFs, no país e em Santa Catarina, se apresentam como tendências opostas, considerando o que ocorre nos cursos de formação docente ofertados pelas instituições privadas

⁹⁸ Dados estatísticos de 2020, considerando o total de 97.472 matrículas.

no Brasil, haja vista ser possível identificar que os IFs priorizam a modalidade presencial, enquanto, em nível nacional, o relatório do Censo da Educação Superior 2020 do Inep assinala que “as matrículas em cursos de licenciatura presencial representam 40,7%, enquanto a distância são 59,3% no total de matrículas” (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2020, p. 26).

Ainda com relação à oferta da modalidade em EaD no IFSC, os PPCs apontam que a implantação desses cursos ocorreu a partir de 2018. Esse é um dado importante, uma vez que coincide como o período em que as relações sociopolíticas e econômicas do país passavam por transformações e refletem também na formação docente. Se as licenciaturas nessa instituição eram representadas apenas pela modalidade presencial, resistindo ao modelo de formação docente em EaD, a retomada das políticas educacionais neoliberais pode ter contribuído para o aumento desta modalidade no IFSC.

Após o *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff, as universidades públicas e os IFs foram submetidos a severos cortes orçamentários. Conforme mencionamos, Michel Temer retomou uma série de políticas neoliberais,⁹⁹ intensificadas no governo Jair Messias Bolsonaro, com cortes e ataques à educação superior pública.¹⁰⁰ Além disso, intensificaram-se as investidas de adequar a educação aos interesses do capital, que conta com a ação dos APHs junto ao Estado, para que ele siga as recomendações dos OMs na elaboração das políticas educacionais.

O rumo tomado pelas licenciaturas do IFSC, a partir de 2018,¹⁰¹ está alinhado ao escopo da nova ordenação da educação pública defendida pelos governos que presidiram o Estado a partir de então. Eles acirraram a defesa dos interesses do capital em detrimento da preservação da qualidade educacional. Outrossim, evidenciam que a redução de investimentos na educação por parte do Estado é uma forma de obrigar as instituições a buscarem alternativas que vão ao encontro das recomendações dos OMs. No caso dos IFs, Pasqualli e Carvalho (2017) enfatizam que o EaD tem ocupado espaço nos últimos anos, e essa oferta se dá sem muita clareza do que se trata a modalidade. Muitos IFs transformam cursos de licenciatura presenciais em réplicas de cursos a distância.

No caso da oferta da formação docente na modalidade em EaD, o Banco Mundial (1995b) salienta que ela é viável, seja por atender à formação docente em lugares afastados dos

⁹⁹ Destaque para a implementação do Programa de Residência Pedagógica, a Reforma do Ensino Médio e, especialmente, a Emenda Constitucional nº 95, de 15 de dezembro de 2016, que congela os gastos públicos por 20 anos.

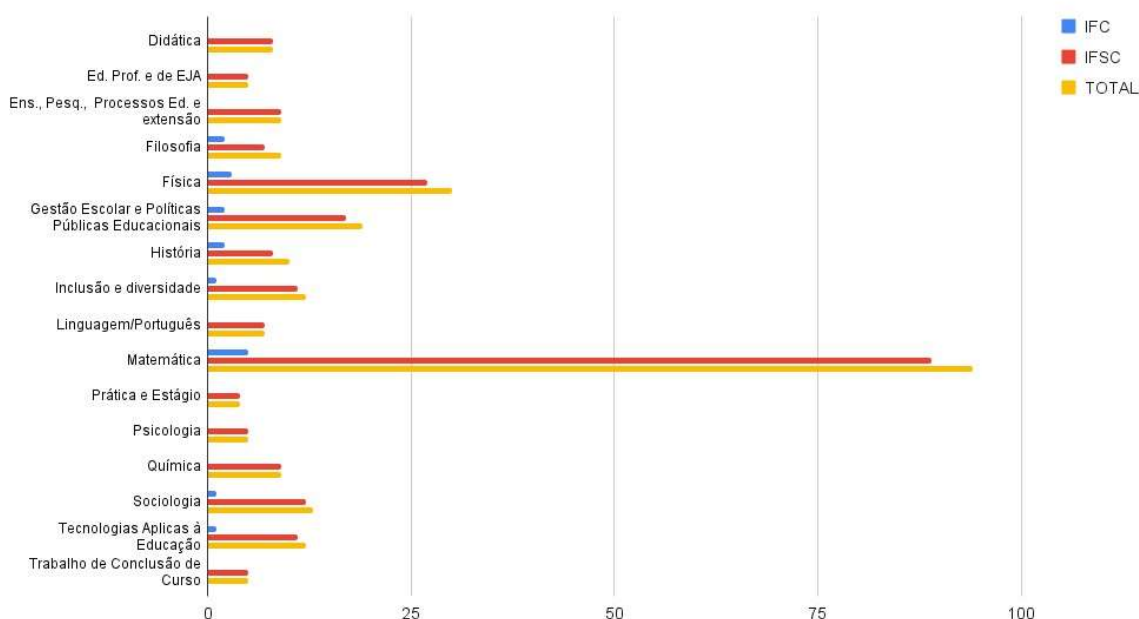
¹⁰⁰ Outrossim, houve aumento da pobreza e da exploração da classe trabalhadora e, conseqüentemente, crescimento da concentração de renda nos mais ricos.

¹⁰¹ As turmas iniciaram em 2018, porém os PPCs foram aprovados ainda em 2017.

centros universitários, seja por compreender cursos de baixo custo e dar conta da qualificação profissional necessária ao mercado. Nesse sentido, a formação docente nos IFCs ainda resiste a esse modelo, mantendo a modalidade presencial como a predominante, fazendo da formação docente nessas instituições um ponto de resistência ao modelo de formação defendido pelos OMs.

Ao analisamos as disciplinas na modalidade EaD, constatamos mais de 200 nomenclaturas ofertadas. Tendo em vista a dificuldade de realizar as análises com esse montante de disciplinas, agrupamo-las por áreas de conhecimento. Assim, obtivemos 16 áreas ofertadas na modalidade EaD. No gráfico 4, distribuimos essas disciplinas por disciplina/área e instituição.

Gráfico 4 – Disciplinas ofertadas em EaD nas licenciaturas dos IFCs



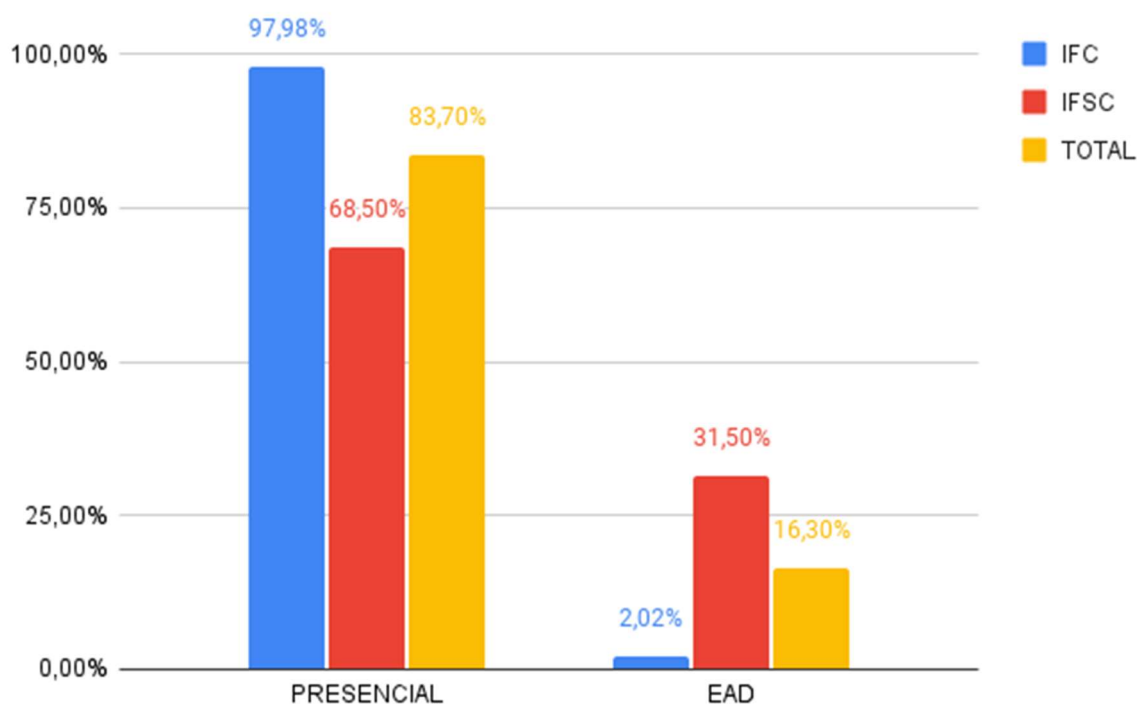
Fonte: elaborado pela autora com base nos PPCs (Instituto Federal Catarinense, 2018, 2021, 2022a, 2022b, 2022c, 2022d, 2022e, 2022f, 2022g, 2022h, 2022i, 2022j, 2022l, 2022m, 2022n, 2022o, 2022p, 2022q, 2022r, 2022s, 2022t, 2022u, 2022v, 2022w, 2022x, 2022y, 2022z, 2023), Instituto Federal de Santa Catarina (2014, 2019, 2022a, 2022b, 2022c, 2023b).

Como é possível verificar, a Matemática e suas derivadas (cálculo, geometria analítica, álgebra linear, matemática financeira, estatística, entre outras) é a disciplina na qual a modalidade EaD é a mais recorrente, sendo predominante sua oferta no IFSC. Também no IFSC predomina a modalidade EaD na oferta dos cursos de licenciatura. A Matemática também é ofertada em outros cursos de licenciatura, predominando neles também a oferta em EaD.

Considerando os dados apontados, é possível afirmar que, nas disciplinas dos cursos de licenciatura vinculados à área de exatas e da terra, predomina a oferta na modalidade EaD.

Comparando a oferta de disciplinas na modalidade presencial em contraposição à modalidade EaD, a oferta presencial representa 83,70% em relação à EaD, conforme demonstrado no gráfico 5.

Gráfico 5 – Oferta de disciplinas na modalidade EaD e presencial no IFCs



Fonte: elaborado pela autora com base nos PPCs (Instituto Federal Catarinense, 2018, 2021, 2022a, 2022b, 2022c, 2022d, 2022e, 2022f, 2022g, 2022h, 2022i, 2022j, 2022l, 2023), Instituto Federal de Santa Catarina (2014, 2019, 2022a, 2022b, 2022c, 2023b).

No referido gráfico, é possível observar que o IFC se sobrepõe ao IFSC na oferta de disciplinas na modalidade presencial. Isso decorre em razão de que, no IFC, apenas parte de algumas disciplinas dos cursos de licenciatura são ofertadas na modalidade EaD, ou seja, nenhum curso ou disciplina é ofertado integralmente a distância. Enquanto isso, no IFSC, os cursos oferecidos na modalidade em EaD têm 100% das disciplinas também nessa modalidade.

Percebemos uma mudança acentuada na modalidade de oferta dos cursos de licenciatura no IFC, a partir de 2021, quando ocorreu uma reestruturação dos PPCs. As reformulações dos planos no período tiveram por finalidade adequar os currículos dos cursos de licenciatura às DCNs para a Formação de Professores para a Educação Básica. Essas DCNs, além de

promoverem mudanças nos cursos de licenciatura, também instituíram a Base Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação).

No tocante aos princípios norteadores da organização curricular, as DCNs orientam

aproveitamento dos tempos e espaços da prática nas áreas do conhecimento, nos componentes ou nos campos de experiência, para efetivar o compromisso com as **metodologias inovadoras** e os projetos interdisciplinares, **flexibilização curricular**, construção de itinerários formativos, projeto de vida dos estudantes, dentre outros (Brasil, 2019b, p. 3 grifos nossos).

Seguramente, a observância ao princípio da construção de metodologias inovadoras e da flexibilização curricular abre espaço importante para a ampliação da oferta de disciplinas na modalidade em EaD. Outrossim, as DCNs, ao tratarem das competências gerais dos docentes, têm incentivado o uso das tecnologias digitais como recurso pedagógico e ferramenta de formação. Nesse sentido, a oferta de um percentual das disciplinas em EaD não deixa de ser um reforço ao uso das tecnologias na formação inicial.

A utilização das tecnologias digitais na educação vem sendo incentivada também pelos OMs, alegando que são ferramentas imprescindíveis para melhorar os processos de ensino e aprendizagem, além de encurtar distâncias geográficas, proporcionando acesso a um contingente maior de alunos. A justificativa da utilização das tecnologias, seja como ferramenta pedagógica ou como a que substitui as atividades tradicionais da sala de aula (EaD), sempre vem acrescida da falácia de que os recursos pedagógicos utilizados pelos professores e as salas de aula no modelo tradicional (aulas presenciais) estão ultrapassadas e não correspondem às necessidades educacionais contemporâneas. Dão a entender que as instituições que não adotarem este modelo estão em desacordo com as necessidades sociais e econômicas, portanto não servem como modelo para a formação pretendida pelo mercado.

4.3.2 Perfil do egresso das licenciaturas

Compreendidos os aspectos gerais, as justificativas dos cursos e a modalidade de oferta, passamos à análise do perfil do egresso dos cursos de licenciatura dos IFCs. Nesse sentido, a organização dos 24 cursos,¹⁰² reformulados a partir de 2019, segue a Resolução CNE/CP nº

¹⁰² Considerando que, dos 24 cursos de licenciatura analisados nesta investigação, somente o de Pedagogia ofertado no IFC – *Campus* Rio do Sul e o de Química ofertado pelo IFSC nos *campi* de Criciúma e São José não sofreram adequação às novas DCNs, o levantamento sobre o perfil do egresso tomará como base as DCNs aprovadas em 2019.

2/2019. Conforme previsto na resolução, a carga horária dos cursos de licenciatura deve ser de, no mínimo, 3.200 horas, distribuídas em três grupos:

Grupo I: 800 (oitocentas) horas, para a base comum que compreende os conhecimentos científicos, educacionais e pedagógicos e fundamentam a educação e suas articulações com os sistemas, as escolas e as práticas educacionais.

Grupo II: 1.600 (mil e seiscentas) horas, para a aprendizagem dos conteúdos específicos das áreas, componentes, unidades temáticas e objetos de conhecimento da BNCC, e para o domínio pedagógico desses conteúdos.

Grupo III: 800 (oitocentas) horas, prática pedagógica, assim distribuídas:

a) 400 (quatrocentas) horas para o estágio supervisionado, em situação real de trabalho em escola, segundo o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) da instituição formadora; e

b) 400 (quatrocentas) horas para a prática dos componentes curriculares dos Grupos I e II, distribuídas ao longo do curso, desde o seu início, segundo o PPC da instituição formadora (Brasil, 2019b, p. 6, grifos nossos).

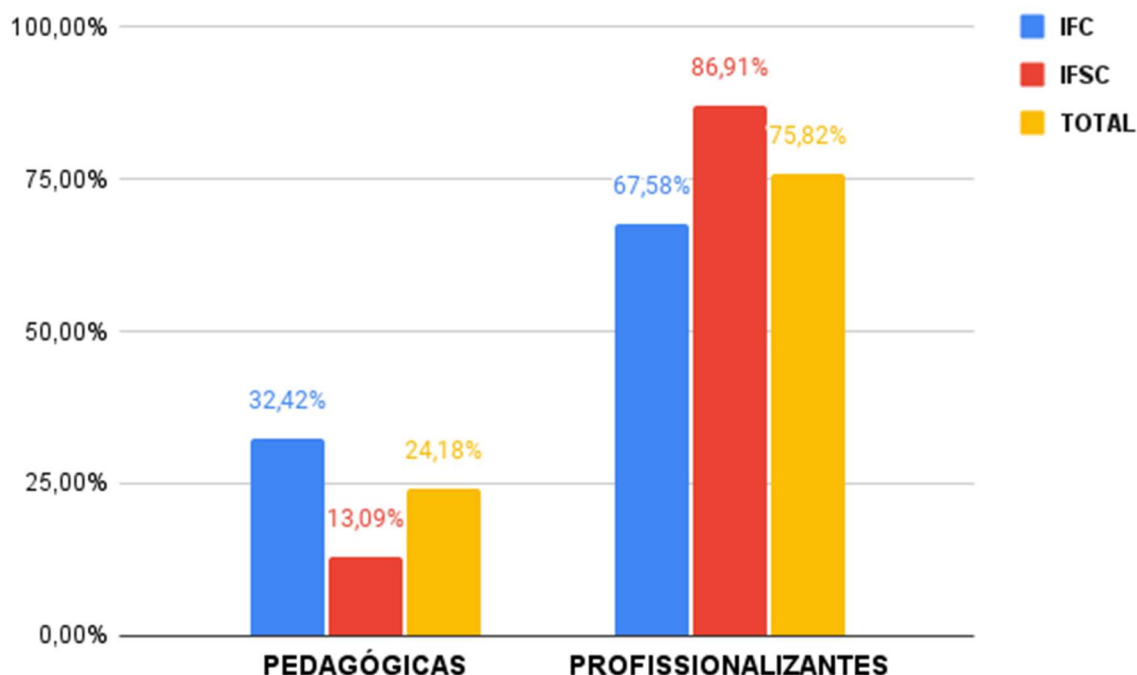
Em conformidade com o previsto pelas DCNs, nos IFCs, a carga horária total dos cursos de licenciatura varia entre 3.200 e 3.476 horas, conforme é possível verificar no quadro 6.

