

## **Licenciaturas nos Institutos Federais: o que se mostra nas pesquisas *stricto sensu* brasileiras 2009-2020**

Degrees at Federal Institutes: what is shown in Brazilian *stricto sensu* research 2009-2020

Licenciaturas en los Institutos Federales: lo que se muestra en las investigaciones *stricto sensu* brasileñas 2009-2020

Recebido: 07/11/2022 | Revisado: 20/11/2022 | Aceitado: 22/11/2022 | Publicado: 28/11/2022

**Cátia Keske**

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3700-8634>  
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha, Brasil  
E-mail: [catia.keske@iffarroupilha.edu.br](mailto:catia.keske@iffarroupilha.edu.br)

**Maria Cristina Pansera-de-Araújo**

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2380-6934>  
Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, Brasil  
E-mail: [pansera@unijui.edu.br](mailto:pansera@unijui.edu.br)

### **Resumo**

Resultante de um exercício de produção de Estado de Conhecimento, neste artigo apresentamos entendimentos construídos sobre “fazer formação inicial de professores” nos Institutos Federais. O objetivo é reconhecermos o contexto sócio-histórico e político-cultural da implementação da oferta de cursos de formação inicial docente nos Institutos Federais. Para tanto, contamos com um conjunto de pesquisas produzidas no Brasil e publicizadas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), no período 2009-2020, sobre as quais incorremos à sequência recursiva dos elementos e caminhos da Análise Textual Discursiva (ATD). O processo analítico nos levou à criação de um espaço de reconstrução pelo qual emergiram entendimentos vinculados a duas categorias: (1) Políticas de Educação e Formação Inicial de Professores nos IFs e (2) Configurações curriculares das Licenciaturas nos IFs. Reconhecemos, com elas, um movimento de configurações curriculares que tanto tomam os descaminhos da oferta de cursos de formação inicial de professores no Brasil como balizadores daquilo que não se intenta, tampouco se quer para os IFs, quanto defendem a relação entre teoria e prática e a articulação entre os diferentes conhecimentos que constituem a docência.

**Palavras-chave:** Estado de conhecimento; Formação inicial de professores; Políticas de educação; Configurações curriculares.

### **Abstract**

As a result of an exercise in the production of the State of Knowledge, in this article we present understandings built on “doing initial teacher training” at Federal Institutes. The objective is to recognize the socio-historical and political-cultural context of the implementation of the offer of initial teacher training courses in the Federal Institutes. To this end, we rely on a set of research produced in Brazil and published in the Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), in the period 2009-2020, on which we incur the recursive sequence of elements and paths of Discursive Textual Analysis (DTA). The analytical process led us to the creation of a space for reconstruction through which understandings linked to two categories emerged: (1) Education Policies and Initial Teacher Training in the FIs and (2) Curricular configurations of Licentiate degrees in the FIs. We recognize, with them, a movement of curricular configurations that both take the deviations from the offer of initial teacher training courses in Brazil as beacons of what is not intended, nor is it wanted for the FIs, as they defend the relationship between theory and practice and the articulation between the different knowledge that make up teaching.

**Keywords:** State of knowledge; Initial teacher training; Education policies; Curricular configurations.

### **Resumen**

Resultante de un ejercicio de producción de Estado de Conocimiento, en este artículo presentamos entendimientos construídos sobre “hacer una formación inicial de profesores” en los Institutos Federales. El objetivo es reconocer el contexto sociohistórico y político-cultural de la implementación de la oferta de cursos de formación inicial docente en los Institutos Federales. Para eso, contamos con un conjunto de investigaciones producidas en Brasil y que se dieron a conocer en la Biblioteca Digital Brasileña de Tesis y Disertaciones (BDTD), en el período de 2009-2020, sobre las cuales incurrimos a la secuencia recursiva de los elementos y caminos del Análisis Textual Discursivo (ATD). El proceso analítico nos llevó a la creación de un espacio de reconstrucción por lo cual emergieron entendimientos

vinculados a dos categorías: (1) Políticas de Educación y Formación Inicial de Profesores en los IFs y (2) Configuraciones curriculares de las Licenciaturas en los IFs. Reconocemos, con ellas, un movimiento de configuraciones curriculares que tanto toman los descaminos de la oferta de cursos de formación inicial de profesores en Brasil como balizadores de aquello que no se intenta, tampoco se desea para los IFs, como defienden la relación entre teoría y práctica y la articulación entre los diferentes conocimientos que constituyen la docencia.

**Palabras clave:** Estado de conocimiento; Formación inicial de profesores; Políticas de educación; Configuraciones curriculares.

## 1. Introdução

Desafiados pelos caminhos da Análise Textual Discursiva (ATD), subsidiados em Moraes (2003), Moraes e Galiazzi (2016, 2020), Sousa e Galiazzi (2016) e Sousa (2020), apresentamos neste texto um Estado de Conhecimento<sup>1</sup> produzido sobre a formação inicial de professores no contexto dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs). Correspondente ao momento inicial de uma pesquisa de doutorado, contamos com pesquisas *stricto sensu* produzidas no Brasil e publicizadas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), de 2009 a 2020, dada a criação da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT), da qual os IFs são parte, ter ocorrido ao final do ano de 2008.

Ao reconhecermos nesse espaço-tempo um conjunto de problematizações sobre a temática em pesquisas de Mestrado e Doutorado brasileiras e, a partir dele, elaboramos entendimentos e compreensões sobre o fazer licenciatura por parte dessas instituições, voltamo-nos a um dos objetivos específicos da pesquisa: reconhecer o contexto sócio-histórico e político-cultural da implementação da oferta de cursos de formação inicial docente nos Institutos Federais - sendo esse o objetivo desse texto.

Desde este primeiro momento do texto, impossível não dizer que a expressão inicial “desafiados” se justifica pelo reconhecimento da rigorosidade implicada em um processo analítico guiado pela ATD. Entre idas e vindas, tivemos encontros, desencontros e reencontros de entendimentos sobre o fenômeno investigado, a saber: as implicações teórico-práticas do trabalho docente de pedagogas(os) e da Pedagogia em cursos de licenciatura do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha (IFFar). Em todo o processo, a disposição à dúvida foi, sobretudo, mantida como orientadora do aperfeiçoamento da própria compreensão, postura sugerida por Sousa (2020) a partir da perspectiva gadameriana. Isso porque o movimento de desconstrução e reconstrução, em alguns momentos recorrentes e espiralados, correspondente ao anseio de estar em uma “tempestade de luz”<sup>2</sup> (Moraes, 2003), pois, mesmo que do processo analítico tenham resultado entendimentos e, na aproximação deles, novas compreensões, o sentimento de incerteza provocado durante o processo de cognição das elaborações singulares feitas por diferentes pesquisadores em âmbito *stricto sensu*, é a marca desse estudo.

## 2. Metodologia

Nesse Estado de Conhecimento, influenciados pela característica hermenêutica filosófica da Análise Textual Discursiva, delineamos o caminho durante a caminhada (Moraes & Galiazzi, 2020). Para o começo, porém, iniciamos pela definição rigorosa do *corpus* da análise, do conjunto de documentos que, ao encontro dos pressupostos da ATD, constitui-se essencialmente de produções textuais (Moraes & Galiazzi, 2020). Apesar de contarmos com textos produzidos especificamente para a pesquisa de Doutorado (no caso, transcrição de entrevistas semiestruturadas, objeto de outro artigo), para a análise aqui apresentada o *corpus* é constituído de textos já existentes, baseados em estudos realizados no Brasil em âmbito *stricto sensu* (Mestrado e Doutorado), no período de 2009 a 2020 e publicados/disponíveis na BDTD, vinculada ao Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (Ibict) (Brasil, 2021).

---

<sup>1</sup> A partir de Morosini e Fernandes (2014, p. 155), entendemos Estado de Conhecimento como “identificação, registro, categorização que levem à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo, congregando periódicos, teses, dissertações e livros sobre uma temática específica”.

<sup>2</sup> A referência que fazemos inicialmente a Moraes (2003), quando anunciamos nossa disposição de vivenciar uma tempestade de luz, faz jus a esse texto ser “parte da tradição escrita” da ATD (Sousa, 2020).

Para a busca na base de dados, conjugamos as expressões “pedagogi\*”, “+licenciatur\* OR formação inicial” e “+institut\* federa\*”, considerando o fenômeno investigado neste estudo. Utilizamos os operadores booleanos + e OR para priorizar pesquisas correspondentes e/ou voltadas ao contexto macro do lócus empírico “Licenciatura ou formação inicial nos Institutos Federais”. Esses operadores, na base de dados BDTD, são recursos usados para definir a obrigatoriedade de o texto conter tanto a expressão licenciatura (ou licenciaturas) quanto Instituto Federal (ou Institutos Federais), no caso de +, e para buscar por registros que contivessem a correspondência licenciatura e formação inicial, no caso de OR. No caso de \*, a intenção foi flexibilizar o uso textual das expressões (singular ou plural).

Por meio dessa busca, localizamos 1.021 trabalhos (740 dissertações e 281 teses)<sup>3</sup>, para a significação daqueles que comporiam o conjunto “capaz de produzir resultados válidos e representativos em relação aos fenômenos investigados” (Moraes, 2003, p. 194; Moraes & Galiazzi, 2020, p. 39). Motivados pelas defesas que autores como Nóvoa (2019), Tardif (2014) e Shulman (2014) (em contexto internacional), Gatti (2010, 2017) e Libâneo e Pimenta (2011) (no Brasil) têm feito sobre a constituição e profissionalização docente, procedemos à leitura do título e resumo<sup>4</sup> e, quando necessário, da introdução e considerações finais de cada uma das pesquisas, para o processo de inclusão ou exclusão dos dados (*corpus* textual), os quais seriam analisados posteriormente. Os critérios de referência foram: (1) universo da pesquisa – estudos sobre a oferta de cursos de licenciatura em Instituto Federal (IF) ou na RFEPCT; e (2) assunto abordado – questões problematizadas com relação direta ao contexto da pedagogia (desde concepções teórico-metodológicas, no campo da Pedagogia, até atuação e práticas docentes dos professores formadores).

Nos casos em que não foi possível identificar se a pesquisa correspondia a essas condições, optamos pela leitura do texto na íntegra. Muitos estudos continham a expressão Instituto Federal pela vinculação profissional do autor, institucional da pesquisa (Programa de Pós-Graduação de IF), profissional de algum membro da banca avaliadora do estudo, pela citação de algum estudo que contempla o Instituto Federal de alguma maneira ou, ainda, pela citação de dados quantitativos que incluem a oferta de licenciatura nos IFs.

Para além desses, há um conjunto de textos, que resultam de pesquisas sobre a Educação Profissional e Tecnológica (EPT) dos Institutos Federais por meio de variadas temáticas, porém distintas do recorte proposto. Dentre elas, destacamos: (i) Trabalho e constituição docente na EBTT, formação continuada e pedagógica dos docentes atuantes na EBTT, representações sociais de professores sobre formação docente; (ii) Proeja (formação e constituição docente, Pedagogia da Alternância, práticas pedagógicas singulares); (iii) Experiências docentes no Proeja, no Pronatec, no Programa Mulheres Mil e no Programa Rede Certific; (iv) processos de ensino e de aprendizagem de estudantes com deficiência; (v) implicação de IFs no desenvolvimento local e regional; (vi) Gestão Democrática e Plano de Desenvolvimento Institucional; (vii) Currículo Integrado; (viii) Desenvolvimento de práticas e experiências curriculares no Ensino Médio Integrado (Educação Física, Educação Ambiental e Sustentabilidade; problema de alocação de horários escolares, também conhecido *como high school timetabling problem*; construção de softwares para o ensino de “associação de resistores”); (ix) Cursos Superiores de Tecnologia (uso de robótica educacional para a aprendizagem de lógica de programação, formação docente e singularidades pedagógicas); (x) Educação à Distância (Repositório Digital, Parfor); (xi) Diversidade linguística e ensino de Línguas Estrangeiras; e, por fim, (xii) Profissionalidade docente de pedagogos na Educação Profissional e Tecnológica, temática próxima do nosso estudo .

---

<sup>3</sup> Os resultados da pesquisa na BDTD têm como data de busca 12 de janeiro de 2021, sem haver, contudo, nenhuma tese ou dissertação publicada no corrente ano até então.

<sup>4</sup> Segundo Garrido (1979 *apud* Ferreira, 2002, p. 262), “a função dos resumos não é somente para a divulgação das produções acadêmicas à comunidade, mas também ser um facilitador para a seleção dos trabalhos a serem utilizados na pesquisa”. Outrossim, “o crescimento da literatura científica transformou os resumos em instrumentos indispensáveis, na medida em que sua inserção em catálogos e bases de dados agiliza, em muito, a atividade de seleção em busca bibliográfica de todos aqueles que se dedicam ao estudo e à pesquisa. Para que desempenhem este importante papel é necessário, no entanto, que sejam objeto de elaboração cuidadosa” (Garrido, 1979 *apud* Ferreira, 2002, p.262).

Situamos, assim, a distância entre os 1.021 textos disponíveis na BDTD localizados em nossa busca inicial e os 69 definidos como dados a serem analisados, sendo que, como outras pesquisas desenvolvidas por meio de ATD, não trabalhamos com o todo do *corpus*, ao encontro do que Moraes e Galiuzzi (2020) sinalizam como usual. Temos ciência, entretanto, de que haveria outros possíveis conjuntos, visto que fizemos nossa definição com base nos pressupostos teóricos que têm balizado os movimentos de compreensão em meio à pesquisa de Doutorado a qual esse Estado de Conhecimento está vinculado. Isso se justifica, como bem destacado por Moraes e Galiuzzi (2020, p. 35), porque “todo texto possibilita uma multiplicidade de leituras; leituras essas relacionadas com as intenções dos autores, com os referenciais teóricos dos leitores e com os campos semânticos em que se inserem”. Segundo os autores, “[...] qualquer leitura implica ou exige algum tipo de teoria para se concretizar” e “a multiplicidade de significados possíveis de construir a partir de um mesmo conjunto de significantes tem sua origem nos diferentes pressupostos teóricos que cada leitor adota em suas leituras” (Moraes & Galiuzzi, 2020, p. 37).

Na esteira das palavras de Moraes e Galiuzzi (2020, p. 40), “uma vez de posse do conjunto de textos a serem analisados” iniciamos “o processo de análise propriamente dito”: a desconstrução dos textos e sua unitarização. Nesse passo reside a pretensão de “conseguir perceber os sentidos dos textos em diferentes limites de seus pormenores, ainda que se saiba que um limite final e absoluto nunca é atingido”; por meio dele, destacamos elementos constituintes dos 69 textos, focando em detalhes e em partes que os compõem. Desintegrar os textos e unitarizá-los, diferentemente do processo de definição dos 69 dentre os 1.021 que compunham o *corpus* inicialmente, este ocorreu especialmente marcado pela subjetividade, dadas as exigências tanto de incursão sobre o significado da leitura e sobre os sentidos que ela permite construir, quanto de interação com uma polissemia implícita nos textos. Assim, deparamo-nos com dois movimentos inter-relacionados: leitura e significação, ambos marcados pela exigência de envolvimento e impregnação, especialmente pelo fato de que “se um texto pode ser considerado objetivo em seus significantes, não o é nunca em seus significados e sentidos” (Moraes & Galiuzzi, 2020, p. 35).