Quadro 6 – Carga horária total dos cursos e modalidade

Curso de licenciatura em	Modalidade	Carga horária total	Total de cursos
Química	Presencial	3.476	1
Pedagogia Bilíngue	Presencial	3.460	1
Pedagogia	Presencial	3.410	2
Química	Presencial	3.400	1
Pedagogia com Ênfase em Educação do Campo	Presencial		1
Física	Presencial		3
Matemática	Presencial	3.385	1
Química	Presencial	3.290	2
Ciências Agrícolas	Presencial	3.280	1
Pedagogia	Presencial	3.270	1
Pedagogia	Presencial	3.265	1
Física	Presencial	3.235	1
Matemática	Presencial		1
Matemática	Presencial	3.210	2
Matemática	EaD	3.200	5

Fonte: elaborado pela autora com base nos PPCs (Instituto Federal Catarinense, 2018, 2021, 2022a, 2022b, 2022c, 2022d, 2022e, 2022f, 2022g, 2022h, 2022i, 2022j, 2022k, 2023), Instituto Federal de Santa Catarina (2014, 2019, 2022a, 2022b, 2022c, 2023b).

Considerando a distribuição dessas horas na matriz curricular dos cursos, podemos evidenciar a oferta de um conjunto de disciplinas pedagógicas e outro de disciplinas profissionalizantes, conforme demonstrado no gráfico 6.

Gráfico 6 – Organização curricular dos cursos de licenciatura nos IFCs

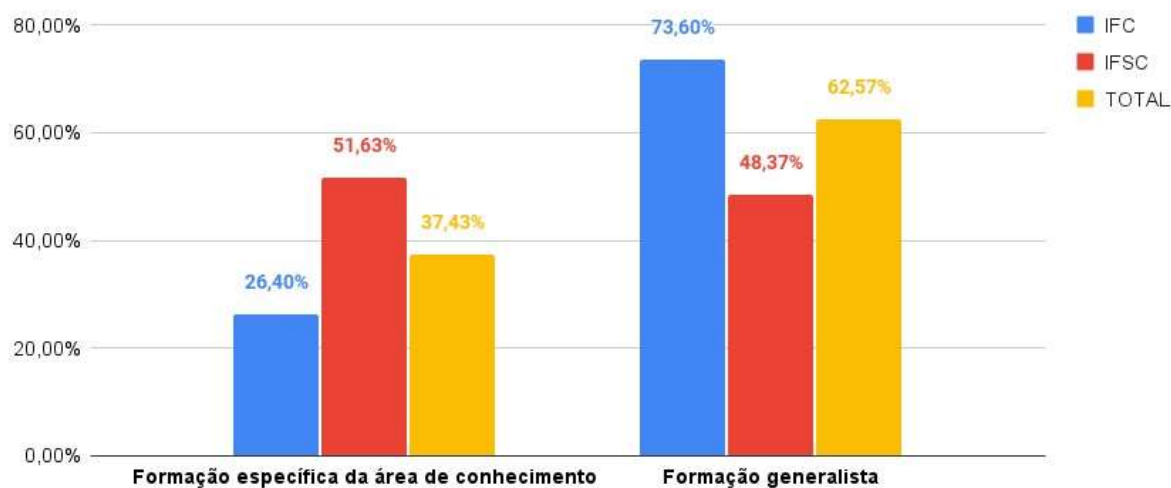
Fonte: elaborado pela autora com base nos PPCs (Instituto Federal Catarinense, 2018, 2021, 2022a, 2022b, 2022c, 2022d, 2022e, 2022f, 2022g, 2022h, 2022i, 2022j, 2022l, 2023), Instituto Federal de Santa Catarina (2014, 2019, 2022a, 2022b, 2022c, 2023b).

Considerando-se que o perfil do egresso almejado para um determinado curso de licenciatura deve estar em correspondência com os componentes curriculares ofertados, nos cursos dos IFCs predominam as disciplinas profissionalizantes com 75,82% em detrimento das pedagógicas, que somam 24,18%. Nas licenciaturas do IFSC, as disciplinas profissionalizantes somam 86,91% e, nas do IFC, 67,58%. As análises demonstram que as duas instituições priorizam uma formação voltada para a profissionalização na área de conhecimento, evidenciando concordância ao previsto pelas DCNs, considerando-se o conjunto dos grupos que constitui o currículo dos cursos de licenciatura.

O exercício realizado em relação à distribuição da carga horária no currículo dos cursos dos IFCs, permite-nos uma comparação com as competências que constituem o perfil do egresso, informadas nos PPCs desses cursos. Com esse objetivo, classificamos as competências identificadas, agrupando-as segundo suas especificidades. Efetuada essa classificação, identificamos dois conjuntos principais de competências que constituem as *categorias empíricas do perfil do egresso* dos cursos de licenciatura dos IFCs: *i)* formação específica da área de conhecimento; *ii)* formação generalista.

A concentração das competências alinhadas a cada uma dessas categorias pode ser visualizada no gráfico 7.

Gráfico 7 – Perfil do egresso dos cursos de licenciatura dos IFCs



Fonte: elaborado pela autora com base nos PPCs (Instituto Federal Catarinense, 2018, 2021, 2022a, 2022b, 2022c, 2022d, 2022e, 2022f, 2022g, 2022h, 2022i, 2022j, 2022l, 2023), Instituto Federal de Santa Catarina (2014, 2019, 2022a, 2022b, 2022c, 2023b).

É possível observar que, nas licenciaturas dos IFCs, há um destaque para um perfil de formação generalista. Embora sejam licenciaturas que dão ênfase às disciplinas profissionalizantes em detrimento das pedagógicas, há um descompasso entre o que é ofertado como componente curricular e o que se busca enquanto perfil de formação.

As análises dos elementos presentes na *formação generalista* apontam para as seguintes subcategorias: profissional que desempenhe múltiplas atribuições; domínio didático-metodológico; domínio do conhecimento teórico da área de atuação; compromisso social; e conhecimento/realização de pesquisa.

Quanto ao apelo à formação de um *profissional que desempenhe múltiplas atribuições*, esse é o aspecto mais evidenciado dentro dessa categoria nos PPCs. Entre as atribuições estão: cooperar com a instituição, as famílias e a comunidade; atuar na educação formal e não formal; atuar na gestão e organização institucional; acompanhar avaliações, projetos e programas educacionais; produzir materiais didáticos e científicos; ser dinâmico e criativo, encontrando alternativas para os desafios de sua profissão; e atuar no ensino e na pesquisa.

Nesse sentido, no PPC do curso de licenciatura em Matemática do IFC – Camboriú, uma das atribuições do professor é “contribuir para o desenvolvimento da autonomia, raciocínio lógico, imaginação, criatividade, iniciativa, e percepção crítica do educando” (Instituto Federal Catarinense, 2022c, p. 25). O mesmo documento salienta, ainda, que o professor deve ser o

organizador, o facilitador, o mediador, o incentivador e o avaliador, destacando que se deve desenvolver no educando sua autonomia intelectual.

A ênfase no desenvolvimento da autonomia intelectual aparece no perfil de 11 PPCs, das diferentes instituições, assim como a capacidade de refletir sobre seus conhecimentos, de modo a desenvolver o comportamento profissional esperado pela sociedade, no que se refere ao contexto ambiental, cultural, socioeconômico e político. Essas recomendações também estão presentes nas DCNs quando, no capítulo III, que trata do currículo dos cursos de formação inicial de professores, em seu art. 7º, § VI, anuncia o “fortalecimento da responsabilidade, do protagonismo e da autonomia dos licenciados com o seu próprio desenvolvimento profissional” (Brasil, 2019b, p. 4).

Nessa direção, os documentos dos OMs tratam tanto da autonomia profissional (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico, 2006b) quanto da autonomia institucional (Banco Mundial, 1995a).

A OCDE salienta que

Líderes competentes podem ajudar a incrementar um sentido de propriedade e de propósito no modo como os professores abordam seu trabalho, introduzir liderança compartilhada e construir senso de colegiado, conceder autonomia profissional aos professores e ajudá-los a ter satisfação no trabalho e a continuar a desenvolver-se profissionalmente (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico, 2006b, p. 209).

O documento do Banco Mundial (1995a) dá ênfase à autonomia institucional, destacando elementos fundamentais para superar os problemas educacionais contemporâneos:

Consenso local sobre os resultados desejados, profissionalismo entre os professores e autonomia das escolas. Esses três fatores se combinam para tornar a escola e seus funcionários professor responsável perante pais e comunidades pelos resultados obtidos no contexto de indicadores de desempenho nacionais ou regionais, como exames e avaliações de aprendizagem (Banco Mundial, 1995a, p. 99).

Ainda em relação ao perfil de formação generalista do egresso nos diferentes PPCs, que é um elemento que vai ao encontro das orientações dos OMs, é a atribuição dos licenciados em “identificar problemas socioculturais e educacionais com postura investigativa, integrativa e propositiva em face de realidades complexas, com vistas a contribuir para superação de exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas e outras” (Instituto Federal Catarinense, 2018, p. 22). Esse aspecto é mencionado nas DCNs (Brasil, 2019b), no anexo que trata da dimensão do conhecimento profissional, especialmente quando faz referência ao reconhecimento do contexto.

Assim, o futuro professor deve “identificar os contextos sociais, culturais, econômicos e políticos das escolas em que atua” (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico, 2018b, p. 6). Como se pode verificar, o perfil do egresso aparece associado à ideia de inovação, entendendo-a como um novo valor para o desenvolvimento e a solução de “dilemas econômicos, sociais e culturais. Economias inovadoras são mais produtivas, mais resilientes, mais adaptáveis e mais capazes de sustentar padrões de vida mais elevados” (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico, 2018b, p. 5).

Outro aspecto que vai ao encontro da formação generalista é a menção à capacidade de o professor atuar em diferentes modalidades de ensino e em instituições públicas, privadas ou espaços informais de educação, bem como desenvolver atividade docente, ou em cursos livres, espaços editoriais, consultorias, empresas, supervisão equipes multidisciplinares, entre outras. O que não deixa dúvidas da sintonia entre as recomendações dos OMs para a educação em nível mundial, as exigências da legislação no plano nacional e o perfil de formação almejado pelos cursos de licenciatura nos IFCs.

Os PPCs mencionam, ainda, o *domínio didático-metodológico*.¹⁰³ Nele, há o destaque para: ter capacidade de apresentar resultados científicos; ter habilidade para atuar em um mundo em constantes mudanças; planejar diferentes experiências didáticas; proporcionar vivências para a integração educacional; elaborar e avaliar diferentes materiais didáticos da área, para atender a diferentes necessidades dos educandos; dominar a gestão da sala de aula, planejamento educacional com vista ao desenvolvimento escolar democrático; relacionar linguagens dos meios de comunicação à educação; dominar tecnologias de informação para o desenvolvimento de aprendizagem significativas; contribuir para o desenvolvimento intelectual dos discentes e despertar sua curiosidade epistemológica; dominar e administrar situações de ensino e aprendizagem; desenvolver a docência e coordenar programas que articulem experiências educativas; e desenvolver métodos de ensino compatíveis com as necessidades reais do mundo do trabalho.

Muitos dos elementos citados também são defendidos pela OCDE, quando recomenda que o conhecimento profissional dos docentes deve estar pautado em cinco áreas, sendo elas:

Comportamento: eficácia evidenciada por comportamento do professor pelos resultados de aprendizagem dos estudantes; Cognição: professores como pessoas caracterizadas por atitudes inteligentes, atenciosas e conscientes, manifestadas em intenções, estratégia, decisões e reflexões; conteúdo: a natureza e adequação do conhecimento que o professor tem sobre a essência do currículo desenvolvido;

¹⁰³ Aspecto presente nas duas categorias, com destaque maior no perfil de formação generalista, sendo 24 recorrências em detrimento de 17 recorrências na categoria de formação específica da área de conhecimento.

caráter: os professores atuam como agentes morais dispoñdo de grande força moral e pedagógica; conhecimento dos professores sobre contextos culturais, sociais e políticos e sobre o ambiente de, além (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico, 2006b, p. 105).

Um terceiro destaque na formação generalista faz menção a *dominar o conhecimento teórico da área de atuação*. Esse conhecimento engloba: utilizar a linguagem da área; dominar a formação interdisciplinar e aplicá-la a diferentes fases do desenvolvimento humano; conhecer e respeitar as necessidades humanas individuais e coletivas; conhecer e ter capacidade de analisar e aplicar as DCNs criticamente; ter competência para apresentar resultados científicos; compreender seu papel na formação do educando; e dominar conteúdos da área.

O *compromisso social* é o quarto elemento mais evidenciado na formação generalista e está relacionado com: ética profissional; responsabilidade social; compreensão do conhecimento científico e os contextos socioeconômicos, culturais e políticos; compromisso com problemas sociais e educacionais; contribuição para a superação da exclusão social em diferentes aspectos; compromisso ambiental; mobilização para o exercício da cidadania; responsabilidade política; respeito à vida e formação humanística; compreensão da profissão como possibilidade de desenvolvimento social; atuação profissional com referências éticas e legais, ciente do papel social do educador; respeito à diversidade regional, política e cultural; iniciativa de produzir conhecimentos que favoreçam a sustentabilidade humana e ambiental.

Ainda identificamos, dentro dessa perspectiva, a competência de *conhecer/realizar pesquisa*, que enfatiza a importância de o educando saber: realizar pesquisa bibliográfica; aplicar a pesquisa no seu contexto social; utilizar instrumentos de pesquisa para a construção de conhecimentos; capacidade de comunicar a pesquisa oralmente; realizar pesquisa na sua área de formação; utilizar conhecimentos de pesquisa para seguir seus estudos; desenvolver ensino na perspectiva investigativa. Embora os aspectos relacionados à pesquisa estejam presentes de forma menos enfática, ainda assim, não podemos deixar de constatar que ela é de fundamental importância para a formação docente e um elemento que se opõe ao perfil de formação docente instituído nas licenciaturas no país, uma vez que, no modelo de formação docente instaurado, os discentes dificilmente têm contato com a pesquisa.

Na categoria de *formação específica na área de conhecimento*, as subcategorias mais recorrentes estão relacionadas a: dominar o conhecimento teórico da área de atuação; dominar o conhecimento da área de formação e o papel social do educando; ter domínio didático-metodológico; compreender as relações socioculturais da área de conhecimento; ter formação específica na área de conhecimento.

Quanto à necessidade de *dominar o conhecimento teórico da área de atuação*, destacam-se aspectos como: conhecer e ter capacidade de analisar e aplicar as DCNs criticamente; dominar conteúdos da área; dominar a utilização tecnológica na área; dominar diferentes formas de representação; ter conhecimento para o exercício da docência; dominar propostas de projetos pedagógicos; relacionar os conteúdos da área com o contexto histórico e, por meio deles, transpor o conhecimento da área; ter condições de aplicar o conhecimento às necessidades do mercado de trabalho.

Esse é um aspecto que, no nosso entendimento, é um diferencial nas licenciaturas dos IFCs. É a de maior recorrência na categoria de formação específica na área de conhecimento e terceira mais recorrente na formação generalista. Esses aspectos demonstram que essas licenciaturas têm preocupação efetiva com a formação teórica. Aspecto que também pode ser observado na carga horária total dos cursos.

Nessa direção, o segundo aspecto mais presente na formação específica na área de conhecimento é a ênfase no *domínio do conhecimento da área de formação e o papel social do educando*. Nessa direção, os elementos presentes nos PPCs fazem menção à importância de o professor dominar os conhecimentos e ter consciência de seu papel social diante dos alunos; ter sensibilidade para interpretar as ações dos seus alunos; proporcionar o acesso ao conhecimento a todos os educandos e superar os preconceitos sobre o conteúdo ministrado, melhorando assim, os processos de aprendizagem na área; contribuir para o desenvolvimento físico, psicológico, intelectual e social dos educandos.

Em seguida, reaparece o *domínio didático-metodológico*, que também está presente na categoria anterior. Contudo, relacionado à categoria de formação específica na área de conhecimento, ela dá destaque para: usar os experimentos como recurso didático; planejar diferentes experiências didáticas; ter capacidade de avaliar a utilização de diferentes materiais didáticos; ser agente do processo de ensino e aprendizagem na área; gerenciar processos de ensino e aprendizagem, valendo-se de diferentes conhecimentos e do uso de muita sensibilidade.

Quando os PPCs tratam de *compreender as relações socioculturais da área de conhecimento*, entendemos que apresenta aspectos contra-hegemônicos. Eles se dão pela preocupação de o futuro professor refletir sobre os aspectos filosóficos, sociais, culturais, de diversidade, éticos e políticos do contexto social em que vivem; se atentar à construção humana, seus aspectos históricos, ambientais, culturais socioeconômicos e políticos; ter capacidade de se posicionar diante dos fatores educativos; promover educação para a cidadania; promover a

articulação entre a escola e as relações sociais e produtivas; promover diálogo entre conhecimento e valores, modos de vida, orientação filosófica e minorias sociais.

Embora na formação generalista predomine um perfil voltado para múltiplas tarefas, como atuar em diferentes áreas (sala de aula, outros contextos escolares e não escolares), também há, nos cursos de licenciatura dos IFCs, uma preocupação com a formação integral dos sujeitos. Quanto à primeira característica, é uma formação que não deixa de servir ao modelo da sociedade capitalista. Ela, conforme o documento da OCDE, deve atender à demanda do mercado, que necessita de profissionais com competências para:

Lidar com a novidade, mudança, diversidade e a ambiguidade pressupõe que os indivíduos podem pensar por si mesmos e trabalhar com os outros. Da mesma forma, a criatividade e a solução de problemas exigem a capacidade de considerar as consequências futuras de suas ações, de avaliar riscos e recompensas e de aceitar a responsabilidade pelos produtos de seu trabalho. Isso sugere um senso de responsabilidade, e moral e intelectual maturidade, com a qual uma pessoa pode refletir e avaliar suas ações à luz de suas experiências, e objetivos pessoais e sociais, o que lhes foi ensinado e dito e o que é certo ou errado (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico, 2018b, p. 7).

Quando os PPCS tratam da *formação específica da área do conhecimento*, as recomendações dos OMs se dão brandamente. Predominando a preocupação com o domínio dos conhecimentos na área, o que identificamos como um ponto de resistência na formação de professores dessas instituições, uma vez que as orientações para a formação docente na contemporaneidade estão pautadas no esvaziamento dos conteúdos, sem preocupação com o domínio sólido dos conhecimentos da área de formação.

Quanto aos aspectos da *formação na área de conhecimento*, que se aproxima das recomendações dos OMs, os PPCs ressaltam que o futuro professor deve acompanhar os avanços tecnológicos e aplicá-los a sua área, dominar aspectos metodológicos e resolver problemas de ordem prática. Nesse sentido, no perfil do egresso, chama a atenção tanto a dimensão de formação generalista como a dos conhecimentos específicos da área de conhecimento, posto haver uma preocupação que os futuros profissionais dominem as novas tecnologias. Entendemos que esse aspecto está atrelado à importância que os recursos tecnológicos de informação têm para a OCDE, uma vez que esse organismo os associa com as necessidades do crescimento econômico:

A tecnologia de informação continua a ser um elemento essencial para o crescimento econômico em todos os países da OCDE. Esta constatação aplica-se não só ao crescimento no setor de TIC, mas também à importância de TIC para a colocação em empregos em níveis operacionais e executivos, assim como em atividades tão diversas como agricultura, finanças e medicina. Para os estudantes, habilidades e competência

em TIC afetarão as oportunidades de emprego e a forma como serão integrados a uma sociedade cada vez mais orientada pela tecnologia (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico, 2005, p. 425).

O apelo à utilização das ferramentas tecnológicas também perpassa as DCNs publicadas em 2019, em diferentes momentos, tanto ao elencar as competências gerais dos docentes quanto ao tratar das dimensões do conhecimento profissional, prático-profissional e do engajamento profissional. Evidencia-se o alinhamento entre as recomendações dos OMs, a política de formação docente no Brasil e seus reflexos nas licenciaturas oferecidas nos IFCs.

Por fim, buscando compreender como se dão essas tensões entre as recomendações dos OMs e os interesses dos trabalhadores da educação nas licenciaturas dos IFCs, elaboramos o quadro 7, no qual apresentamos uma síntese dos aspectos que caracterizam esses cursos, considerando elementos que vão ao encontro da formação defendida pelos ditames do capital e os que se apresentam como uma formação contra-hegemônica.

Quadro 7 – Elementos hegemônico e contra-hegemônicos nas licenciaturas nos IFCs considerando as recomendações dos OM

Elementos hegemônicos	Elementos contra-hegemônicos
Áreas de oferta das licenciaturas	Oferta na modalidade presencial
Foco na formação generalista	Oferta em instituição pública
Formação docente voltada a atender a uma sociedade em constantes transformações	Preocupação com sólida formação teórica
Formação com habilidades de trabalhar em equipe e para a solução de problemas	
Perspectiva da avaliação como forma de controle e responsabilização da ação docente	

Fonte: elaborado pela autora com base nos PPCs (Instituto Federal Catarinense, 2018, 2021, 2022a, 2022b, 2022c, 2022d, 2022e, 2022f, 2022g, 2022h, 2022i, 2022j, 2022l, 2023), Instituto Federal de Santa Catarina (2014, 2019, 2022a, 2022b, 2022c, 2023b).

No balanço apresentado no quadro 7, podemos dizer que, há mais elementos que vão ao encontro daquilo que recomendam os OMs do que aspectos que destoam. O que confirma a tese defendida de que as licenciaturas nos IFs estão alinhadas às recomendações dos OMs, especialmente em relação à tipologia dos cursos, justificada na escassez docente e no perfil de formação generalista com habilidades e competências para o desenvolvimento de múltiplas atribuições. Contudo, há outras tendências presentes nessas licenciaturas, haja vista a preocupação com a sólida formação teórica e a sua oferta se dar em instituições públicas, bem como a modalidade predominantemente ser a presencial.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve por finalidade refletir sobre a formação de professores nos cursos de licenciatura dos IFs de Santa Catarina, problematizando as recomendações dos OMs, suas estratégias de articulação na implementação de reformas para a formação docente no Brasil, bem como investigar as características dos cursos de licenciatura nesses institutos, suas especificidades na articulação com a Política Nacional de Formação de Professores e possíveis alinhamentos e(ou) divergências entre essa formação e as recomendações dos organismos Multilaterais.

Ao analisarmos os documentos dos OMs, percebemos que eles têm priorizado levantamentos de dados estatísticos relacionados à educação mundial. A partir desses dados, os organismos vêm dando orientações de como os países devem proceder para a melhoria da educação. Embora os argumentos, muitas vezes, priorizem uma linguagem mais palatável ao campo de educação, voltada às condições de melhoria da qualidade de vida das pessoas, as orientações têm como finalidade última adequar a educação às necessidades do mercado de trabalho, que necessita de profissionais preparados para lidar com um mundo em constantes mudanças. Para esse modelo econômico, os trabalhadores precisam ter habilidades e competências para resolver problemas; criatividade para inovação; capacidade de avaliar riscos e assumir responsabilidades sobre si e seu trabalho; capacidade de empregar adequadamente as tecnologias e de utilizá-las como ferramenta nas atividades laborais; e estudar ao longo da vida.

Essa lista de exigências que o mercado necessita também serve para a formação docente, afinal é o professor que desenvolverá as competências necessárias junto aos futuros trabalhadores. Desse modo, a política de formação docente deve considerar a renovação do papel do professor, o que inclui a reformulação de sua formação e de sua carreira.

Embora a reformulação da formação docente esteja pautada sob a alegação da melhoria da qualidade e da eficácia de ensino, o que de fato se almeja é a adequação da educação aos modos do capital. Para isso, o foco do trabalho docente é deturpado, em vez de se preocupar com os conhecimentos científicos historicamente acumulados pela humanidade, o professor deve se preocupar em desenvolver habilidade de comunicação e relacionamento com o estudante; de autogestão; de organização e gerenciamento; e de trabalhar em equipe. Além disso, o professor deve desenvolver, em seus alunos, habilidades para lidar com tensões, dilemas e compensações.

Nessa perspectiva, o professor deve receber uma formação geral, voltada para múltiplas atribuições, sendo ele o único responsável por sua constante atualização profissional. Conforme

a OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico ou Económico, 2006b), as mudanças sociais e econômicas do mundo contemporâneo exigem que os indivíduos sejam aprendizes autodirigidos e aprendam ao longo da vida. Nessa direção, o Banco Mundial (2001) alerta que os professores precisam demonstrar adaptabilidade. Para a OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico ou Económico, 2018b), a adaptabilidade deve estar acompanhada de criatividade, curiosidade e mente aberta.

Conforme observado na análise das DCNs, os documentos legais nacionais que fomentam a formação docente no Brasil estão em consonância com as recomendações dos OMs. Essas conformidades podem ser observadas na estrutura e na organização do currículo, que orienta uma formação geral, com competências para o desenvolvimento de múltiplas atribuições, em que a prática predomina sobre o domínio do conhecimento teórico. Esse consenso ainda pode ser observado na defesa que as DCNs fazem sobre a educação ser a ferramenta capaz de sanar diferentes problemas sociais e na compreensão de que o caminho para a qualidade da educação se dá via avaliação da aprendizagem e do trabalho docente. Considerando as três resoluções analisadas (Brasil, 2002a, 2015, 2019b), a prerrogativa de formação docente alicerçada na emancipação dos sujeitos aparece timidamente, o que, no nosso entendimento, evidencia que as políticas de formação docente no Brasil estão voltadas ao atendimento dos interesses da burguesia, que têm nos OMs seus maiores defensores.

Assim, é possível afirmar que existe uma mediação entre o que recomendam os OMs, o que defendem os governos nacionais e o que se efetiva como política educacional, ou seja, os organismos não determinam por si só as políticas que vigoram no país, apenas recomendam. Essas recomendações são avaliadas e adotadas de acordo com os interesses nacionais. Esses interesses estão alinhados à ideologia de quem governa o Estado e às forças políticas que atuam internamente. Nessa luta, as forças que têm maior representatividade acabam tendo seus interesses incluídos nas diretrizes das políticas, que se caracterizam numa perspectiva mais voltada para o atendimento do capital ou então adotam aspecto mais social.

Consoante o que ocorre com a política nacional de formação docente, isso também se dá na política dos IFs para os cursos de licenciatura. Na trajetória dos mais de 100 anos dessa institucionalidade, é possível perceber que suas reformulações e seus objetivos vão sendo adaptados às demandas socioeconômicas vigentes no país em cada período. Assim, também encontramos, nos documentos que antecedem à reestruturação da RFEPCT, as prerrogativas dos OMs, a dizer pela justificativa de que um dos problemas centrais da educação no Brasil é a escassez docente, bem como na afirmação de que as áreas de maior necessidade de formação de professores são as ciências da natureza. Outrossim, verificamos que a elaboração desses

documentos se deu com base em relatórios da OCDE e com a participação de membros cujo histórico profissional estava vinculado a OMs e a APHs.

Em relação às licenciaturas nos IFCs, podemos observar que os pressupostos da criação dessas instituições no Brasil estão alinhados às recomendações dos OMs, conforme demonstram os documentos analisados na seção 3. É possível perceber que os estudos em nível nacional sobre formação de professores e as DCNs para a formação docente estão em consonância com os documentos produzidos pela OCDE e pelo BM.

Ao analisarmos os documentos de orientação institucional do IFC e do IFSC (PDIs, estatutos e Acordo de Metas), constatamos que eles também destacam as mesmas áreas e a educação profissional como as que a instituição deve ofertar prioritariamente. Quando analisamos os PPCs dos cursos dessas instituições, atestamos que, em torno de 71% das licenciaturas ofertadas, se dão nessas áreas. Logo podemos afirmar haver um alinhamento entre o que recomendam os OMs, o que é defendido como política de formação docente em nível nacional e a oferta das licenciaturas nos IFCs. Outra característica que demonstra o alinhamento das licenciaturas nos IFCs com as recomendações dos OMs é quanto às justificativas utilizadas para a criação dos cursos. Nesse sentido, as análises apontam que a criação deles se dá pela escassez docente, ou seja, pela necessidade de atender à demanda de formação docente nessas áreas, que está justificada na demanda social. Os OMs utilizam esse mesmo argumento, especialmente quando afirmam que um dos problemas da educação é a baixa oferta de cursos para a formação docente. Reiteram, ainda, que a escassez docente aumentará nos próximos anos devido às futuras aposentadorias dos professores. Assim, há necessidade de aumentar a formação de professores, o que, no entendimento desses organismos, demanda oferta de cursos e recrutamento de candidatos interessados em cursá-los.

Nesse aspecto, destacamos que ficou visível que, em nível nacional, há uma preocupação em fomentar políticas de formação docente que venham a atender às recomendações dos OMs. Do mesmo modo, as instituições têm a preocupação em atender às prerrogativas legais, sendo impelidas a ofertar cursos nas áreas recomendadas pela legislação. Contudo nem sempre essa oferta considera as reais necessidades sociais. No caso dos IFCs, observamos que as instituições lançam diversos editais de vagas não ocupadas, o que significa que não faltam vagas, ao contrário do que vem sendo anunciado por órgãos nacionais e internacionais. Confirmamos, assim, que não é a falta de cursos de licenciatura nessas áreas o problema da escassez docente no Brasil, e, sim, que não há adesão de candidatos aos cursos. Além disso, as análises apontam que, do total de ingressantes nesses cursos, um índice pequeno

o conclui. O que demonstra um descompasso entre o que preconiza a política de formação docente nos IFCs e a realidade vivenciada por esses cursos nessas instituições.

Considerando que, nas análises, identificamos algumas razões que levam à baixa adesão aos cursos de licenciatura no Brasil, entendemos necessário aprofundar os estudos sobre as razões internas responsáveis pela não permanência dos discentes nos cursos de licenciatura dos IFCs. Buscando compreender que adversidades ocorrem após o ingresso dos discentes que impedem que os alunos concluam o curso.

As análises realizadas ao longo da investigação apontam para uma certa convergência com as recomendações dos OMs, assim como na relação com as DCNs vigentes no período de reestruturação dos PPCs dos cursos de licenciatura nos IFCs. Considerando que o capital tem seus representantes junto ao Estado para intervir na política nacional de formação docente, seria ingenuidade pensar que as licenciaturas ofertadas nos IFs de Santa Catarina estariam protegidas de sua influência. Assim, encontramos convergências entre essas licenciaturas e as recomendações dos OMs, que se dão em diferentes aspectos.

Um deles é o *foco dos cursos* (Física, Matemática, Química) quando os documentos dos OMs analisados ressaltam a importância de priorizar essas áreas de formação. Segundo a OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico ou Económico, 2006b) as áreas de matemática, ciências, tecnologias da informação e comunicação (TIC) e idiomas causam inquietações e precisam ser priorizadas. Nessa direção, o documento *Um novo modelo em educação profissional e tecnológica: concepções e diretrizes*, do MEC (Brasil, 2010b), vai ao encontro do que anuncia a OCDE e destaca que as ciências da natureza (química, física, biologia e matemática) são as áreas que demandam maior formação docente. Ao analisarmos as informações do Censo 2020 na PNP, constatamos que os IFs no país concentram 61% da oferta de formação docente nessas áreas. Esses dados confirmam o direcionamento dessas licenciaturas ao que recomendam esses OMs.