No movimento de unitarização, desvelamos algumas unidades de significado, tanto por meio de simples leitura do explícito, quanto de leitura com maior amplitude. Poderíamos indicar que, pela polissemia implícita nas teses e dissertações, incorremos aos dois tipos de leitura possíveis na ATD, ao encontro do que pressupõe Moraes e Galiuzzi no livro *Análise Textual Discursiva* (2016/2020). Contudo, como pontuam os autores nessa mesma obra,

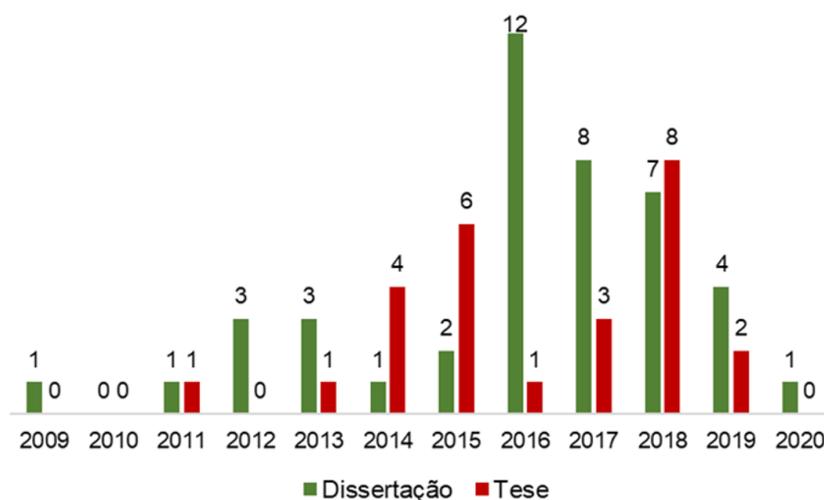
[...] o encaminhamento de análises textuais e discursivas tem se voltado cada vez mais a aprofundar e reconstruir os sentidos mais afastados de uma leitura superficial imediata. Neste sentido não cabe mais referência a manifesto e latente. Todo significado de alguma forma é manifesto, ou todo ele é latente. A diferença está apenas no esforço interpretativo exigido para atingir determinadas camadas de sentido. A profundidade das leituras e interpretações dependem de diversos fatores, dentre os quais destaca-se a intensidade de impregnação com os fenômenos investigados (Moraes & Galiuzzi, 2016, p. 103).

Nessa dinâmica, identificamos sentidos atribuídos pela necessidade de caracterização e descrição do texto no contexto acadêmico (denotativamente) e sentidos impressos pelos autores-pesquisadores que se voltaram ao pensamento sobre a formação inicial de professores nos IFs (perspectiva conotativa). A leitura, vale dizer, foi, em grande parte, subsidiada por um Quadro Síntese elaborado quando do processo de reconhecimento se o estudo atendia aos dois critérios de inclusão/permanência da tese ou dissertação, como dado a ser analisado. Com base na descrição de cada um dos 69 estudos da BDTD, identificamos cinco elementos: citação (autoria, título, tipo de estudo, IES); orientação – professor(a) orientador(a); Programa de Pós-Graduação (PPG); assuntos em português; e, resumo. Inicialmente, em nível denotativo, foi realizada a leitura das informações lançadas como dados bibliográficos dos estudos na BDTD quanto ao seguinte: número de teses e dissertações por ano; Programas de Pós-Graduação (PPGs) e Instituições de Ensino Superior (IES) – inclusive por região

brasileira – aos quais os estudos estão vinculados; orientadores com mais de duas orientações; IFs tidos como lócus empírico de um ou mais estudos; recorrência das licenciaturas da área das Ciências Naturais como foco e/ou universo da pesquisa.

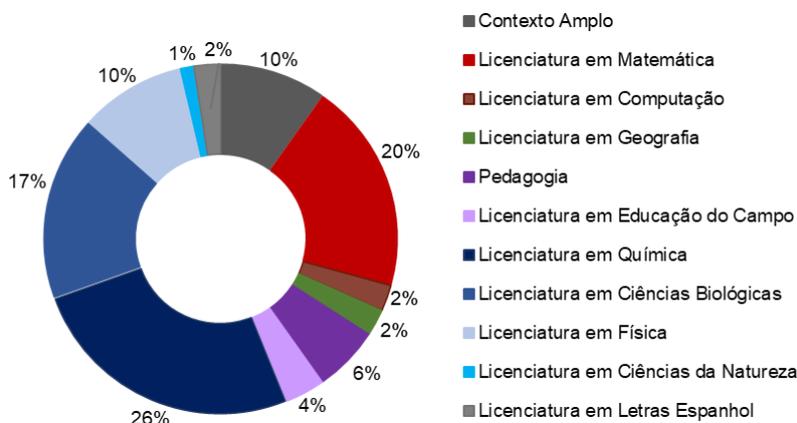
Embora não centrais à análise, apresentamos algumas possíveis sistematizações dessa parte do processo de unitarização, iniciando pela predominância de dissertações, conforme a quantificação que o repositório BDTD permite por meio do filtro “Tipo de documento”, pela maior produtividade no período 2015-2018 e pela considerável diminuição de publicações no ano de 2020<sup>5</sup> (Gráfico 1). Na sequência, sistematizamos as áreas-licenciaturas tomadas como fenômeno a ser investigado (Gráfico 2).

**Gráfico 1** – Pesquisas *stricto sensu* sobre a oferta de licenciatura em IFs, publicadas no período 2009-2020 e disponíveis na BDTD, por ano de publicação e quantitativo de teses e dissertações.



Fonte: Dados da pesquisa (2020).

**Gráfico 2** – Pesquisas *stricto sensu* sobre a oferta de cursos de licenciatura em IFs, publicadas no período 2009-2020 e disponíveis na BDTD, por áreas/licenciaturas investigadas.



Fonte: Dados da pesquisa.

<sup>5</sup> Considerando que as teses e dissertações foram buscadas na BDTD no início do ano de 2021 (Brasil, 2021), é evidente uma diminuição nas conclusões/defesas/publicações de teses e dissertações no país, provavelmente em função da Pandemia de COVID-19, vivida em escala global desde março de 2020.

No Gráfico 2, podemos observar a preponderância de estudos voltados às Licenciaturas na área das Ciências Naturais (54%, somadas as Licenciaturas em Química, Ciências Biológicas, Física e Ciências da Natureza) e Matemática (20%). O fato de quase 75% das teses e dissertações estarem vinculadas a essas duas grandes áreas, pode ser relacionado, em nossa compreensão, à sugestão regulada pela Lei de Criação dos IFs: mínimo de 20% de suas vagas para atender “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*” (Brasil, 2008a, grifo nosso). Há, contudo, um percentual considerável que envolve cursos de licenciatura que vão para além da oferta prevista inicialmente – são 5 voltados à Pedagogia, para além de, em menor número, estudos voltados à Computação (2/69), à Geografia (2/69), à Letras/Espanhol (2/69) e à Educação Profissional e Tecnológica (1/69). Os demais, são estudos em contexto amplo, cujas pesquisas se voltaram à investigação de um determinado fenômeno em um conjunto de licenciaturas em arranjos multi ou interdisciplinar ou em um conjunto de cursos da mesma área/subárea, em configurações distintas: em um único IF, em IES de um Estado, em IFs de um Estado, em IES de uma região brasileira, por meio de estudos de caso ou estudos comparativos.

Outro indicativo que vale o destaque é o fato de que 62 dos 69 pesquisadores investigaram temáticas relativas à sua área de atuação profissional no campo da educação e/ou da sua área de formação inicial. Também significativo é o fato de que quase metade das pesquisas (31/69) foi desenvolvida por pesquisadores na condição de Docentes da Educação Básica, Técnica e Tecnológica (Docente EBTT), e 4 na condição de Técnicos em Assuntos Educacionais, o que revela sujeitos que se voltam ao fazer e pensar da formação inicial de professores nos IFs, em uma estreita relação entre pesquisador(a) e servidor docente ou servidor TAE dos Institutos Federais. Além disso, há, entre os demais pesquisadores, 7 egressos de IFs, totalizando 41 pesquisadores vinculados a 18<sup>6</sup> dos 38 Institutos Federais que compõe a RFEPCT.

Quanto às orientações, a maior parte dos professores orientadores trabalhou em apenas um dos 69 estudos, com exceção de José Claudio Del Pino (UFRGS), Genylton Odilon Rêgo da Rocha (UFPA), Dulcéria Tartuci (UFG), Nádia Socorro Fialho Nascimento (UFPA), Mirley Luciene dos Santos (UEG) e Rosa Oliveira Marins Azevedo (IFAM), que orientaram 2 ou mais pesquisas. Ao buscar identificar as áreas de atuação desses pesquisadores, nos valendo das informações disponíveis no Currículo Lattes, reconhecemos formação de professores, ensino de ciências e políticas públicas para a educação como elementos de maior proximidade entre eles, temáticas estas que dialogam com o conjunto de dados da nossa pesquisa.

Dentre os 69 estudos, há uma maior produção atrelada à Programas de Pós-Graduação em Educação e, dentre as IES às quais os estudos estão vinculados, as mais recorrentes são: UFG (8), UnB (6) e UFRGS e IFAM (5). Na sequência, com 4 pesquisas desenvolvidas em seus PPGs, estão UFS, UFSM e UFPA; com 3, a UFSC; e, com 2, UFSCar, Univates, Unisinos, UFN, UEG, UTFPR, UFRRJ e UFRN, sendo as demais IES o contexto acadêmico de 1 estudo<sup>7</sup>. No Quadro 1 apresentamos a síntese dos PPGs aos quais os estudos estão vinculados.

---

<sup>6</sup> Na Região Norte, IFTO, IFAM e IFPA; na Região Nordeste, IFPI, IFS, IFRN, IFMA e IFAL; na Região Centro-Oeste, IFG, IFB, IF Goiano e IFMT; na Região Sudeste, IFSP; e, na Região Sul IFFar, IFRS, IFPR, IFSC e IFC.

<sup>7</sup> FURG, UFRPE, UEM, UFMA, PUC Goiás, PUC RS, Unioeste, UCPel, FFCLRP, Unifei, Uninove, Unesp, USP, UFMG.

**Quadro 1** – Programas de Pós-Graduação e IES aos quais as pesquisas *stricto sensu* sobre a oferta de cursos de licenciatura em IFs, publicadas no período 2009-2020 e disponíveis na BDTD.

Programa de Pós-Graduação	IES
Educação (23/69)	UnB (5), UFG (3), Unisinos (2), UFPA (2), UFSM (2), UFS (2), UFSC, PUC Goiás, PUC RS, Uninove, USP, FFCLRP, UFRN
Ensino de Ciências e Matemática (6/69)	UFS (2), UFMA, UFN (2), UFRN
Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde (6/69)	UFRGS (3), UFSM (2), FURG (1)
Ensino Tecnológico (5/69)	IFAM
Educação em Ciências e Matemática (4/69)	UFG
Ensino de Ciências (3/69)	UEG (2), Unifei (1)
Ensino de Ciências Exatas (2/69)	Univates
Educação Científica e Tecnológica (2/69)	UFSC
Desenvolvimento Regional (2/69)	UTFPR
Química (2/69)	UFSCar
Serviço Social (2/69)	UFPA
Outros (12/69)	

Fonte: Dados da pesquisa.

Sem corresponder a menor importância, usamos a expressão Outros para indicar o conjunto de 12 PPGs que possuem um dos estudos parte do *corpus* da análise desenvolvido em seu âmbito, sendo eles: Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares (UFRRJ); Ensino (Unioeste); Educação para a Ciência e a Matemática (UEM); Ensino das Ciências (UFRPE); Ensino de Matemática (UFRGS); Ensino de Física (UFRGS); Ciências Ambientais (UFG); Letras (UCPel); Linguística Aplicada (UnB); Educação Escolar (Unesp); Educação Agrícola (UFRRJ), Educação: Conhecimento e Inclusão (UFMG).

Reconhecido o contexto de produção das pesquisas, partimos para o último e maior movimento de análise para a unitarização. Em um movimento gradativo, em mais de uma leitura dos títulos, dos assuntos em português/palavras-chave e dos resumos (a partir do Quadro Síntese), identificamos fragmentos e, ao destacá-los, definimos as Unidades de Significado. Na sequência, buscamos a assunção de significados pertinentes ao fenômeno em análise, porém, de forma descontextualizada, dada a necessidade de apreensão e expressão da ideia por meio de unidades com sentido claro e fiel aos textos de dissertação e tese, o que é, como definem Moraes e Galiuzzi (2020), essencial ao processo de categorização, passo seguinte da ATD.

No Quadro 2, apresentamos o conjunto de teses e dissertações, nosso recorte do *corpus* textual, com o destaque para ano, autoria, tipo de estudo (se Dissertação de Mestrado ou Tese de Doutorado) e IES; também, na terceira coluna, as Unidades de Significado (US) que aplicamos a cada um dos textos, a partir da leitura dos resumos, na continuidade do processo de ATD. As US são indicadas textualmente - transcrição de excerto que representa o sentido atribuído ao estudo -, seguidas do código da Unidade de Origem (UO). Os códigos foram definidos conforme a ordem cronológica de publicação do estudo e, havendo mais que um na maior parte dos anos de 2009 a 2020, observando a ordem alfabética do sobrenome do(a) pesquisador(a), por meio dos algarismos arábicos de 1 a 69, seguidos da letra que indica o tipo de estudo – T e D – Tese ou Dissertação.

**Quadro 2** – Pesquisas *stricto sensu* publicadas no período 2009-2020, disponíveis na BDTD, sobre oferta de cursos de licenciatura em IFs e abordagem das questões pedagógicas e respectivas Unidades de Significado e Código da Unidade de Origem\* (Coluna 1).