Outrossim, vale a pena refletir que, embora os dados nacionais apontem para a escassez docente nessas áreas, se é de fato essa a motivação dos OMs para incentivar essas licenciaturas. Considerando o direcionamento que vem sendo dado na reestruturação da educação básica no país, em que os currículos vêm priorizando as áreas das exatas e das linguagens, deixando as áreas das ciências humanas com carga horária reduzida ou até mesmo extintas do currículo. É necessário refletir sobre as motivações não veladas para esse incentivo. Especialmente quando, no entendimento desses organismos, essas são as áreas fundamentais para a formação pretendida pelo mercado. Enquanto as demais áreas acarretam prejuízos ao perfil de formação vislumbrado pelo capital, que necessita de indivíduos resilientes e adaptáveis.

Outro aspecto presente é o argumento de que *a oferta deve atender à demanda*. Resta saber a que demanda de fato se faz referência, uma vez que os dados demonstram que, no caso dos IFCs, além das licenciaturas apresentarem um elevado número de vagas não ocupadas, um percentual baixo de alunos conclui o ciclo. Ainda alinhado a esse argumento, há a ênfase de que *a formação docente deve voltar-se às demandas de uma sociedade em constantes mudanças*. Nesse sentido, o documento do Banco Mundial (2001) salienta que as mudanças na formação de professores estão atreladas às profundas mudanças sociais e econômicas. Razão pela qual entendemos que, quando os PPCs das licenciaturas mencionam atender à demanda, esses se reportam à demanda do mercado. Nessa direção, entendemos que é necessário aprofundar os estudos sobre a escassez docente nas áreas anunciadas pelos OMs, pois é fato que existe escassez docente, mas ela se dá apenas nessas áreas? Ou são somente essas áreas que os OMs entendem como fundamentais, por serem as que fomentam aspectos de educação que não oferece riscos ao projeto do capital, e, por isso, são incentivadas?

Ainda com relação às características que colocam as licenciaturas dos IFCs no mesmo compasso dos interesses do mercado e ao que recomendam a OCDE e o BM, está o perfil de formação docente com *foco na formação generalista*, perspectiva de formação que a OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico ou Económico, 2006b) anuncia como uma sólida formação geral, que deve estar pautada em habilidades para a prática reflexiva. Essa prerrogativa de formação tem por base que os indivíduos não precisam ter uma sólida formação teórica, e sim de conhecimentos gerais, um profissional com capacidade para o desenvolvimento de múltiplas atribuições, focalizado no saber fazer e aprender ao longo da vida. A defesa do aprender ao longo da vida também está presente no documento do Banco Mundial (1995b). Atribuições asseguradas especialmente na Resolução CNE/CP nº 2/2019 (Brasil, 2019b), conforme foi possível observar na seção que tratou das DCNs. O que confirma que as diretrizes foram construídas com base no que os OMs orientam para a formação docente no Brasil. Outrossim, as DCNs dispostas nas resoluções CNE/CP nº 2/2002, nº 2/2015 e nº 2/2019 (Brasil, 2002a, 2015, 2019b) enfatizam veementemente a centralidade na prática, aspecto também defendido pelos OMs.

Ainda destacamos que, nos PPCs, ao tratarem do perfil de um egresso, destacam que essa formação deve preparar os futuros profissionais de modo que tenham *capacidade de trabalhar em equipe*. Essa habilidade aparece nas três DCNs analisadas, porém com termos distintos. Enquanto a Resolução CNE/CP nº 2/2002 utiliza essa mesma expressão, a nº 2/2015 faz menção ao trabalho colaborativo e a nº 2/2019 menciona trabalho coletivo (Brasil, 2002a, 2015, 2019b). Já no documento: *The future of education and skills: education 2030*, da OCDE

(Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico, 2018b, p. 6), essa habilidade está anunciada como “pensar de forma mais integrada”; a necessidade de formar com vistas a integração também está presente no documento *Professores são importantes: atraindo, desenvolvendo e retendo professores eficazes* da OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico, 2006b).

Identificamos ainda que as licenciaturas nos IFCs entendem que os egressos necessitam *identificar e solucionar problemas e desenvolver habilidades para atender às expectativas futuras*. Essa habilidade é abordada nas DCNs, resoluções CNE/CP nº 2/2002, nº 2/2015 e nº 2/2019 (Brasil, 2002a, 2015, 2019b), e tal qual aparece nos PPCs. Já os OMs utilizam o termo “habilidades” para lidar com as profundas mudanças. Essas mudanças estão atreladas ao emprego, à sociedade e à economia. Ainda nesse aspecto, o formado deve ter a capacidade de organizar, facilitar, mediar e acompanhar as rápidas mudanças tecnológicas. O apelo ao uso das tecnologias também é um elemento que perpassa os documentos dos OMs, as DCNs e os documentos dos IFs.

Neste sentido, vale lembrar que, embora o uso dos recursos tecnológicos como ferramenta de formação seja incentivado há décadas pelos OMs, há o movimento de resistência dos educadores quanto à inclusão, em larga escala, desses recursos na formação dos sujeitos. Pois entendem ser os professores os profissionais mais preparados para ofertar uma formação de qualidade e julgam que essa formação ultrapassa a mera transmissão de conteúdos, sendo as diferentes vivências que ocorrem na escola imprescindíveis para uma formação de qualidade.

Ainda quanto à utilização das tecnologias, diante da resistência dos trabalhadores da educação, o capital precisou aguardar para ampliar seu projeto. Mas sua estratégia de articulação estava posta, e, em momento oportuno, os interesses do capital são expandidos. Entendemos que, no que tange às tecnologias na educação, o momento oportuno para o capital expandir esse modelo de educação foi a pandemia de covid-19. Período em que as aulas remotas foram a única alternativa para que as escolas não perdessem o vínculo com os estudantes. Essa dinâmica demonstra que os modelos educacionais sofrem a influência da luta de classes. Razão pela qual entendemos ser ela fundamental para que se preserve os interesses da classe trabalhadora.

Um último aspecto que identificamos e que coloca as licenciaturas dos IFCs em consonância com o que recomendam os OMs, está relacionado à *avaliação*. Nos documentos dos OMs analisados, a avaliação aparece como responsabilização, enquanto as diretrizes nacionais, além do termo responsabilidade, utilizam o termo “avaliação”. A lógica de responsabilizar os sujeitos pelo sucesso ou fracasso de sua vida profissional e pessoal é uma

característica da sociedade capitalista. No que se refere à educação, a avaliação é a ferramenta que diz se o professor está desenvolvendo suas atividades de forma adequada ou não. Lembrando que essa avaliação está pautada na lógica do mercado, e não numa perspectiva pedagógica.

Diante do exposto, observamos que as licenciaturas nos IFCs, têm grande preocupação em seguir a legislação nacional. Logo o perfil docente pretendido pelas licenciaturas nos IFCs também sofre interferências dessas recomendações, uma vez que atendem às diretrizes legais. Por isso os PPCs vão sendo reestruturados de acordo com as mudanças na legislação nacional. Considerando a fidelidade que essas instituições têm às diretrizes nacionais, observamos que houve mudanças significativas no que se refere ao perfil do egresso, assim como alterações na matriz curricular, que inclui a oferta de disciplinas em EaD nos cursos. Contudo, apesar de seguir as DCNs, os cursos de licenciatura nos IFCs preservam certas especificidades que distam do perfil de formação defendido pelos OMs.

Assim, apontados os aspectos que colocam as licenciaturas dos IFCs em consonância com as recomendações dos OMs, apresentamos alguns elementos contra-hegemônicos importantes. É o caso da predominância dos cursos na *modalidade presencial*. As análises demonstram que 79% dos cursos de licenciatura ofertados nos IFCs ocorre na modalidade presencial. Quando os dados estatísticos do Inep apontam que, no Brasil, apenas 40,7% das licenciaturas são ofertadas presencialmente. Nesse aspecto, os IFCs superam a média nacional de cursos de licenciatura na modalidade EaD em praticamente 100% (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2020). Outrossim, o BM tem defendido a expansão da modalidade EaD por entender sua viabilidade econômica, tanto por atender às necessidades do mercado quanto pelos baixos custos, e, ainda, atingir um contingente maior de alunos em diferentes locais, especialmente os mais distantes dos grandes centros.

No que se refere às licenciaturas nos IFCs, é importante salientar que uma dessas instituições, o IFSC, já oferta 50% dos seus cursos na modalidade EaD. Ainda assim, ao contabilizarmos a oferta entre as duas instituições, o que predomina é a presencial. O fato de as licenciaturas nos IFCs ainda resistirem a essas orientações as coloca como uma perspectiva de formação docente contra-hegemônica. As análises apontam também que há uma estrutura diferenciada entre as duas instituições. Enquanto uma resiste à oferta da formação docente em EaD, a outra tem aberto espaço para essa modalidade. Compreender as razões que levam a ações tão distintas entre essas instituições é um aspecto que entendemos poder levar a novos estudos a respeito das licenciaturas nos IFCs. Arriscamos dizer que, ao nosso ver, essa distinção

está atrelada aos sujeitos que atuam nas instituições e são os responsáveis por colocar a política em prática.

Outro elemento que se contrapõe às orientações dos OMs é o fato de a oferta desses cursos se dar em *instituições públicas*, o que fortalece a democratização do acesso. Como confirma o Banco Mundial (2001), cerca de 80% dos docentes no Brasil se formam na iniciativa privada. Entendemos que esse é um fator determinante para a estrutura dos cursos nessas instituições. Pois, ainda que haja o limite da legislação, essas instituições conseguem direcionar a formação docente numa perspectiva mais crítica com vista à emancipação dos sujeitos.

Essa perspectiva de formação pode ser confirmada pela preocupação que essas instituições têm com a *sólida formação teórica*, sendo que a maioria dos cursos de licenciatura ultrapassam a carga horária mínima estipulada pelas DCNs nacionais. A ênfase no domínio dos conteúdos é predominante tanto na categoria formação específica da área de conhecimento quanto no perfil de formação generalista.¹⁰⁴ Sob esse prisma, identificamos, nesses cursos, o entendimento da pesquisa como instrumento para aperfeiçoar conhecimentos e garantir a sólida formação teórica.

Ainda com ênfase menor, mas não menos importante, identificamos o incentivo à produção de conhecimento que favoreça a sustentabilidade entre homem e natureza; a compreensão da educação como processo histórico e articulada com a historicidade dos sujeitos; a preocupação com o desenvolvimento da autonomia do educando; a construção de conhecimento que transponha o conhecimento escolar; e, embora os PPCs evidenciem o atendimento às necessidades do mercado, há também uma preocupação com o atendimento às demandas das lutas sociais.

Os aspectos supracitados são característicos dos cursos de licenciatura dos IFCs, que se apresentam como pontos de resistência diante da formação docente defendida pelo capital. Para o capital, uma formação que permite conhecer, entender, refletir criticamente sobre o mundo e ter condições de agir e transformar a sociedade, libertando os sujeitos da alienação, oferece riscos ao pensamento burguês, portanto não interessa ao seu projeto hegemônico.

Também não interessa ao projeto hegemônico burguês o investimento em educação pública, uma vez que os OMs têm dado ênfase na eficiência e nas vantagens das instituições de ensino privado. No que tange à formação docente, estes organismos têm recomendado a oferta na modalidade EaD e cursos de curta duração, cujo currículo se caracteriza pelo esvaziamento teórico e a priorização do conhecimento prático. Isso, no entendimento desses organismos,

¹⁰⁴ No perfil generalista, a categoria domínio dos conteúdos teóricos aparece em segundo lugar.

tornaria os cursos mais viáveis economicamente, de fácil acesso para atender à demanda do mercado.

Diante disso, podemos dizer que as licenciaturas nos IFs de Santa Catarina têm autonomia de organizarem seus cursos, o que permite uma certa resistência às investidas do capital. Contudo o alinhamento às recomendações dos OMs também é um fato. Compreendemos que a possibilidade de incluir aspectos que destoam dessas recomendações está relacionado à questão da oferta se dar em instituições públicas. Razão pela qual entendemos ser fundamental que se lute para a manutenção e o fortalecimento dessas instituições, pois são elas que possibilitam estruturar uma educação que, apesar da obrigatoriedade de seguir a legislação, que está pautada nas recomendações de OMs, ainda assim, possibilita pontos de fuga para a oferta de uma formação diferente da estabelecida pelo movimento hegemônico do capital.

Apesar de os elementos contra-hegemônicos aparecerem em menor quantidade, são fundamentais para garantir uma formação docente de qualidade. Nesse sentido, os IFCs precisam refletir sobre a formação docente que ofertam, pois, embora ainda preservem algumas características contra-hegemônicas, as análises efetuadas demonstram que há indícios que essas licenciaturas têm se curvado às recomendações dos OMs, sendo o avanço da modalidade em EaD um exemplo disso.

Ressaltamos que essa pesquisa contribui para que essas instituições reflitam sobre os condicionantes da evasão e da retenção, uma vez que há um descompasso entre o número de discentes que se matriculam nos cursos e os que se formam, conforme apresentamos na seção 4. O que requer uma investigação mais aprofundada sobre a questão, além de um olhar sob lentes críticas, por parte dessas instituições, com vista a ações internas para minimizar esse problema.

Somadas a essa questão, demanda atenção por parte dessas instituições as causas do não preenchimento das vagas ofertadas nesses cursos. Conforme apresentamos no subitem que versa sobre as justificativas que levaram a oferta desses cursos, a sua criação se pauta, principalmente, pela necessidade de atender à demanda de formação docente na área. Contudo os dados demonstram que os IFCs têm dificuldade de preencher essas vagas e abrem diversas chamadas públicas na tentativa de fechar as turmas. Isso requer uma profunda reflexão por parte dessas instituições ao proporem novos cursos de formação docente.

Esta pesquisa contribui, ainda, para compreendermos as características dos cursos de licenciatura nos IFCs. Além do mais, apresenta uma reflexão sobre a política de formação docente no Brasil e a influência exercida pelos OMs na estrutura da formação de professores

no país. Demonstra, ainda, a importância das lutas sociais, nesse caso, a luta dos trabalhadores da educação, junto ao Estado, na busca da inclusão de suas pautas para a educação.

Por fim, apresentamos algumas limitações encontradas no desenvolvimento deste estudo. Elas estão relacionadas especialmente à grande quantidade de documentos produzidos pelos OMs, o que implicou garimpar os que melhor contribuiriam com o estudo da nossa temática. Ainda no que se refere aos documentos, em sua maioria, estão publicados em inglês e(ou) espanhol, o que demanda mais tempo para as análises. Outrossim, encontramos dificuldades no acesso aos documentos mais antigos nas *webpages* da OCDE e do BM, uma vez que elas priorizam os documentos recentes.

A dificuldade na localização da documentação nas páginas oficiais também foi sentida nos portais do MEC e dos IFCs, pois sofrem constantes alterações de leiaute, priorizando os documentos atuais, enquanto os que remontam aos primeiros anos e anteriores à criação dos IFs, são mais difíceis de encontrar.

Consideramos que esta pesquisa não significa o fim dos estudos sobre a formação docente ofertadas nos IFCs, é apenas um recorte para olharmos para esses cursos. No decorrer da pesquisa, percebemos que ainda há diversos aspectos que podem ser explorados sobre a formação docente nos IFCs. Um deles é compreender o movimento dos OMs com os APHs no Brasil para a criação da política de formação docente nos IFCs, aspecto que não foi possível abordar neste estudo.

Ainda no que se refere às licenciaturas nos IFCs, entendemos ser importante aprofundar o estudo da matriz curricular, focalizando os conteúdos e os autores que fundamentam a formação docente nessas instituições. Nessa direção, considerando que os PPCs dos cursos passaram por alterações, compreendemos que um estudo comparativo entre as diferentes versões dos PPCs, analisando seus objetivos e seu perfil de formação, relacionando o anunciado em cada uma dessas versões com o que os OMs e os APHs, no Brasil, orientam ou orientavam no momento da reformulação desses documentos. Buscando, assim, analisar como se dá o movimento da organização das licenciaturas com as orientações destas organizações.

Outrossim, há aspectos relacionados a adesão aos cursos, evasão, retenção, atuação profissional dos formados nas licenciaturas, perfil dos docentes que atuam nesses cursos, entre outros aspectos que podem ser aprofundados em estudos futuros. Em suma, compreendemos que há um vasto campo a ser explorado sobre a formação docente nos IFCs e que esta pesquisa simboliza o início de um caminho com infinitas possibilidades.