*	Autoria, Título, Ano, Tipo de Estudo e IES	<i>Unidades de Significado</i>
1	<b>ALVES, R. M. (2009).</b> Processos de implantação e implementação dos cursos de Licenciatura em Matemática e Física no Cefet-PI. Dissertação. UnB.	<i>As dificuldades na oferta dos cursos dividem-se em níveis acadêmicos e administrativos, destacando-se as questões de falta de profissionais efetivos, no que diz respeito aos que atuam nas disciplinas de caráter pedagógico. 1D</i>
2	<b>FARIAS, S. A. (2011).</b> Formação inicial de professores de química na Região Norte: uma análise das diferentes concepções entre instituições públicas de ensino superior, professores e alunos do Ensino Médio. Tese. Ufscar.	<i>De modo geral, os PPCs foram elaborados com baixo envolvimento dos docentes [...] os conteúdos [da área específica] são os itens mais valorizados. Alguns discentes destacam falhas na formação pedagógica [e necessidade de] proximidade com a escola. 2T</i>
3	<b>SILVA, L. F. (2011).</b> As tecnologias da informação e comunicação na formação inicial de professores de matemática em Recife e Região Metropolitana. Dissertação. UFRPE.	<i>Ainda é tímida a inserção das tecnologias na formação inicial de professores [...] há vários estudos sobre o tema, mas é muito superficial o conhecimento sobre as [IES] formadoras. 3D</i>
4	<b>GAYA, S. M. (2012).</b> Elementos constitutivos da e para a educação de jovens e adultos na formação de professores em cursos de Pedagogia em Santa Catarina. Dissertação. UFSC.	<i>Ainda incipiente, [há] oferta de estudos de EJA nos currículos de formação de professores. 4D</i>
5	<b>PUREZA, M. G. B. (2012).</b> Desvelando o território da educação inclusiva na formação inicial de professores de geografia: os projetos pedagógicos da UFPA e IFPA em análise. Dissertação. UFPA.	<i>Já o PPC de licenciatura do IFXX apresenta uma concepção de educação inclusiva capaz de desenvolver um atendimento escolar para a diversidade e a diferença. 5D</i>
6	<b>SANTOS, Y. B. S. (2012).</b> O paradigma da inclusão no curso de pedagogia do IFPA: o projeto formativo em debate. Dissertação. UFPA.	<i>Uma das atividades que o Napne desenvolve é a de apoiar as disciplinas dos cursos de formação de professores. 6D</i>
7	<b>ARANTES, F. J. F. (2013).</b> Formação de professores nas licenciaturas do Instituto Federal Goiano: políticas, currículos e docentes. Dissertação. UFG.	<i>Atualmente a oferta desses cursos, especialmente os da área de ciências da natureza e matemática, é uma realidade da expansão da política governamental para formação de professores. 7D</i>
8	<b>LOUREIRO, L. H. F. (2013).</b> Como nos tornamos formadores na Roda da Licenciatura para a educação Profissional e tecnológica. Tese. FURG.	<i>Como, simultaneamente, atuávamos em um curso que formava professores, a nossa formação ocorreu com a perspectiva de forma-se ao formar. 8T</i>
9	<b>NASCIMENTO, T. T. (2013).</b> Disciplinas pedagógicas em curso de licenciatura em matemática: um estudo das enunciações de estudantes do Instituto Federal do Piauí. Dissertação. Unisinos.	<i>Os licenciados consideram não ser suficiente saber matemática para ensiná-la. 9D</i>
10	<b>SILVA, M. D. S. (2013).</b> Concepções e práticas dos sujeitos envolvidos no curso de licenciatura em educação do campo no polo de Castanhal/PA. Dissertação. UFPA.	<i>Proposta teórico/metodológica [do Procampo] prevê uma formação na perspectiva de humanização do sujeito. 10D</i>
11	<b>BENTES, E. S. S. (2014).</b> Os desafios da licenciatura em educação do campo no IFPA – Campus de Abaetetuba/PA. Dissertação. UFPA.	<i>Formar professores para atuarem com base na valorização da cultura dos sujeitos do campo, revertendo uma questão séria da educação brasileira que é a imposição da cultura urbana no meio rural. 11D</i>
12	<b>MORAES, V. R. (2014).</b> Políticas de formação de professores: impactos do Plano Nacional de Formação de Professores (Parfor) e a atipicidade do Distrito Federal (2009-2013). Tese. PUC Goiás.	<i>Arranjos políticos que não atendem às necessidades prioritárias da escola básica pública e às necessidades dos professores da rede pública. 12T</i>
13	<b>NONENMACHER, S. E. B. (2014).</b> Contribuições da prática profissional integrada na formação inicial de professores. Tese. UFRGS.	<i>Os conhecimentos que estão sendo construídos, a partir das vivências proporcionadas pelas PPIs, permitem identificar traços de formação que se aproximam da constituição do professor investigativo e colaborativo. 13T</i>
14	<b>OTALARA, A. P. (2014).</b> A formação de professores para o trabalho com deficientes visuais: uma experiência inicial de colaboração a partir do desenvolvimento de materiais didáticos. Tese. Unesp.	<i>A interdisciplinaridade parece ser uma alternativa mais viável do que a inserção de disciplinas específicas, visando essa escola inclusiva. 14T</i>

15	<b>UGLAR, A. M. (2014).</b> Formação inicial de professores: um estudo das disciplinas filosóficas do curso de licenciatura em geografia do IF São Paulo – Campus São Paulo. Tese. USP.	<i>Embora [...] o projeto de curso [...], a matriz curricular e as disciplinas filosóficas contemplam o que é esperado para uma formação docente de qualidade, verificamos que há um comprometimento da finalidade do curso em função da grande distância entre [eles]. 15T</i>
16	<b>COLAÇO, S. F. (2015).</b> A travessia do ser aluno para o ser professor: práticas de letramento pedagógico no Pibid. Tese. UCPel.	<i>A interação na sala de aula da Educação Básica possibilita a constituição da identidade profissional na travessia do ser aluno para o ser professor. 16T</i>
17	<b>CORRÊA, R. G. (2015).</b> Formação inicial de professores de química: discursos, saberes e prática. Tese. Ufscar.	<i>O processo formativo, que se constitui durante toda a vida profissional do professor [...], tem nos cursos de licenciatura um momento importante de contato com os saberes, práticas e constituição da identidade docente. 17T</i>
18	<b>HUNSCHE, S. (2015).</b> Docência no ensino superior: abordagem temática nas licenciaturas da área de ciências da natureza. Tese. UFSC.	<i>A abordagem temática tem se constituído como uma intencionalidade na formação inicial de professores. 18T</i>
19	<b>NASCIMENTO, S. V. (2015).</b> Formação de Professores de Matemática: entre os saberes da docência e a práxis educativa. Dissertação. UFSM.	<i>[Os sujeitos da pesquisa] consideraram as aulas dos componentes pedagógicos muito teóricas, cansativas e distantes das práticas a serem promovidas nas salas de aula. 19D</i>
20	<b>NICHELE, A. G. (2015).</b> Tecnologias móveis e sem fio nos processos de ensino e de aprendizagem em Química: uma experiência no IFRS. Tese. Unisinos.	<i>Considerando o contexto da escola brasileira[...] [um App deve]: ser gratuito, ter preferencialmente conteúdo de língua portuguesa e de qualidade, e ser multiplataforma. 20T</i>
21	<b>SANTOS, R. S. S. (2015).</b> Olhares a respeito da educação ambiental no currículo de formação inicial de professores. Tese. UnB.	<i>Não há o melhor caminho para inserção da EA, mas sim o mais adequado a cada realidade. 21T</i>
22	<b>SILVA NETO, O. (2015).</b> A formação dos professores de matemática no Instituto Federal Catarinense. Dissertação. UFRGS.	<i>A proposta curricular do curso foi construída, inicialmente, sob a pressão da urgência, de modo centralizado e marcado pelas visões conflitantes dos grupos envolvidos no processo. 22D</i>
23	<b>VERDUM, P. L. (2015).</b> Formação inicial de professores para educação básica, no contexto dos IFs: propondo indicadores de qualidade, a partir de um estudo de caso no IFRS. Tese. PUC RS.	<i>Tem-se então um novo lócus, com pouca ou nenhuma experiência na oferta de cursos de licenciatura, e, ao mesmo tempo, um modelo institucional com características peculiares. 23T</i>
24	<b>ABREU, I. S. M. (2016).</b> Entre a singularidade e a complexidade da construção de saberes docentes na formação inicial de professores de matemática no contexto do Pibid. Dissertação. UFG.	<i>Um programa que contribui sobremaneira para o desenvolvimento dos saberes do campo científico-específico, saberes do campo pedagógico-didático, saberes do campo político e saberes do campo experiencial. 24D</i>
25	<b>ALMEIDA, S. (2016).</b> A prática como componente curricular nos cursos de formação de professores de química no Estado de Goiás. Dissertação. UFG.	<i>A inserção da PCC promoveu, e continua promovendo uma reestruturação na proposta pedagógica dos cursos de formação de professores de todo o país. 25D</i>
26	<b>ANDRADE, L. A. (2016).</b> Pedagogia de projetos na formação inicial de professores: possibilidade a partir da proposta Aprender Investigando. Dissertação. IFAM.	<i>Valemo-nos da Pedagogia de Projetos para enxergar uma formação docente que venha possibilitar ao professor sua constituição docente reflexiva, investigativa e de pertencimento com relação a sua profissionalidade. 26D</i>
27	<b>AQUINO, I. J. S. (2016).</b> A formação de professores nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: uma faceta da política nacional da formação de professores. Dissertação. UFRRJ.	<i>A legislação que obriga os IFs a oferecerem no mínimo 20% das vagas para os cursos de licenciatura. 27D</i>
28	<b>ARAÚJO, W. S. (2016).</b> Das Escolas Técnicas Federais aos Institutos Federais: a licenciatura em Física no campus Goiânia do IFG. Dissertação. UFG.	<i>Há ainda uma falta de identidade nos IFs após a implantação das licenciaturas e frente às mudanças ocorridas nestas instituições. 28D</i>
29	<b>BIANCHI, R. C. (2016).</b> Relação universidade-escola: o Pibid como instrumento de intervenção sobre o real da formação de professores. Dissertação. UTFPR.	<i>Programa recente, mas que já faz sentir as mudanças por meio das ações realizadas pelos subprojetos em parcerias entre universidades-escolas revalorizando, resgatando e ressignificando as práticas pedagógicas. 29D</i>
30	<b>CARDOSO, H. M. (2016).</b> "O que é normal pra mim não pode ser normal pro outro": a abordagem de corpo, gênero e sexualidades nas licenciaturas do Instituto Federal de Sergipe, Campus Aracaju. Dissertação. UFS.	<i>Ficou evidente que não tiveram contato com a temática no curso de licenciatura de forma oficial. 30D</i>
31	<b>FRONZA, K. R. K. (2016).</b> Repercussões sociais decorrentes do avanço científico e tecnológico: manifestações curriculares resultantes da intervenção	<i>Discutir ciência, tecnologia e sociedade instiga ampliar este campo de conhecimento e encontrar, espaço para relacionar as reflexões ao contexto educacional, mostrando os desafios e</i>

	docente. Tese. UFSC.	<i>perspectivas que se apresentam no processo civilizatório. 31T</i>
32	<b>LOPES, A. C. C. B. (2016).</b> O uso de animações computacionais na formação inicial de professores: uma alternativa para melhoria do ensino de química. Dissertação. IFAM.	<i>Dos professores supervisores e bolsistas de iniciação à docência, 100% acreditam que o uso da animação facilita a compreensão do conteúdo ensinado. 32D</i>
33	<b>OLIVEIRA, Q. C. A. (2016a).</b> Formação docente: saberes mobilizados e produzidos no contexto do estágio supervisionado do instituto federal. Dissertação. UnB.	<i>Segundo os estagiários, apesar do acolhimento dos professores regentes e do suporte dos professores de estágio, os primeiros estágios são movidos de dúvidas e insegurança. 33D</i>
34	<b>OLIVEIRA, R. R. S. (2016b).</b> Jogos na formação inicial de professores de biologia. Dissertação. UEG.	<i>Os jogos são vantajosos, pois além de auxiliar na aprendizagem, são atividades socializadoras, que mobilizam a atenção dos alunos para aprender conteúdos de difícil assimilação. 34D</i>
35	<b>SANTOS, L. M. C. (2016).</b> Um estudo sobre os impactos das ações do Pibid nos cursos de licenciatura em química da UFS e do IFS. Dissertação. UFS.	<i>O Pibid é compreendido pelos bolsistas como um avanço na formação inicial por possibilitar vivência mais intensa da realidade escolar. 35D</i>
36	<b>SOUZA, A. P. (2016).</b> Um mapeamento da inserção da inclusão nos cursos de formação inicial de professores de matemática nas Universidades Federais do Estado de Minas Gerais e no Instituto Federal do Sul de Minas Gerais. Dissertação. Unifei.	<i>Uma mudança e atualização dos PPCs não é uma tarefa fácil, pois são muitas regulamentações que precisam ser atendidas. Algumas mudanças, contudo, podem ser iniciadas dentro das ementas que já existem, fazendo-se adequações e trabalhando de forma conjunta com outras disciplinas. 36D</i>
37	<b>COSTA, L. S. O. (2017).</b> A educação ambiental crítica e a formação humana: a tomada de consciência e a elaboração conceitual na formação de educadores ambientais. Tese. UFG.	<i>Os conceitos mais mobilizados pelos estudantes foram os construídos em outras instâncias educativas[...], havendo pouca influência da educação escolar [...] apresentaram uma visão fragmentada que não considerou o ser humano como uma forma de existência da natureza. 37T</i>
38	<b>FERREIRA, D. C. O. (2017).</b> Formação de professores pela/para pesquisa: proposta pedagógica para o seminário interdisciplinar das licenciaturas do IFAM. Dissertação. IFAM.	<i>A proposta final do Seminter [...] apresenta condições de inserir sistematicamente professores da formação inicial [...] em processos de pesquisa e, além disso, contribuir para efetivação e acompanhamento desses processos. 38D</i>
39	<b>JESUS, L. F. (2017).</b> Formação inicial de professores: contribuição da disciplina Libras para futuros professores da educação básica. Dissertação. IFAM.	<i>É urgente alinhar a teoria à prática, favorecendo o surgimento de contribuições que possam auxiliar no trabalho pedagógico. 39D</i>
40	<b>MELO, R. J. S. (2017).</b> EJA nas licenciaturas em matemática de São Luís (MA): os discursos sobre a estrutura curricular. Dissertação. UFMA.	<i>O IFXX, ao contrário das outras duas instituições, apresentou um projeto político-pedagógico [...] com um discurso voltado à qualificação dos licenciados para atuarem em diferentes níveis e modalidades de educação. 40D</i>
41	<b>PANIZ C. M. (2017).</b> O Pibid como política articuladora na construção de currículos críticos: o trabalho desenvolvido no Instituto Federal Farroupilha – Campus São Vicente do Sul. Tese. UFSM.	<i>A importância de ver a escola de Educação Básica como um espaço de construção de conhecimentos, capaz de pensar os processos formativos em conjunto com as instituições de Ensino Superior. 41T</i>
42	<b>RAMOS, T. C. (2017).</b> O ensino de matriz energética na educação CTS: um estudo com práticas na formação de licenciandos da área de Ciências Naturais. Tese. UnB.	<i>Em uma perspectiva crítica de educação CTS [...] em defesa da democratização de processos decisórios, como subsídio para desencadear compromisso social dos licenciandos, com um engajamento político horizontal de resistência às imposições tecnocráticas em prol de novas agendas públicas para o setor de energia. 42T</i>
43	<b>RIBEIRO, M. A. F. (2017).</b> Território e currículo: a construção do conhecimento na licenciatura em educação do campo do IFPA. Dissertação. UFRRJ.	<i>A maior parte dos egressos [de turma de Procampo] se apropriou do termo território, como um espaço de lutas e resistência. 43D</i>
44	<b>ROCHA, H. R. P. (2017).</b> Formação inicial de professores de ciências: construção de saberes docentes com a linguagem de programação visual Scratch. Dissertação. IFAM.	<i>É importante oportunizar ações formativas que viabilizem sustentação à prática do saber-fazer (saber pedagógico), no que consiste em utilizar uma linguagem de programação visual (o Scratch), de forma articulada aos saberes da experiência (o que já sabem sobre o trabalho docente) e do conhecimento específico (domínio do conteúdo da disciplina a ser ensinada). 44D</i>
45	<b>SILVA, K. B. A. (2017).</b> A formação inicial de professores em cursos de pedagogia em Goiás: contribuições para a educação infantil. Dissertação. UFG.	<i>Formação inicial de todos os professores da educação básica [...] com base em fundamentos teóricos, possibilitando construir seus saberes, práticas e sua identidade. 45D</i>
46	<b>SOMAVILLA, A. S. (2017).</b> A inserção da disciplina de matemática financeira nos cursos de licenciatura em	<i>O olhar investigativo aponta para um estudo de propostas que contribuam para melhorar o nível de literacia financeira dos</i>