REFERÊNCIAS

- ANDERSON, Perry. O Brasil de Lula. **London Review of Books**, v. 33, n. 7, nov. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/nec/a/mVMCd9J76GBrwtWpCV8zCvM/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 6 abr. 2022.
- ANDRÉ, Marli; GATTI, Bernadete. Métodos Qualitativos de Pesquisa em Educação no Brasil: origens e evolução. *In*: SIMPÓSIO BRASILEIRO-ALEMÃO DE PESQUISA QUALITATIVA E INTERPRETAÇÃO DE DADOS, 2008, Brasília. **Anais [...]**. Brasília: Universidade de Brasília, 2008.
- ARAÚJO, Maize Sousa Virgulino de; CABRAL NETO, Antônio. Expansão da educação superior no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba: os delineamentos no período 2008-2015. **Holos**, Mossoró, ano 36, v. 4, p. 1-21, 2020. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/9903>. Acesso em: 17 dez. 2020.
- ANTUNES, Ricardo L. C. **O caracol e sua concha**: ensaios sobre a nova morfologia do trabalho. São Paulo: Boitempo, 2005.
- ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do Trabalho**: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. São Paulo: Boitempo, 2009.
- BACHELARD, Gaston. **A formação do científico**: contribuição para uma psicanálise do conhecimento. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.
- BANCO MUNDIAL. **Brazil teachers development and incentives**: A strategic framework. Washington, DC: Banco Mundial, 2001. Disponível em: <https://openknowledge.worldbank.org/entities/publication/9feeb28f-d59f-516c-a6f3-83a83d41240c>. Acesso em: 5 maio 2022.
- BANCO MUNDIAL. **La enseñanza superior**: las lecciones derivadas de la experiencia. Fomento/Banco Mundial. Washington, DC: Banco Mundial, 1995a. Disponível em: <http://www.epsjv.fiocruz.br/upload/doc/ensenanza.pdf>. Acesso em: 5 maio 2022.
- BANCO MUNDIAL. **Prioridades y estrategias para lá educación**: examen del Banco Mundial. Washington, DC: Banco Mundial, 1995b. Disponível em: <https://documents1.worldbank.org/curated/en/715681468329483128/pdf/14948010spanish.pdf>. Acesso em: 5 maio 2022.
- BARBOSA, Josâne Geralda; LOPES, Celi Espasandin. Desafios e particularidades narrados pelos docentes da licenciatura em Matemática do Instituto Federal de Minas Gerais. **Revista Educação Matemática Pesquisa**, São Paulo, v. 21, n. 1, p. 477-495, abr. 2019. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/emp/article/view/37892>. Acesso em: 16 dez. 2020.
- BARBOSA, Luis Guilherme Camfield. O governo Lula e a política econômica brasileira: continuidade ou ruptura? **Todavia**, ano 3, n. 4, jul. 2012. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/revistatodavia/Ed.%204%20-%20Artigo%203.pdf>. Acesso em: 6 mar. 2022.

BARTHOLO, Monica Graziella de Paolis. **Em busca de uma escola: as políticas públicas e a implantação do IFG/Campus Inhumas**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2011.

BAVARESCO, Delair. **Política de Formação de Professores nos Institutos Federais e a Licenciatura em Matemática do IFRS**. 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2014. Disponível em: <http://www.repositorio.jesuita.org.br/bitstream/handle/UNISINOS/3675/Delair%20Bavaresco.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 2 nov. 2020.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei nº 3.584, de 23 de março de 2004**. Dá nova redação ao § 5º do art. 3º da Lei nº 8.948, de 8 de dezembro de 1994, acrescido pelo art. 47 da Lei nº 9.649, de 27 de maio de 1998; tendo pareceres: da Comissão de Educação e Cultura pela aprovação (relator: Dep. Colombo); e da Comissão de Constituição e Justiça e de Cidadania pela constitucionalidade, juridicidade e técnica legislativa. Congresso Nacional, Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 2004a. Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=B4AA0B16C1388AB9DBF2F6A782F6C139.proposicoesWebExterno2?codteor=306109&filename=Avulso+-PL+3584/2004. Acesso em: 28 abr. 2022.

BRASIL. Congresso Nacional. Comissão Mista de Planos, Orçamentos Públicos e Fiscalização. **Anexo I – Orientações Estratégica de Governo: Plano Plurianual (2004-2007)**. Brasília, DF: Congresso Nacional, 2003. Disponível em: https://www.gov.br/economia/pt-br/assuntos/planejamento-e-orcamento/plano-plurianual-ppa/arquivos/ppas-antiores/ppa-2004-2007/anexo_i-orientacao_estrategica_do_gov.pdf. Acesso em: 15 mar. 2022.

BRASIL. **Decreto nº 2.406, de 27 de novembro 1997**. Regulamenta a Lei nº 8.948, de 8 de dezembro de 1994, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/dec2406.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 3.462, de 17 de maio de 2000**. Dá nova redação ao art. 8º do Decreto no 2.406, de 27 de novembro de 1997, que regulamenta a Lei nº 8.948, de 8 de dezembro de 1994. Brasília, DF: Presidência da República, 2000. Disponível em: <http://www.jusbrasil.com.br/legislacao/102586/decreto-3462-00>. Acesso em: 20 fev. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 5.224, de 1º de outubro de 2004**. Dispõe sobre a organização dos Centros Federais de Educação Tecnológica e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2004b. Disponível em: <https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=DEC&numero=5224&ano=2004&ato=bbcc3ZU5keRpWT799#:~:text=DISP%C3%95E%20SOBRE%20A%20ORGANIZA%C3%87%C3%83O%20DOS,TECNOL%C3%93GICA%20E%20D%C3%81%20OUTRAS%20PROVID%C3%84NCIAS>. Acesso em: 20 fev. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007**. 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, diante de programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social

pela melhoria da qualidade da educação básica. Brasília, DF: Presidência da República, 2007a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm#:~:text=Disp%C3%B5e%20sobre%20a%20implementa%C3%A7%C3%A3o%20do,visando%20a%20mobiliza%C3%A7%C3%A3o%20social%20pela. Acesso em: 20 fev. 2020.

BRASIL. Decreto nº 6.095, de 24 de abril de 2007. Estabelece as 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, 2007b. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2007/decreto-6095-24-abril-2007-553446-norma-pe.html>. Acesso em: 1 abr. 2022.

BRASIL. Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909. Cria nas capitais dos Estados as Escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional primário e gratuito. Rio de Janeiro: Presidência da República, 1909. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1900-1909/decreto-7566-23-setembro-1909-525411-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 27 abr. 2022.

BRASIL. Decreto-Lei nº 4.127, de 25 de fevereiro de 1942. Estabelece as bases de organização da rede federal de estabelecimentos de ensino industrial. Rio de Janeiro: Presidência da República, 1942. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4127-25-fevereiro-1942-414123-publicacaooriginal-1-pe.html#:~:text=Estabelece%20as%20bases%20de%20organiza%C3%A7%C3%A3o,de%20estabelecimentos%20de%20ensino%20industrial.> Acesso em: 27 abr. 2022.

BRASIL. Lei nº 378, de 13 de janeiro de 1937. Dá nova organização ao Ministério da Educação e Saúde pública. Rio de Janeiro: Presidência da República, 1937. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1930-1939/lei-378-13-janeiro-1937-398059-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 27 abr. 2022.

BRASIL. Lei nº 3.552, de 16 de fevereiro de 1959. Dispõe sobre nova organização escolar e administrativa dos estabelecimentos de ensino industrial do Ministério da Educação e Cultura, e dá outras providências. Rio de Janeiro: Presidência da República, 1959. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l3552.htm. Acesso em: 27 abr. 2022.

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1961. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html#:~:text=Fixa%20as%20Diretrizes%20e%20Bases%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Nacional.&text=a%20condena%C3%A7%C3%A3o%20a%20qualquer%20tratamento,de%20classe%20ou%20de%20ra%C3%A7a.> Acesso em: 14 abr. 2022.

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://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L6545.htm. Acesso em: 20 fev. 2020.

BRASIL. **Lei nº 8.711, de 28 de setembro de 1993.** Dispõe sobre a transformação da Escola Técnica Federal da Bahia em Centro Federal de Educação Tecnológica e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1993. Disponível em: <http://www.jusbrasil.com.br/legislacao/109881/lei-8711-93>. Acesso em: 20 fev. 2020.

BRASIL. **Lei nº 8.948, de 8 de dezembro de 1994.** Dispõe sobre a instituição do Sistema Nacional de Educação Tecnológica e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1994. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18948.htm. Acesso em: 27 abr. 2022.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 14 abr. 2022.

BRASIL. **Lei nº 9.649, de 27 de maio de 1998.** Dispõe sobre a organização da Presidência da República e dos Ministérios, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1998. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19649cons.htm. Acesso em: 27 abr. 2022.

BRASIL. **Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001.** Aprova o Plano Nacional de Educação. Brasília, DF: Presidência da República, 2001. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm. Acesso em: 27 abr. 2022.

BRASIL. **Lei nº 11.249, de 23 de dezembro de 2005.** Abre aos Orçamentos Fiscal e da Seguridade Social da União, em favor dos Ministérios da Ciência e Tecnologia, da Educação, da Cultura e do Esporte, crédito suplementar no valor global de R\$ 422.037.761,00, para reforço de dotações constantes da Lei Orçamentária vigente, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/111249.htm. Acesso em: 28 abr. 2022.

BRASIL. **Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008.** Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2008a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111892.htm. Acesso em: 8 set. 2019.

BRASIL. **Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012.** Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2012. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm. Acesso em: 8 set. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Ata da Quarta Sessão Ordinária.** Brasília, DF: CEB/CNE/MEC, 2007c. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/aceb004_07.pdf. Acesso em: 20 fev. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Escassez de professores no ensino médio:** propostas estruturais e emergenciais.

Brasília, DF: CEB/CNE/MEC, 2007d. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/escassez1.pdf>? Acesso em: 20 fev. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Parecer CNE/CP nº 22, de 7 de novembro de 2019**. Brasília, DF: CNE/MEC, 2019a. Disponível em:
http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=133091-ppc022-19-3&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192. Acesso em: Acesso em: em: 10 abr. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP nº 1 de 18 de fevereiro de 2002**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, DF: CNE/MEC, 2002a. Disponível em:
http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=159261-rcp001-02&category_slug=outubro-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 10 abr. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP nº 2, de 19 de fevereiro de 2002**. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. Brasília, DF: CNE/MEC, 2002b. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf>. Acesso em: 17 mar. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP nº 2 de 1 de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, DF: CNE/MEC, 2015. Disponível em:
http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17719-res-cne-cp-002-03072015&category_slug=julho-2015-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 10 abr. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017**. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Brasília, DF: CNE/MEC, 2017. Disponível em:
http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/RESOLUCAOCNE_CP222DEDEZE MBRODE2017.pdf. Acesso em: em: 10 abr. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília, DF: CNE/MEC, 2019b. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em: em: 10 abr. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plataforma Nilo Peçanha**. Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Brasília, DF: MEC, [2022]. Disponível em:
<http://plataformanilopecanha.mec.gov.br/2020.html>. Acesso em: 1 nov. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino. **Planejando a Próxima Década: Conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação.** Brasília: MEC/SASE, 2014. Disponível em: https://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf. Acesso em: 20 fev. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Comissão de Aperfeiçoamento de Professores do Ensino Médio e Profissional. **Plano Emergencial para Enfrentar a Carência de Professores no Ensino Médio:** chamada nacional. Brasília: Capemp/SEB/MEC, 2004c.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Acordo de Metas e Compromissos Ministério da Educação/Institutos Federais.** Brasília, DF: MEC, 2010a. Disponível em: https://www.ifb.edu.br/images/PRDI/acordo_de_metas_e_compromissos.pdf. Acesso em: 20 fev. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Um Novo Modelo em Educação Profissional e Tecnológica:** concepções e diretrizes. Brasília, DF: MEC, 2010b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6691-if-concepcaoediretrizes&Itemid=30192. Acesso em 24 jan. 2020.

CASIMIRO, Flávio Henrique Calheiros. **A nova direita:** aparelhos de ação política e ideológica e a atuação das estratégias de dominação Burguesa (1980-2014). 2016. Tese (Doutorado em História Social) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2016.

CASIMIRO, Flávio Henrique Calheiros. **A nova direita:** aparelhos de ação política e ideológica no Brasil contemporâneo. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

CORAGGIO, José Luis. **Las nuevas políticas** sociales: el papel de las agencias multilaterales. 1994. Trabalho apresentado no Seminário-Taller Internacional sobre “Estrategias de lucha contra la pobreza y el desempleo estructural: diseño y gestión de políticas sociales en un marco de globalización económica e integración regional”, Buenos Aires, 1994.

CORAZZA, Sandra Mara. Manual infame... mas útil, para escrever uma boa proposta de tese ou dissertação. *In:* BIANCHETTI, Lucídio; MACHADO, Ana Maria Netto (org.). **A bússola do escrever:** desafios e estratégias na orientação de teses e dissertações. Florianópolis: Cortez, 2002. p. 355-370.

CORTE, Marilene Gabriel Dalla; SARTURI, Rosane Carneiro; MOROSINI Marília Costa Organismos multilaterais e políticas públicas no cenário da educação básica e superior: diretrizes, desafios e práticas. **Roteiro**, Joaçaba, v. 43, n. 1, p. 15-20, jan.-abr. 2018.

COSTA, Pedro Luiz de Araujo; MARINHO, Ricardo José de Azevedo. IFs: educação profissional e tecnológica brasileira reinstitucionalizada. Novos e velhos desafios. *In:* FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). **Institutos federais de educação, ciência e tecnologia:** relação com o ensino médio integrado e o projeto societário de desenvolvimento. Rio de

Janeiro: Laboratório de Políticas Públicas/Universidade do Estado do Rio de Janeiro (LPP/Uerj), 2018.

DECKER, Aline. A formação docente no projeto político do Banco Mundial (2000-2014). *In*: EVANGELISTA, Olinda; SEKI Allan Kenji. **Formação de professores no Brasil: leituras a contrapelo**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2017.

DIAS SOBRINHO, José. Reformas educativas: motivações e riscos. **Educação Temática Digital**, Campinas, v. 9, n. especial, p. 107-132, dez. 2007. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/730/745>. Acesso em: 20 fev. 2022.

EVANGELISTA, Olinda; SHIROMA, Eneida. Subsídios teórico-metodológicos para o trabalho com documentos de política educacional: contribuições do marxismo. *In*: CÊA, Georgia; RUMMERT, Sonia; GONÇALVES, Leonardo (org.). **Trabalho e Educação: interlocuções marxistas**. Rio Grande, RS: Editora da Furg, 2019. p. 87-124.

EVANGELISTA, Olinda. Diretrizes para a formação docente é aprovada na calada do dia: mais mercado. **Universidade à Esquerda**. 14 de novembro de 2019. Disponível em: <https://universidadeaesquerda.com.br/debate-diretrizes-para-formacao-docente-e-aprovada-na-calada-do-dia-mais-mercado/>. Acesso em: 10 mai. 2023.

FAGNANI, Eduardo. A política social no Governo Lula (2003-2010): perspectiva histórica. **Texto para discussão**, Campinas, n. 192, jun. 2011. Disponível em: <https://www.eco.unicamp.br/images/arquivos/artigos/3105/TD192.pdf>. Acesso em: 6 abr. 2022.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 136-167, set. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/hH5LZRBbrDFKLX7RJvXKbrH/>. Acesso em: 25 ago. 2023.

GONÇALVES, Suzane da Rocha Vieira; MOTA, Maria Renata Alonso; ANADON, Simone Barreto. A Resolução CNE/CP n. 2/2019 e os Retrocessos na Formação de Professores. **Formação em Movimento**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 4, p. 360-379, jul.-dez. 2020. Disponível em: <https://costalima.ufrj.br/index.php/FORMOV/article/view/610/896>. Acesso em: 6 abr. 2022.

FELIPE, Eliana da Silva; CUNHA, Emmanuel Ribeiro; BRITO, Ana Rosa Peixoto de. O avanço do projeto neoliberal nas diretrizes para a formação de professores no Brasil. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 17, n. 46, p. 1-25, jul.-set. 2021. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/8920>. Acesso em: 10 maio 2023.