	Matemática dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia da Região Sul do Brasil. Dissertação. Unioste.	<i>cidadãos. 46D</i>
47	<b>VIEIRA, J. E. L. (2017).</b> As geometrias do curso superior e os conteúdos geométricos do Ensino Médio: um estudo das relações existentes no entendimento de egressos da licenciatura em matemática do Ifal. Dissertação. UFS.	<i>A abordagem dos conteúdos [...] se deu por meio de teoremas, axiomas e demonstrações, o que [...] favoreceu para que houvesse ampla visualização dos conteúdos do ensino /médio. Por outro lado, [...] foi pouco utilizada nas práticas pedagógicas desses sujeitos, visto que a abordagem nos livros didáticos se iniciou de forma intuitiva. 47D</i>
48	<b>ADAMS, F. W. (2018).</b> Docência, formação de professores e educação especial nos cursos de ciências da natureza. Dissertação. UFG.	<i>A educação dos alunos público-alvo da educação especial no âmbito da escola regular é garantia legal, e acredita-se que um dos principais agentes na inclusão desses alunos são os professores. 48D</i>
49	<b>ALVES, N. F. (2018).</b> A integração de atividades experimentais e computacionais o ensino de Óptica Geométrica: uma abordagem sobre a construção dos conhecimentos fundamentada na teoria da aprendizagem significativa. Dissertação. Univates.	<i>Dependendo da metodologia usada em sala de aula, o aluno pode se comportar de diferentes formas [...] integrar atividades experimentais e computacionais em uma mesma aula foi algo novo e instigante para os alunos, mesmo quando alguns mostraram dificuldades. 49D</i>
50	<b>BACCIN, B. A. (2018).</b> A ciência enquanto um tema sociocientífico na formação inicial de professores de Ciências: uma reflexão acerca das implicações e potencialidades. Dissertação. UFSM.	<i>A ciência é um tema que acomoda muitas outras discussões [...] a formação inicial de professores [...] é o espaço ideal para aprendizagem acerca da epistemologia da ciência, bem como dos temas sociocientíficos. 50D</i>
51	<b>BARROS, Y. S. A. P. (2018).</b> Contribuições do Pibid para a formação inicial de futuros professores de biologia – o caso do instituto federal do Piauí (IFPI). Dissertação. Uninove.	<i>A articulação teoria e prática [...] e a interdisciplinaridade [...] são aspectos que se somam à formação teórico-prática realizada no contexto da Graduação para fundamentar e aprimorar o trabalho pedagógico nesse processo de construção do ser professor. 51D</i>
52	<b>COELHO, F. B. O. (2018).</b> Currículo interdisciplinar e formação docente em ciências da natureza: desafios e possibilidades. Tese. UFN.	<i>A falta de engajamento do corpo docente com a concepção pedagógica dos cursos acaba impedindo que o disposto no PPC seja vivenciado na prática de sala de aula. Ainda assim, [...] os egressos [...] apresentam características de um profissional interdisciplinar. 52T</i>
53	<b>CRESTANI, S. N. B. (2018).</b> Formação inicial do profissional da pedagogia na região sudoeste do Paraná. Dissertação. UTFPR.	<i>A formação pedagógica não pode ser compreendida como processo técnico que serve diretamente ao mercado já na gênese de sua oferta. 53D</i>
54	<b>JESUS, W. S. (2018).</b> Representações sociais de estudantes de cursos de licenciatura em química sobre a utilização das tecnologias da informação e da comunicação (TIC) na sala de aula. Tese. UFS.	<i>As representações sociais sobre a utilização das TIC na sala de aula se mostraram esclarecedoras na análise de mecanismos que se colocam como interferentes na eficácia da formação inicial dos futuros professores [...] há um único espaço de formação para o uso das TIC, em disciplinas isoladas e rudimentares. 54T</i>
55	<b>LEÃO, M. F. (2018).</b> Licenciatura em química do IFMT na modalidade EAD: análise dos saberes docentes construídos nesse processo formativo. Tese. UFRGS.	<i>A análise da estrutura curricular deste curso foi outra ação importante, pois acredita-se que a matriz curricular de um curso de licenciatura influencia diretamente no tipo de professor que por ele será formado. 55T</i>
56	<b>NASCIMENTO, A. C. D. (2018).</b> Formação inicial de professores de química na perspectiva da educação inclusiva: um diálogo entre as propostas curriculares de instituições de ensino superior no Estado de São Paulo e do Teachers College da Columbia University (EUA). Dissertação. FFCLRP.	<i>Apesar do movimento, tanto de tratados internacionais quanto de leis federais brasileiras, pouco vão além do exigido por lei. 56D</i>
57	<b>PASQUALETTO, T. I. (2018).</b> O Ensino de Física via aprendizagem baseada em projetos: um estudo à luz da teoria antropológica do didático. Tese. UFRGS.	<i>Ações que podem colaborar com a implementação e disseminação [da ABP]: valorização do trabalho dos professores inovadores, desenvolvimento de iniciativas multi/interdisciplinares, proposição de oficinas que tratem do trabalho colaborativo e avaliação formativa. 57T</i>
58	<b>PERLIN, P. (2018).</b> Constituindo-se professor de matemática: relações estabelecidas no estágio curricular supervisionado, determinantes da aprendizagem da docência. Tese. UFSM.	<i>[A tomada de consciência das múltiplas significações inerentes ao trabalho do professor] só foi possível em razão das relações pessoais estabelecidas [...] e das quais derivaram outras relações interpessoais e sociais determinantes da aprendizagem da docência. 58T</i>
59	<b>SILVA, F. L. (2018a).</b> Carência de professores licenciados em matemática em Corrente: um estudo a partir das representações sociais. Tese. UFMG.	<i>Representações sobre a carência [de professores], vinculando-a a outras representações, tais como a concepção da docência como trabalho parcial e fonte de renda complementar, a questão da sua</i>