FERREIRA, Diana Lemes. **A Organização para Cooperação e desenvolvimento Econômico (OCDE) e a Política de Formação Docente no Brasil**. 2011. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2011. Disponível em: http://repositorio.ufpa.br/bitstream/2011/2738/1/Tese_OrganizacaoCooperacaoDesenvolvime nto.pdf. Acesso em: 18 maio 2022.

FONTES, Virginia. **O Brasil e o capital-imperialismo: teoria e história.** Rio de Janeiro: EPSJV-Fiocruz: UFRJ, 2010. Disponível em: https://www.epsjv.fiocruz.br/sites/default/files/brasil_capital_imperialismo.pdf. Acesso em: 11 jun. 2022.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola produtiva.** São Paulo: Cortez, 2001.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Institutos federais de educação, ciência e tecnologia: relação com o ensino médio integrado e o projeto societário de desenvolvimento.** Rio de Janeiro: LPP/Uerj, 2018.

GARCIA, Nilson Arcos Dias; HIGA, Ivanilda. Formação de professores de Física: problematizando ações governamentais. **Educação: teoria e prática**, Rio Claro, n. 40, v. 22, p. 166-183, maio-ago. 2012. Disponível em: <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/6277>. Acesso em: 17 dez. 2020.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

IANNI, Octávio. A construção da categoria. **HISTEDDR**, Campinas, SP, p. 397-416, abr. 2011. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicampi.br/ojs/index.php/histeddr/issse/view/675>. Acesso em: 20 mar. 2022.

IASI, Mauro Luís. O método: categorias fundantes no século XXI. **Trabalho Necessário**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 32, jan.-abr. 2019.

INSTITUTO FEDERAL CATARINENSE. **Estatuto do Instituto Federal Catarinense.** Blumenau: IFC, 2018. Disponível em: <https://concordia.ifc.edu.br/wp-content/uploads/2019/06/Estatuto-do-Instituto-Federal-Catarinense.pdf>. Acesso em: 15 nov. 2019.

INSTITUTO FEDERAL CATARINENSE. *Campus Abelardo Luz*. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia.** Aprovado pela Resolução do Consuper nº 24, de 26 de setembro de 2017. Atualizado em out. 2022. Blumenau: Reitoria do IFC, 2022 a. Disponível em: <https://pedagogia.abelardoluz.ifc.edu.br/>. Acesso em: 20 maio 2023.

INSTITUTO FEDERAL CATARINENSE. *Campus Araquari*. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Ciências Agrícolas.** Aprovado pela Resolução do Consuper/IFC nº 72/2013, de 19 de novembro de 2013. A atualizado em out. 2022. Blumenau: Reitoria IFC, 2022b. Disponível em: file:///C:/Users/win10/Downloads/PPC_LICA_2023.pdf. Acesso em: 20 maio 2023.

INSTITUTO FEDERAL CATARINENSE. *Campus Araquari*. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Química.** Aprovado pela Resolução nº 27/Consuper, de 3 de novembro de 2011. Versão atualizada em jul. 2022. Blumenau: Reitoria IFC, 2022c. Disponível em: https://liqui.arauari.ifc.edu.br/wp-content/blogs.dir/4/files/sites/114/2023/03/PPC_Liqui-2023-aps_parecer_Reitoria.pdf. Acesso em: 20 maio 2023.

Instituto Federal Catarinense. *Campus* Blumenau. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia**. Aprovado pela Resolução nº 57/Consuper, de 14 de agosto de 2014. Atualizado em set. 2022. Blumenau: Reitoria IFC, 2022d. Disponível em: <https://pedagogia.blumenau.ifc.edu.br/wp-content/blogs.dir/14/files/sites/135/2023/04/PPC-Pedagogia-IFC-Campus-Blumenau-2023.pdf>. Acesso em: 20 maio 2023.

INSTITUTO FEDERAL CATARINENSE. *Campus* Brusque. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Química**. Aprovado pela Resolução nº 26/Consuper, de 26 de setembro de 2017. Atualizado em jul. 2022. Blumenau: Reitoria IFC, 2022e. Disponível em: file:///C:/Users/win10/Downloads/PPC_Qumica_2023_Brusque.pdf. Acesso em: 20 maio 2023.

INSTITUTO FEDERAL CATARINENSE. *Campus* Camboriú. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Matemática**. Aprovado pela Resolução nº 098/Consuper, de 19 de novembro de 2013. Atualizado em jul. 2022. Blumenau: Reitoria IFC, 2022f. Disponível em: <http://www.camboriu.ifc.edu.br/wp-content/uploads/2023/02/PPC-2023-Licenciatura-em-Matem%C3%A1tica-Campus-Cambori%C3%BA-.pdf>. Acesso em: 20 maio 2023.

INSTITUTO FEDERAL CATARINENSE. *Campus* Camboriú. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia**. Aprovado pela Resolução nº 32/Consuper, de 3 de novembro de 2011. Atualizado em nov. 2022. Blumenau: Reitoria IFC, 2022g. Disponível em: http://www.camboriu.ifc.edu.br/wp-content/uploads/2023/03/PPC_Pedagogia_Camboriu_13-02-2023.pdf. Acesso em: 20 maio 2023.

INSTITUTO FEDERAL CATARINENSE. *Campus* Concórdia. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Física**. Aprovado pela Resolução nº 59/Consuper, de 25 de setembro de 2013. Atualizado em jul. 2022. Blumenau: Reitoria IFC, 2022h. Disponível em: <https://licenciatura-fisica.concordia.ifc.edu.br/wp-content/uploads/sites/23/2023/01/PPC-F%C3%ADsica.pdf>. Acesso em: 20 maio 2023.

INSTITUTO FEDERAL CATARINENSE. *Campus* Concórdia. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Matemática**. Aprovado pela Resolução nº 07/Consuper, de 21 de junho de 2012. Atualizado em jul. 2022. Blumenau: Reitoria IFC, 2022i. Disponível em: <https://licenciatura-matematica.concordia.ifc.edu.br/wp-content/uploads/sites/24/2023/01/PPC-Matem%C3%A1tica.pdf>. Acesso em: 20 maio 2023.

INSTITUTO FEDERAL CATARINENSE. *Campus* Rio do Sul. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Física**. Aprovado pela Resolução nº 17/Consuper, de 19 de março de 2014. Atualizado em jun de 2021. Blumenau: Reitoria IFC, 2021. Disponível em: <https://www.ifc-riodosul.edu.br/site/fisica/wp-content/uploads/sites/20/2022/03/NOVO-PPC-APROVADO-em-6-de-julho-de-2020.-Atualizado-em-junho-de-2021.pdf>. Acesso em: 20 maio 2023.

INSTITUTO FEDERAL CATARINENSE. *Campus* Rio do Sul. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Matemática**. Aprovado pela Resolução nº 6/Consuper, de 1º de março de 2013. Atualizado em jul. 2022. Blumenau: Reitoria IFC, 2022j. Disponível em: http://matematica.ifc-riodosul.edu.br/wp-content/uploads/2023/02/PPC-Matematica_Rio-do-Sul-2023.pdf. Acesso em: 20 maio 2023.

INSTITUTO FEDERAL CATARINENSE. *Campus Rio do Sul*. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia**. Aprovado pela Resolução nº 34/Consuper, de 5 de agosto de 2015. Atualizado em ago. 2028. Blumenau: Reitoria IFC, 2018. Disponível em: <http://www.ifc-riodosul.edu.br/site/pedagogia/documentos/>. Acesso em: 15 nov. 2019.

INSTITUTO FEDERAL CATARINENSE. *Campus Sombrio*. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Matemática**. Aprovado pela Resolução nº 35/Consuper, de 26 de maio de 2014. Atualizado em fev. 2023. Blumenau: Reitoria IFC, 2023d. Disponível em: <https://matematica.sombrio.ifc.edu.br/wp-content/blogs.dir/9/files/sites/87/2023/09/PPC-Matematica-2023-Arquivo-Atualizado-27-09-2023.pdf>. Acesso em: 20 maio 2023.

INSTITUTO FEDERAL CATARINENSE. *Campus Videira*. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia**. Aprovado pela Resolução do Consuper/IFC nº 101/2014, de 8 de dezembro de 2014. Atualizado em ago. 2022. Blumenau: Reitoria IFC, 2022l. Disponível em: http://videira.ifc.edu.br/pedagogia/wp-content/uploads/sites/12/2023/04/PPC_Licenciatura-em-Pedagogia_Videira_2023.pdf. Acesso em: 20 maio 2023.

INSTITUTO FEDERAL CATARINENSE. **Painel de Dados – Cursos Superiores de Graduação**. Blumenau: IFC, [2023f]. Disponível em: https://lookerstudio.google.com/reporting/b2151071-4c1e-4335-90d6-9960c8dc4b97/page/p_u1hv39nw4c. Acesso em: 20 jun. 2023.

INSTITUTO FEDERAL CATARINENSE. **Plano de Desenvolvimento Institucional, 2009-2013**. Blumenau: IFC, 2009. Disponível em: https://ifc.edu.br/wp-content/uploads/2023/06/PDI_IFC-2009.pdf. Acesso em: 15 jun. 2023.

INSTITUTO FEDERAL CATARINENSE. **Plano de Desenvolvimento Institucional, 2019-2023**. Blumenau: IFC, 2019a. Disponível em: <https://pdi.ifc.edu.br/wp-content/uploads/sites/80/2023/03/PDI-IFC-2019-2023-Revisao-2021-1.pdf>. Acesso em: 15 nov. 2019.

INSTITUTO FEDERAL CATARINENSE. **Portal de Ingresso IFC**. Blumenau: IFC, [2023g]. Disponível em: <https://ingresso.ifc.edu.br/>. Acesso em: 31 maio de 2023.

INSTITUTO FEDERAL CATARINENSE. **Resolução Consuper nº 23/2019**. Política Institucional de Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica. Blumenau: IFC, 2019b. Disponível em: <https://consuper.ifc.edu.br/wp-content/uploads/sites/57/2022/12/61.2019-ANEXO.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2023.

INSTITUTO FEDERAL DE SANTA CATARINA. **Cursos ofertados pelo IFSC**. Florianópolis: IFSC, [2023a]. Disponível em: <https://www.ifsc.edu.br/faq-cursos-ofertados-pelo-ifsc>. Acesso em: 31 maio de 2023.

INSTITUTO FEDERAL DE SANTA CATARINA. **Plano de Desenvolvimento Institucional, 2009-2013**. Florianópolis: IFSC, 2009a. Disponível em: <https://www.ifsc.edu.br/documents/23567/524605/PDI+2009-2013/55ac50ff-7c41-4ed3-8967-b364225e8fa8>. Acesso em: 15 jun. 2023.

INSTITUTO FEDERAL DE SANTA CATARINA. **Plano de Desenvolvimento Institucional, 2020-2024**. Florianópolis: IFSC, mar. 2020. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1XiW-Iox93MuAimDCT2BcZTfrGfG0nC1T/view>. Acesso em: 15 nov. 2019.

INSTITUTO FEDERAL DE SANTA CATARINA. *Campus* Araranguá. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Ciências da Natureza com Habilitação em Física**. Aprovado pela Resolução nº 15/Cepe/IFSC, de 9 de março de 2023. Florianópolis: IFSC, 2023b. Disponível em: http://cs.ifsc.edu.br/portal/files/LICENCIATURA_F%C3%8DSICA_ARARANGU%C3%81.pdf. Acesso em: 20 maio 2023.

INSTITUTO FEDERAL DE SANTA CATARINA. *Campus* de Criciúma. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Química**. Aprovado pela Resolução nº 14/2014-CCC, de 16 de dezembro de 2014. Florianópolis: IFSC, 2014a. Disponível em: http://cs.ifsc.edu.br/portal/files/CRICIUMA_PPC_LICENCIATURA_QUIMICA.pdf. Acesso em: 15 nov. 2019.

INSTITUTO FEDERAL DE SANTA CATARINA. *Campus* Palhoça. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia Bilíngue** (Libras e Português). Aprovado pela Resolução nº 4 Cepe/IFSC, de 16 de março de 2022. Florianópolis: IFSC, 2022a. http://www.palhoça.ifsc.edu.br/images/artigos/anexos/pdf/resolucoes/2022/RESOLUCAO_04-2022_-_com_anexos_assinado.pdf. Acesso em: 20 maio 2023.

INSTITUTO FEDERAL DE SANTA CATARINA. *Campus* de São José. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Química**. Aprovado pela Resolução nº 90 Cepe/IFSC, de 20 de novembro de 2019. São José: IFSC, 2019. Disponível em: http://cs.ifsc.edu.br/portal/files/CIENCIAS_DA_NATUREZA_QU%C3%8DMICA_S%C3%83O_JOS%C3%89.pdf. Acesso em: 20 maio 2023.

INSTITUTO FEDERAL DE SANTA CATARINA. *Campus* de Tubarão. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Matemática**. Aprovado pela Resolução nº 13/Cepe/IFSC, de 9 de julho de 2022. Florianópolis: IFSC, 2022b. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1W4v7RafaS-7k0z_-Q4EpIsaOuxjSaAhV/view. Acesso em: 20 maio 2023.

INSTITUTO FEDERAL DE SANTA CATARINA. *Campus* de Jaraguá do Sul. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Física**. Aprovado pela Resolução nº 28/Cepe/IFSC, de 17 de agosto de 2022. Florianópolis: IFSC, 2022c. Disponível em: file:///C:/Users/win10/Downloads/Resoluc807a771o_28_2022_-_Aprova_ad_referendum_PPC_Licenciatura.pdf. Acesso em: 20 maio 2023.

INSTITUTO FEDERAL DE SANTA CATARINA. **Vagas Remanescentes**. Florianópolis: IFSC, [2023c]. Disponível em: <https://www.ifsc.edu.br/vagas-remanescentes>. Acesso em: 15 jun. 2023.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Censo da Educação Superior 2020**: notas estatísticas. Brasília: Inep, 2020.

Disponível em:

https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/notas_estatisticas_censo_da_educacao_superior_2020.pdf. Acesso em: 15 jun. 2023.

KONDER, Leandro. **O que é dialética**. São Paulo: Brasiliense, 2008.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. Tradução Celia Neves e Alderici Toríbio. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

KRAWCZYK, Nora Rut; VIERA, Vera Lúcia; **Uma perspectiva histórica-sociológica da reforma educacional na América Latina: Argentina, Brasil, Chile, e México nos anos 1990**. Brasília: Liber Livros, 2012.

LEHER, Roberto. 25 Anos de Educação Pública: notas para um balanço do período. *In*: GUIMARÃES, Cátia (org.). **Trabalho, educação e saúde: 25 anos de Formação Politécnica no SUS**. Rio de Janeiro: EPSJV, 2010. p. 29-72. Disponível em: http://www.epsjv.fiocruz.br/sites/default/files/livro_25_anos.pdf. Acesso em: 10 set. 2020.

LEHER Roberto. Um Novo Senhor da educação? A política educacional do Banco Mundial para a periferia do capitalismo. **Revista Outubro**, São Paulo, v. 1, n. 3, p. 19-30, fev. 1999.

LIMA, Fernanda Bartoly Gonçalves de, A formação de professores nos institutos federais: perfil da oferta. **Eixo**, Brasília, v. 2, n. 1, p. 83-105, jan.-jun. 2013. Disponível em: <http://revistaeixo.ifb.edu.br/index.php/RevistaEixo/article/view/104>. Acesso em: 16 dez. 2020.

LIMA, Fernanda Bartoly Gonçalves de. Os institutos federais como um novo locus de formação de professores. **Movimento: Revista de Educação**, Rio de Janeiro, ano 3, n. 4, 2016. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/revistamovimento/article/view/32585>. Acesso em: 17 dez. 2020.

LIMA, Fernanda Bartoly Gonçalves de; SILVA, Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da. A concepção de formação de professores nos institutos federais: um estudo dos documentos oficiais. **Revista Faculdade de Educação**, Cáceres, MG, v. 20, ano 11, n. 2, p. 15-33, jul./dez. 2013. Disponível em: http://www2.unemat.br/revistafaed/content/vol/vol_20/artigo_20/15_33. Acesso em: 16 dez. 2020.

LIMA, Maria Flavia Batista; BARRERO, Gladys Beatriz. Cursos de Licenciatura nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: considerações sobre um novo locus de formação de professores. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Goiânia, v. 34, n. 2, p. 501-521, maio-ago. 2018. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpaee/article/view/80445>. Acesso em: 17 dez. 2020.

LUKÁCS, Georg. **História e consciência de classe**. Porto: Escorpião, 1974. (edição brasileira: São Paulo: Martins Fontes, 2003).

MARX, Karl. **O capital: crítica da economia política**. Tradução R. Barbosa e F. R. Kothe. São Paulo: Abril Cultural, 1984. (Coleção Os Economistas, v. 3).

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Manifesto Comunista**. Organização e tradução Osvaldo Coggiola. São Paulo: Boitempo, 2005.

MAUÉS, Olgaíses Cabral. A política da OCDE para a educação e a formação docente: a nova regulação? **Educação**, Porto Alegre, v. 34, n. 1, p. 75-85, jan.-abr. 2011.

MAUÉS, Olgaíses Cabral. Os organismos internacionais e as políticas educacionais no Brasil. *In*: GONÇALVES, Luiz Alberto O. (org.). **Currículo e políticas públicas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 9-27.

MAUÉS, Olgaíses Cabral; SEGENREICH, Stella; OTRANTO Celia. As políticas de formação de professores: a expansão comprometida. **Educação em Questão**, Natal, v. 51, n. 37, p. 42-72, jan.-abr. 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/7171>. Acesso em: 7 jul. 2022.

MOROSINI, Marília Costa. **Enciclopédia Brasileira de Educação Superior**. Porto Alegre: EdIPUCRS, 2021.

MOROSINI, Marília Costa. Estado de conhecimento e questões do campo científico. **Educação**, Santa Maria, v. 40, n. 1, p. 101-116, jan.-abr. 2015a. Disponível em: <https://periodico.s.ufsm.br/reeducacao/article/view/15822>. Acesso em 24 jan. 2020.

MOROSINI, Marília Costa. Estado de conhecimento: sua contribuição à ruptura de pré-conceitos. **Revista de Educação da UFSM**, Santa Maria, v. 40, 2015b.

MOROSINI, Marília Costa; FERNANDES, Cleoni Maria Barboza. Estado do Conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. **Educação por Escrito**, Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 154-164, jul.-dez. 2014. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/284139997_Estado_do_Conhecimento_conceitos_finalidades_e_interlocucoes. Acesso em: 20 mar. 2022.

MOROSINI, Marília Costa; NASCIMENTO, Lorena Machado do; NEZ, Egeslaine de. Estado de Conhecimento: a metodologia na prática. **Revista Humanidades e Inovação**, Tocantins, v. 8, n. 55, 2021.

MOURA, Manuel Alves. **Inserção dos institutos federais e o desenvolvimento local: um estudo de caso em Laranjal do Jari**. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2010.

NETTO, José Paulo. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

NONENMACHER, Sandra Elisabet Bazana. **Contribuições da prática profissional integrada na formação inicial de professores**. 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/115056/000956448.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 2 nov. 2020.

ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO. **L'école de demain**: repenser l'enseignement: des scénarios pour agir. Paris: OCDE, 2006a. Disponível em: https://read.oecd-ilibrary.org/education/repenser-l-enseignement_9789264023666-fr#page4. Acesso em: 1 nov. 2020.

ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO. **Panorama da educação 2005**: indicadores OCDE. São Paulo: Moderna: OCDE, 2005. Disponível em: <https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/9789264047853-pt.pdf?expires=1660581229&id=id&accname=guest&checksum=FADCCEAD0850BB2F3021B37CBE4CC922>. Acesso em: 15 ago. 2022.

ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO. **Professores são importantes**: atraindo, desenvolvendo e retendo professores eficazes. São Paulo: OCDE: Moderna, 2006b. Disponível em: https://read.oecd-ilibrary.org/education/professores-sao-importantes_9789264065529-pt#page3. Acesso em: 1 jun. 2022.

ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO. **Relatórios Econômicos OCDE Brasil**: resumo. Paris, OCDE, 2018a. Disponível em: <https://www.oecd.org/economy/surveys/Brazil-2018-OECD-economic-survey-verview-Portuguese.pdf>. Acesso em: 1 nov. 2020.

ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO. **The Future of Education and Skills**: Education 2030. Paris: OCDE, 2018b. Disponível em: [https://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20\(05.04.2018\).pdf](https://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20(05.04.2018).pdf). Acesso em: 15 ago. 2022.

ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO. **Quem nós somos**. Disponível em: <https://www.oecd.org/about/>. Acesso em: 10 jul. 2023.

OLIVEIRA, Bruna Mendes; OLIVEIRA, Maria Rita Neto Sales. Licenciaturas nos institutos federais: aspectos para discussão. **Revista Brasileira da Educação Profissional Tecnológica**, Brasília, n. 10, v. 1, dez. 2015. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/3493>. Acesso em: 16 dez. 2020.

OLIVEIRA, Denise Lima de. **O Instituto Federal do Tocantins e a formação de professores**: caminhos, contradições e possibilidades. 2019. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Goiás. Goiânia, 2019. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/browse?type=tese&value=Tese>. Acesso em: 17 dez. 2020.

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

PASQUALLI, Roberta; CARVALHO, Maria Jane Soares. O currículo das licenciaturas em Ciências Naturais e Matemática em cursos a distância nos institutos federais do Brasil. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 35, p. 134-160, jan.-mar. 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2017v35n1p134>. Acesso em: 14 out. 2020.

PEREIRA, João Márcio Mendes. Banco Mundial concepção, criação e primeiros anos (1942-60). **Varia Historia**, Belo Horizonte, v. 28, n. 47, p. 391-419, jan.-jun. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/vh/a/mNLsQj6jyFKcG47ZpNGBHvJ/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 3 maio 2022.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação. **Diálogo Educação**, Curitiba, v. 6, n. 19, p. 37-50, set.-dez. 2006. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/24176/22872>. Acesso em: 14 out. 2020.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil: 1930/1973**. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 1986.

SANTOS, Jailson Alves dos. Política de expansão da RFEPC: quais as perspectivas para a nova territorialidade e institucionalidade? *In*: FRIGOTTO, Gaudêncio. **Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: relação com o ensino médio integrado e o projeto societário de desenvolvimento**. Rio de Janeiro: LPP/Uerj, 2018.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

SAVIANI, Demerval. **PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação: análise crítica da política do MEC**. Campinas: Autores Associados, 2009.

SCHLEICHER, Andreas. Medir para avançar rápido. [Entrevista concedida a] Monica Weinberg. **Veja**, São Paulo, n. 2072, 6 ago. 2008. Disponível em: <http://veja.abril.com.br/060808/entrevista.shtml>. Acesso em: 4 set. 2008.

SHIROMA, Eneida Oto; MICHELS, Maria Helena; EVANGELISTA, Olinda; GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. A tragédia docente e suas Faces. *In*: EVANGELISTA, Olinda; SEKI, Allan Kenji. **Formação de professores no Brasil: leituras a contrapelo**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2017.

SHIROMA, Eneida Oto; CAMPOS, Roselane Fátima; GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, p. 427-446, 2005.

SILVA, Paula Francisca da; MELO, Savana Diniz Gomes. O trabalho docente nos institutos federais no contexto de expansão da educação superior. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 44, 2018. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S151797022018000100314&script=sci_abstract&lng=pt. Acesso em: 14 out. 2020.

SILVA, Priscila Juliana da; GUIMARÃES, Orliney Maciel. Concepções da prática como componente curricular nos cursos de licenciatura em Química dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, Belo Horizonte, v. 19, p. 565-594, nov. 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/rbpec/article/view/12112>. Acesso em: 17 dez. 2020.

SOUZA, André Luís Fachini de. Institutos federais e community colleges americanos, o fomento à pesquisa científica como caminho para o sucesso. *In*: COLÓQUIO INTERNACIONAL DE GESTÃO UNIVERSITÁRIA, 14., 2014, Florianópolis. **Anais [...]**. Florianópolis: UFSC, 2014.

SOUZA, Aparecida Gasquez de; LIMA, Tânia Maria de. Orientações curriculares nacionais para a formação de professores: interfaces com o projeto pedagógico de um curso de licenciatura em Ciências Biológicas. **Espaço do Currículo**, Paraíba, v. 7, n. 2, p. 232-242, maio-ago. 2014.

STROBEL NETO, Walter; ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto de. **Políticas de educação superior e formação de professores: (de)lineamentos de uma construção coletiva para o curso de pedagogia**. Campinas: Mercado de Letras, 2017.

TAVARES, Pedro Henrique de Sousa. **Os fundos de investimentos e o movimento do capital no ensino superior privado: mercantilização de novo tipo?** 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014. Disponível em: <https://ppge.educacao.ufrj.br/Disserta%C3%A7%C3%B5es2014/dpedrohenrique.pdf>. Acesso em: 2 maio 2022.

THOMPSON, Edward P. **A miséria da teoria ou um planetário de erros: uma crítica ao pensamento de Althusser**. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

TRICHES, Jocemara. Formação docente em cursos de pedagogia: questões em torno da agenda do capital. *In*: EVANGELISTA, Olinda; SEKI Allan Kenji. **Formação de professores no Brasil: leituras a contrapelo**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2017.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

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. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015. Disponível em: <http://tede2.pucrs.br/tede2/handle/tede/3822>. Acesso em: 16 dez. 2020.

ZANTEN, Agnès V. Pesquisa qualitativa em educação: pertinência, validade e generalização. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 22, n. 1, p. 25-45, jan.-jun. 2004.

ZATTI, Vicente; DONNER, Sandra Cristina; JESUS, Edson Regis de. Fundamentos filosófico-históricos da proposta dos Institutos Federais de Educação. **Holos**, Mossoró, v. 2, n. 30, fev. 2014. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/1988>. Acesso em: 17 dez. 2020.

ZAVAGLIA, Tércia. Critérios de validade científica nas ciências humanas. **Educação**, Santa Maria, v. 33, n. 3, p. 469-480, set.-dez. 2008. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/85/59>. Acesso em: 17 dez. 2020.

APÊNDICE A – Trabalhos que compõem o balanço de literatura das pesquisas sobre a temática formação docente nos IFs (2010-2020)

Título	Autor(es)	Tipo de trabalho	Ano de publicação	Publicação/instituição/local	Região
Novo design para a Rede Federal de Educação Tecnológica	Francisco das Chagas Mariz Fernandes	Artigo	2009	Revista Holos	Nordeste
Formação de professores de Física: problematizando ações governamentais	Nilson Marcos Dias Garcia e Ivanilda Higa	Artigo	2012	Revista Educação: Teoria e Prática (Rio Claro/SP)	Sudeste
A concepção de formação de professores nos institutos federais: um estudo dos documentos oficiais	Fernanda Bartoly Gonçalves de Lima e Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da Silva	Artigo	2013	Revista Faculdade Educação (Universidade do Estado de Minas Gerais)	Centro-Oeste
A formação de professores nos institutos federais: perfil da oferta	Fernanda B. Gonçalves Lima	Artigo	2013	Revista Eixo (Brasília)	Centro-Oeste
A concepção de formação de professores nos institutos federais: um estudo dos discursos políticos	Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da Silva e Fernanda Bartoly Gonçalves de Lima	Artigo	2014	Revista Holos	Nordeste
Fundamentos filosófico-históricos da proposta dos institutos federais de educação	Vicente Zatti, Sandra Cristina Donner e Edson Regis de Jesus	Artigo	2014	Revista Holos	Nordeste
Política de formação de professores nos institutos federais e a licenciatura em Matemática do IFRS-Campus Bento Gonçalves	Delair Bavaresco	Tese	2014	Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos)	Sul
Orientações curriculares nacionais para a formação de professores: interfaces com o projeto pedagógico de um curso de licenciatura em Ciências Biológicas	Aparecida Gasquez de Souza e Tânia Maria de Lima	Artigo	2014	Revista Espaço do Currículo (Universidade Federal da Paraíba)	Nordeste
Institutos federais e community colleges americanos, o fomento à pesquisa científica como caminho para o sucesso	André Luís Fachini de Souza	XIV Colóquio Internacional de Gestão Universitária	2014	A gestão do conhecimento e os novos modelos de universidade (Florianópolis)	Sul
Formação de professores nos institutos federais: estudo sobre a implantação de um curso de licenciatura em um contexto de transição institucional	Ângela Flach	Tese	2014	Unisinos	Sul
Contribuições da prática profissional integrada na formação inicial de professores	Sandra Elisabet Bazana Nonenmacher	Tese	2014	Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)	Sul

Formação inicial de professores para a educação básica, no contexto dos IFs: propondo indicadores de qualidade, a partir de um estudo de caso no IFRS	Priscila de Lima Verдум	Tese	2015	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul	Sul
Licenciaturas nos institutos federais: aspectos para discussão.	Bruna Mendes Oliveira e Maria R. Oliveira	Artigo	2015	Revista Brasileira da Educação Profissional Tecnológica (Rio Grande do Norte)	Nordeste
Análise da prática docente na formação de professores de Química	Denise da Silva	Tese	2016	UFRGS	Sul
Os institutos federais como um novo locus de formação de professores.	Fernanda Bartoly Gonçalves de Lima	Artigo	2016	Movimento Revista de Educação (Universidade Federal Fluminense)	Sudeste
O currículo das licenciaturas em Ciências Naturais e Matemática em cursos a distância nos institutos federais do Brasil	Roberta Pasqualli e Marie Jane Soares Carvalho	Artigo	2017	Revista Perspectiva (Florianópolis)	Sul
Os saberes docentes nos cursos de licenciatura a distância em ciências naturais e matemática nos institutos federais do Brasil	Roberta Pasqualli e Marie Jane Soares Carvalho	Artigo	2017	Revista Ciência e Educação (Bauru)	Sudeste
A precarização da formação de professores para a educação básica no Instituto Federal de Ciência, Educação e Tecnologia do Acre-Campus Cruzeiro do Sul	José Júlio César do Nascimento Araújo	Tese	2018	Universidade Federal do Amazonas	Norte
Cursos de licenciatura nos institutos federais de educação, ciência e tecnologia: considerações sobre um novo locus de formação de professores	Maria Flavia Batista Lima e Gladys Beatriz Barrero	Artigo	2018	Revista RBPAE	Sudeste
O trabalho docente nos institutos federais no contexto de expansão da educação superior	Paula Francisca da Silva e Savana Diniz Gomes Melo	Artigo	2018	Revista Educação e Pesquisa (São Paulo)	Sudeste
Concepções da prática como componente curricular nos cursos de licenciatura em Química dos institutos federais de educação, ciência e tecnologia	Priscila Juliana da Silva e Orliney Maciel Guimarães	Artigo	2019	Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências	Sudeste
Desafios e particularidades narrados pelos docentes da licenciatura em matemática do Instituto Federal de Minas Gerais	Josâne Geralda Barbosa e Celi Espasandin Lopes	Artigo	2019	Educação Matemática Pesquisa (São Paulo)	Sudeste
Expansão da Educação Superior no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba: os delineamentos no período 2008-2015	Maize Sousa Virgulino de Araújo e Antônio Cabral Neto	Artigo	2020	Revista Holos (os autores são do IFPB e da Universidade Federal do Rio Grande do Norte)	Nordeste

Profissionalização docente nas licenciaturas a distância dos institutos federais do Brasil	Roberta Pasqualli e Marie Jane Soares Carvalho	Artigo	2020	Rede Ibero-americana de Inovação e Conhecimento (Universidade Federal de Itajubá)	Sudeste
Pensar as relações entre educação e trabalho: a experiência e Lucie Tanguy	Stéphane Lembré, Gilles Moreau e Lucie Tanguy	Artigo	2020	Cadernos Ceru, São Paulo, série 2, v. 31, n. 2	Sudeste

Fonte: elaborado pela autora com base nos trabalhos que compõem o balanço de literatura.

APÊNDICE B – (Des)alinhamentos com as recomendações dos OMs sobre a formação docente nos cursos de licenciatura dos IFCs

Recomendações OM	Alinhamentos das licenciaturas dos IFCs com as recomendações dos OM	Desalinhamentos das licenciaturas nos IFCs com as recomendações dos OM
<p>“Esforços estão sendo feitos para melhorar a situação em muitos países. A iniciativa da OCDE para desenvolver um conjunto limitado de indicadores comparáveis de sistemas educacionais nacionais é um grande projeto cooperativo destinado a melhorar a confiabilidade, pontualidade, relevância para políticas ética e comparabilidade de um conjunto básico de estatísticas essenciais sobre financiamento da educação, gastos e desempenho dos alunos” (Banco Mundial, 1995b, p. 57).</p>	<p>Desenvolver uma ética de atuação profissional e a consequente responsabilidade social, compreendendo a ciência como conhecimento histórico, desenvolvido em diferentes contextos sociopolíticos, culturais e econômicos.</p>	<p>Iniciativa para produzir conhecimentos que favoreçam uma relação sustentável entre o homem e o meio ambiente, criando alternativa relacionada ao mundo do trabalho no campo das ciências agrárias.</p>
<p>“Lidar com a novidade, mudança, diversidade e a ambiguidade, pressupõe que os indivíduos podem pensar por si mesmos e trabalhar com os outros. Da mesma forma, a criatividade e a solução de problemas exigem a capacidade de considerar as consequências futuras de suas ações, de avaliar riscos e recompensas e de aceitar a responsabilidade pelos produtos de seu trabalho. Isso sugere um senso de responsabilidade, moral, intelectual, maturidade, para refletir e avaliar suas ações à luz de suas experiências, objetivos pessoais e sociais, o que lhes foi ensinado e dito e o que é certo ou errado” (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico, 2018b, p. 7).</p> <p>A “taxa de acumulação de novos conhecimentos e a velocidade das mudanças tecnológicas aumentam a possibilidade de crescimento sustentado mudanças de emprego mais frequentes ao longo da vida dos indivíduos” (Banco Mundial, 1995b, p. 27, tradução nossa).</p>	<p>As habilidades específicas dependem da área de atuação, em um mercado em mudança contínua, de modo que não seria oportuno especificá-las agora.</p>	<p>Competências para interpretar de forma crítica os determinantes políticos, sociais, econômicos, culturais e seus impactos no meio ambiente.</p>
<p>“As inquietações com relação as políticas para professores vem se intensificando nos últimos anos devido à Profundas mudanças sociais e econômicas e a obrigação que cabe as escolas de promover os fundamentos para uma aprendizagem ao longo de toda a vida todos os sistemas escolares engajaram-se em reformas curriculares importantes e colocaram ênfase mais forte na igualdade de gênero dentro das escolas na incorporação de tecnologias de informação e comunicação e em</p>	<p>Relacionar a linguagem dos meios de comunicação à educação, nos processos didático-pedagógicos, demonstrando domínio das tecnologias de informação e comunicação para o desenvolvimento da aprendizagem.</p>	<p>Sua atribuição central é a docência na educação básica, que requer sólidos conhecimentos sobre os fundamentos da matemática, sobre seu desenvolvimento histórico e suas relações com diversas áreas, assim como sobre estratégias para a transposição do conhecimento</p>

<p>maior integração de estudantes com necessidades especiais esses desenvolvimentos demandam uma análise Renovada do papel do professor sua formação seu trabalho e suas carreiras” (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico, 2006b, p. 23).</p>		<p>matemático em saber escolar.</p>
<p>“Uma variedade de competências pessoais que fazem diferença na qualidade e eficácia do ensino: conhecimento sólido relacionado a disciplina; habilidades de comunicação; capacidade para se relacionar com cada estudante; habilidade de auto-gestão; habilidades organizacionais; habilidades de gerenciamento de sala de aula; habilidade de resolução de problemas; repertório de metodologias de ensino; habilidades e trabalho em equipe; e habilidades de pesquisa” (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico, 2006b, p. 105).</p> <p>“Em um mundo caracterizado por desigualdades, o imperativo de conciliar diversas perspectivas e interesses, em contextos locais com implicações às vezes globais, exigirá que os jovens se tornem hábeis em lidar com tensões, dilemas e compensações, por exemplo, equilibrar equidade e liberdade, autonomia e comunidade, inovação e continuidade e eficiência e o processo democrático. [...]. Os indivíduos precisarão pensar de forma mais integrada que evite conclusões e reconhece interconexões” (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico, 2018b, p. 6).</p> <p>“Estruturas mais flexíveis na educação inicial de professores têm-se mostrado eficazes na criação de novos caminhos na carreira docente. As primeiras etapas da educação, da educação inicial e do desenvolvimento profissional de professores devem estar muito mais interconectadas, de modo a criar uma estrutura de aprendizagem ao longo da vida. Além de fornecer uma sólida capacitação básica de conhecimento gerais da pedagogia, a educação inicial de professores deve também desenvolver habilidades para práticas reflexivas e para o desenvolvimento de pesquisas em serviço” (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico, 2006a, p. 99).</p>	<p>Capacidade de trabalhar em equipe, respeitando as diversas formas de expressão e os princípios democráticos.</p> <p>Utilizar instrumentos de pesquisa adequados para a construção de conhecimentos pedagógicos e científicos, objetivando a reflexão sobre a própria prática e a discussão e disseminação desses conhecimentos.</p> <p>Buscar a articulação entre a escola e o mundo das relações sociais e produtivas por meio de procedimentos metodológicos apoiados em bases epistemológicas adequadas.</p> <p>Competência de apresentar resultados científicos em distintas formas de expressão, tais como relatórios, trabalhos para publicação, seminários e palestras.</p> <p>Capacidade de analisar de maneira conveniente os seus próprios conhecimentos, assimilando os novos conhecimentos científicos e(ou) educacionais e refletindo sobre o comportamento ético que a sociedade espera de sua atuação e de suas relações com o contexto ambiental, cultural, socioeconômico e político.</p>	<p>O licenciado em Matemática do Instituto Federal de Santa Catarina é o profissional com sólida formação matemática e visão de seu papel social de educador na educação básica.</p>

<p>“Estudantes proficientes no Nível 5 (de 607 a 668 pontos) são capazes de desenvolver e manipular modelos de situações complexas, identificar restrições e especificar hipóteses. São capazes de selecionar, comparar e avaliar estratégias adequadas de resolução de problemas para lidar com problemas complexos relacionados a esses modelos. Os estudantes nesse nível são capazes de trabalhar estrategicamente utilizando habilidades de pensamento e raciocínio abrangentes e desenvolvidas, representações associadas adequadamente, caracterizações simbólicas e formais e percepções pertinentes a essas situações. São capazes de refletir sobre suas ações, formular e comunicar suas interpretações e seu raciocínio” (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico, 2006b, p. 71).</p>	<p>Competência de concentrar esforços e persistir na busca de soluções para problemas de solução elaborada e demorada.</p> <p>Identificar questões e problemas socioculturais e educacionais, com postura investigativa, integrativa e propositiva em face de realidades complexas, a fim de contribuir para a superação de exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas, de gênero, sexuais e outras.</p>	<p>Utilizar, com propriedade, instrumentos próprios para construção de conhecimentos pedagógicos e científicos.</p>
<p>“Em muitos países da OCDE, as instituições educacionais oferecem diversos serviços de apoio aos alunos e às suas famílias, tais como refeições, transporte, moradia etc., além dos serviços de ensino” (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico, 2006b, p. 178).</p> <p>Os “professores desempenham papéis muito mais amplos, levando em conta o desenvolvimento individual de crianças e de jovens, o gerenciamento de processos de aprendizagem na sala de aula, o desenvolvimento integral de cada escola como ‘comunidade de aprendizagem’ e as relações com a comunidade local e com o resto do mundo” (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico, 2006b, p. 101).</p>	<p>Promover e facilitar relações de cooperação entre a instituição educativa, a família e a comunidade.</p>	<p>O licenciado em Pedagogia deverá ser um profissional com perfil de pesquisador crítico-reflexivo habilitado a atuar no ensino, na pesquisa, na organização e gestão de projetos educacionais e na produção e difusão do conhecimento, em diversas áreas da educação, tendo a docência como base de sua formação e identidade profissional.</p> <p>Realizar pesquisas que proporcionem conhecimentos, entre outros: sobre alunos e alunas e a realidade sociocultural em que estes desenvolvem suas experiências não escolares; sobre processos de ensinar e de aprender, em diferentes meios ambiental ecológicos; sobre propostas curriculares; e sobre organização do trabalho educativo e práticas pedagógicas.</p>
<p>“As inquietações com relação a políticas para professores vêm-se intensificando nos últimos anos, devido à Profundas</p>	<p>Ainda, de acordo com as Diretrizes Nacionais Curriculares para os Cursos de Física (CNE/CES nº</p>	<p>Dominar os conteúdos específicos e pedagógicos e as abordagens teórico-</p>

<p>mudanças sociais e econômicas e à obrigação que cabe as escolas de promover os fundamentos para uma aprendizagem ao longo de toda a vida. [...] Para a sociedade, a profissão docente é uma atividade fundamental de intermediação, uma vez que os professores estão empenhados em lidar com mudanças e com transformações bruscas. No entanto a profissão docente exige habilidades, conhecimentos e capacitação para lidar com as diversas mudanças e com os desafios que virão pela frente; deve passar por uma profunda adaptação, para que possa atuar de maneira construtiva em meio a uma sociedade e rápida transformação, cuja confiança deve ser conquistada” (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico, 2006b, p. 29).</p> <p>“As questões complexas que os professores enfrentam hoje exigem que eles compreendam os desafios de ‘aprender para compreender’ e ‘ensinar para significar’ e demonstrar adaptabilidade” (Banco Mundial, 2001, p. 24-25, tradução nossa).</p>	<p>1.304/2001), espera-se que o licenciado em Física tenha uma formação ampla e flexível, desenvolvendo habilidades e conhecimentos necessários às expectativas atuais, além da capacidade de adequação a diferentes perspectivas de atuação futura.</p>	<p>metodológicas do seu ensino, de forma interdisciplinar e adequada às diferentes fases do desenvolvimento humano.</p>
<p>Os “professores devem ser capazes de preparar estudantes para uma sociedade e uma economia em que se espera que sejam aprendizes autodirigidos, capazes e motivados a seguir aprendendo ao longo de toda a vida” (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico, 2006b, p. 101),</p>	<p>Permitir que os educandos sejam agentes da construção de seu conhecimento, assumindo, enquanto professor, funções diversas que propiciem essa construção, tais que as de organizador, facilitador, mediador, incentivador, avaliador.</p>	<p>O licenciado em Química é o professor que planeja, organiza e desenvolve atividades e materiais relativos à educação química. Sua atribuição central é a docência na educação básica, que requer sólidos conhecimentos sobre os fundamentos da química, sobre seu desenvolvimento histórico e suas relações com diversas áreas; assim como sobre estratégias para transposição do conhecimento químico em saber escolar.</p>

<p>“Para se preparar para 2030, as pessoas devem ser capazes de pensar criativamente, desenvolver novos produtos e serviços, novos empregos, novos processos e métodos, novas formas de pensar e viver, novos empreendimentos, novos setores, novos modelos de negócios e novos modelos sociais. Cada vez mais, a inovação não brota de indivíduos que pensam e trabalham sozinhos, mas através da cooperação e colaboração com outros para aproveitar o conhecimento existente para criar novos conhecimentos. As construções que sustentam a competência incluem adaptabilidade, criatividade, curiosidade e mente aberta” (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico, 2018a, p. 6).</p>	<p>Contribuir para o desenvolvimento da autonomia, raciocínio lógico, imaginação, criatividade, iniciativa, e percepção crítica do educando.</p> <p>Ter interesse no autoaperfeiçoamento contínuo, acompanhar as rápidas mudanças tecnológicas oferecidas pela interdisciplinaridade.</p> <p>Tomada de consciência em relação à profissão, sua relevância social e sua contribuição para o desenvolvimento social e coletivo.</p> <p>Em sua atuação, prima pelo desenvolvimento do educando, incluindo sua formação ética e a construção de sua autonomia intelectual e de seu pensamento crítico.</p> <p>Buscar a articulação entre a escola e o mundo das relações sociais e produtivas por meio de procedimentos metodológicos apoiados em bases epistemológicas adequadas.</p>	<p>Compreender a educação como processo histórico e articulada com a historicidade dos sujeitos e espaços que a compõem.</p>
<p>“Os baixos rendimentos dos pobres são, em parte, resultado da sua dotação de capital humano relativamente baixo. [...] A educação confere habilidades, conhecimento e atitudes que aumentam a produtividade do trabalho dos pobres” (Banco Mundial, 1995b, p. 30, tradução nossa),</p>	<p>De acordo com a Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006, o egresso do curso de Pedagogia deverá estar apto, a atuar com ética e compromisso com vistas à construção de uma sociedade justa, equânime, igualitária.</p> <p>O principal campo de atuação dos egressos do curso são escolas de ensino fundamental e médio das redes pública ou privada, além de espaços não formais de educação. Ademais, o campo de atuação da docência se amplia para cursos livres, ensino a distância, treinamentos de trabalhadores na área específica, além de espaços como editoras de livros didáticos/paradidáticos e consultorias especializadas. Considerando as demais atribuições, conforme a Resolução Normativa CFQ nº 36/1974, o egresso do curso poderá atuar em empresas de áreas diversas em processos produtivos, manejo de resíduos e controle de qualidade.</p>	<p>Organizar e gerir o espaço escolar de forma democrática, internamente e em suas articulações com a sociedade.</p> <p>Atuar como agentes interculturais para a valorização e o estudo de temas relevantes.</p>

Fonte: elaborado pela autora com base nos documentos dos OMs (Banco Mundial, 1995b, 2001; Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico, 2006a, 2006b, 2018b) e nos PPCs (Instituto Federal Catarinense, 2018, 2021, 2022a, 2022b, 2022c, 2022d, 2022e, 2022f, 2022g, 2022h, 2022i, 2022j, 2022l, 2023), Instituto Federal de Santa Catarina (2014, 2019, 2022a, 2022b, 2022c, 2023b).

Modelo do Termo de autorização.

**Termo de Ciência e Autorização para Publicação Eletrônica na Biblioteca Digital da
Universidade do Oeste de Santa Catarina – Unoesc**

1. Identificação do material bibliográfico:

- ICC Graduação;
 ICC Pós-graduação Especialização;
 Dissertação;
 Tese.

2. Identificação do autor (es) Lizete Camara Hubler

Curso: **Doutorado Em Educação**

Título do Trabalho: **As Políticas de Formação Docente nos Institutos Federais de Santa Catarina: As Licenciaturas no Contexto das Recomendações dos Organismos Multilaterais (2008-2020).**

E-mail: **lizete19@yahoo.com.br**

Orientado: **Marilda Pasqual Schneider**

e-mail: **marilda.schneider@unoesc.edu.br**

Número de páginas: **166**

Data de defesa: **11/08/2023** Data de entrega do arquivo: **13/10/2023**

3. Informações de acesso ao documento:

Este trabalho é confidencial? Sim Não

Pode ser liberado para publicação na Biblioteca Digital Total Parcial

Em caso de publicação parcial, assinale as permissões:

- Sumário
 Resumo
 Bibliografia
 Outras permissões, quais?



Na qualidade de titular dos direitos de autor da publicação supracitada, de acordo com a Lei nº 9610/98, autorizo a Universidade do Oeste de Santa Catarina – Unoesc, a disponibilizar gratuitamente, sem ressarcimento dos direitos autorais, conforme permissões assinadas acima, do documento, em meio eletrônico, na Rede Mundial de Computadores, no formato especificado², para fins de leitura, impressão e/ou download pela Internet, a título de divulgação da produção científica gerada pela Universidade, a partir desta data.

4. Está sujeito a registro de patente?

Não

Sim. Informar o nº do processo de encaminhamento ao Escritório de Interação e Transferência de Tecnologia.

Declare ser de minha responsabilidade a autoria do texto referente ao Trabalho de Conclusão de Curso.

Local e data, **Joaquima**, 13 de outubro de 2023.


Assinatura do autor (es)

¹ Esta classificação poderá ser mantida por até um ano a partir da data de entrega. A extensão deste prazo suscita justificativa para a Coordenação do Curso. Todo resumo estará disponível para reprodução, conforme Regulamento do Programa de Pós-graduação da Unoesc.

² Texto (PDF), imagem (EPS OU GIF), som (WAV, MPEG, AIF, SND); vídeo (MPEG, AVI, Q1), outros (especifique de área).

Os dados pessoais solicitados neste formulário serão utilizados apenas no processo de publicação eletrônica da biblioteca digital da Unoesc.

A qualquer momento, o titular dos dados poderá consultar os dados pessoais tratados, bem como os prazos legais para seu armazenamento, mediante solicitação por e-mail ou por escrito remetida ao Encarregado de Proteção de dados, conforme artigo 8º, §5, da Lei nº 13.709/18 (LGPD).

Este termo de autorização deve ser digitalizado e anexado na parte final do trabalho entregue ao curso.