		<i>baixa atratividade profissional, bem como a formação improvisada de muitos professores que ensinam matemática. 59T</i>
60	<b>SILVA, M. S. (2018b)</b> . Um estudo sobre a formação inicial de professores para a temática da saúde na região metropolitana de Porto Alegre. Dissertação. UFRGS.	<i>Os concluintes [...] se sentem inseguros, principalmente para abordar temas [...] que transcendem o campo da biologia [...] Infelizmente, a BNCC, [...] também não tem uma visão única esclarecedora sobre a saúde. 60D</i>
61	<b>SILVA JÚNIOR, J. F. (2018)</b> . A (re) orientação como conhecimento profissional para a formação da habilidade de descrever segundo a teoria da assimilação por etapas de Galperin. Tese. UFRN.	<i>A reorientação da habilidade de descrever em atividades práticas experimentais [...] ocorre de forma consciente, por meio da comunicação científica entre estudantes e professor em nível materializado. 61T</i>
62	<b>ZOCARATTO, B. L. (2018)</b> . A aprendizagem da avaliação em seus três níveis em um curso de licenciatura de um Instituto Federal: desafios e possibilidades. Tese. UnB.	<i>Não é dada a devida importância à avaliação educacional [...] aparecendo como um último item [...]. São priorizadas a dimensão técnica e o enfoque instrumental da temática, sem considerar suas dimensões políticas, sociológicas, ideológicas e pedagógicas. 62T</i>
63	<b>BALDAQUIM, M. J. (2019)</b> . Reflexões sobre a prática como componente curricular: um olhar para os projetos pedagógicos de cursos de licenciatura em química das instituições federais de Ensino Superior do Paraná. Dissertação. UEM.	<i>A polissemia de termos [em referência à Prática como Componente Curricular] evidencia a necessidade de maiores direcionamentos da Legislação quanto à PCC. 63D</i>
64	<b>FERNANDES, M. N. (2019)</b> . Letramento em avaliação de professores em formação inicial em um curso de Letras Espanhol: uma pesquisa-ação. Dissertação. UnB.	<i>Desde o nosso ingresso como alunos em instituições de ensino somos avaliados e sabemos que, ao concluir uma licenciatura, caso exerçamos a profissão, seremos avaliadores. 64D</i>
65	<b>KAFER, G. A. (2019)</b> . Formação continuada de professores de ciências e matemática: uma proposta de formação interdisciplinar para o Instituto Federal Farroupilha. Tese. UFN.	<i>Não há, durante o curso, um efetivo desenvolvimento das propostas curriculares com esse enfoque. Ainda assim, foi possível verificar que os egressos [...] conseguem, em parte, visualizar os conhecimentos de sua área de formação e relacioná-los a outras áreas. 65T</i>
66	<b>NOGUEIRA, M. L. G. A. (2019)</b> . Diálogos entre ciências e ficção científica: uma estratégia para discutir ética científica baseada na teoria da objetivação. Tese. UFRN.	<i>A SF [Ficção Científica] é uma linguagem pertinente para pensar e problematizar discussões sobre as ciências e seus aspectos éticos. 66T</i>
67	<b>NUNES, R. M. (2019)</b> . Projetos educacionais na formação inicial de professores de computação utilizando um ambiente virtual de aprendizagem <i>offline</i> . Dissertação. Univates.	<i>[é potencial o] uso das tecnologias digitais que não necessitam de conexão com a internet, por meio da construção de projetos educacionais desenvolvidos pelos licenciandos. 67D</i>
68	<b>SILVA, A. P. (2019)</b> . A formação em avaliação da aprendizagem dos licenciandos de um instituto federal. Dissertação. UFG.	<i>A base teórica da avaliação é bem estruturada no curso de formação, porém há pouca relação entre teoria e prática quando se trata de como, quando e porque avaliar. 68D</i>
69	<b>FARIA, B. P. (2020)</b> . História e filosofia da ciência no processo de formação inicial de professores de ciências. Dissertação. UEG.	<i>A História e Filosofia da Ciência é uma abordagem que pode ser utilizada para promover o Ensino de Ciências de uma forma mais contextualizada com os fatores históricos de cada período, [...] descentralizando o papel dos grandes "gênios" e promovendo um estudo pautado na contribuição de vários autores. 69D</i>

Fonte: Dados da pesquisa (2020).

Com esse conjunto de dados, que (re)compõem o *corpus* textual, vale destacar que as Unidades de Significado foram demarcadas a partir dos nossos conhecimentos tácitos (marcados pelos referenciais teóricos da pesquisa de doutorado a qual o presente artigo está vinculado), em consonância com os objetivos pretendidos: reconhecer o estado atual do conhecimento sobre a formação inicial de professores nos IFs.

### 3. Resultados

Finalizado o processo de desmontagem dos textos e unitarização, passamos ao estabelecimento de relações para, nesse segundo momento do ciclo de ATD, categorizar as unidades construídas anteriormente. Como caracterizam Moraes e Galiazzi (2020), a categorização é um processo de comparação constante entre as unidades, levando a agrupamentos de elementos de significação semelhantes, sendo o conjunto deles as categorias constituintes da compreensão que emerge do processo analítico.

Por meio de um retorno cíclico “no sentido de construção gradativa do significado de cada categoria” (Moraes & Galiuzzi, 2020, p. 45), delimitamos categorias iniciais e intermediárias, aperfeiçoando-as para a constituição de categorias finais, mais abrangentes e em menor número, observando o caminho e os sentidos da Análise Textual Discursiva.

A definição de categorias não é processo simples, tampouco mera técnica. Por esta razão, pensá-las à luz das duas propriedades sugeridas por Moraes e Galiuzzi (2020) foi primordial. Atentamos, assim, para a validade e pertinência quanto aos objetivos e fenômenos em análise e para a homogeneidade das categorias. Em relação à primeira propriedade, entendemos que as duas categorias (finais) definidas nesse estudo são válidas, pois foram capazes de “propiciar uma nova compreensão” sobre o fazer licenciaturas dos IFs. Não temos, no entanto, como afirmar ou garantir que os sujeitos autores dos 69 textos se percebam e reconheçam nelas seus entendimentos. Ao encontro da segunda propriedade entendemos que, ao tomarmos as unidades de significado como referência para a organização das categorias iniciais, com vistas à construção das categorias finais, garantimos a homogeneidade, pois nos valem de um mesmo princípio, de um mesmo contínuo conceitual (Moraes & Galiuzzi, 2020).

Em movimento guiado pelos pressupostos da ATD, as categorias foram produzidas por meio do método indutivo, dado o anseio de mantermo-nos abertos ao novo. Construimos, assim, categorias do tipo emergentes a partir do *corpus* (Moraes & Galiuzzi, 2020). Inicialmente, a partir das unidades de significado reconhecidas em nossa leitura e significação, definimos categorias iniciais e, na sequência, por serem inter-relacionadas, as aproximamos para uma reorganização que levasse a categorias intermediárias e, por fim, às (duas) categorias finais: 1) Políticas de Educação e Formação Inicial de Professores nos IFs e 2) Configurações curriculares das Licenciaturas nos IFs.

Nos Quadros 3 e 4, sistematizamos o movimento de espiral por meio do qual produzimos entendimentos quanto ao que tem se mostrado nas pesquisas *stricto sensu* sobre a formação inicial de professores nos IFs. Valendo-nos da pergunta “O que é isso que se mostra sobre as licenciaturas em Institutos Federais, no âmbito *stricto sensu* de pesquisa no Brasil, na primeira década pós criação da RFEPC?””, cada uma das unidades de significado que identificamos para cada uma das teses e dissertações (e nomeamos e codificamos na coluna 3 do Quadro 2), foram aproximadas e, assim, estabelecemos 16 categorias iniciais. Em um segundo movimento de reconstrução, vinculamo-las a cinco categorias intermediárias para, por fim, agregá-las em duas categorias finais. Esse perguntar fenomenológico, ao encontro do que destaca Sousa (2020, p. 644, grifo nosso), “carrega um movimento de percepção do percebido, ao mesmo tempo que apresenta um estranhamento frente a ele. *É um exercício de dar-se conta e nele estabelecer uma abertura às emergências do fenômeno em análise*”.

**Quadro 3** – Das categorias iniciais à categoria final “Políticas de Educação e Formação Inicial de Professores nos IFs”: desconstrução e reconstrução da ATD.

Código de Origem das US	Categoria Inicial	Categoria Intermediária	Categoria Final
D1, 7D, 8T <sup>8</sup> , 22D, 23T, 27D, 28D e 59T	Implementação de cursos de licenciaturas nos IFs	Expansão do direito à educação profissional e tecnológica	<b>Políticas de Educação e Formação Inicial de Professores</b>
5D, 6D, 14T, 30D, 36D, 39D, 48D e 56D	Educação Inclusiva		
12T	Parfor	Programas e ações implementadas pelo governo federal para a promoção da formação de professores no Ensino Superior	
16T, 24D, 29D, 35D, 41T e 51D	Píbid		
10D, 11D e 43D	Procampo		

Fonte: Dados da pesquisa (2021).

**Quadro 4** – Das categorias iniciais à categoria final “Currículo das Licenciaturas nos IFs”: desconstrução e reconstrução da ATD.

Código da Unidade de Origem das US	Categoria Inicial	Categoria Intermediária	Categoria Final
4D e 40D	Educação de Jovens e Adultos	Abordagem de especificidades de etapas e modalidades da Educação Básica na formação inicial de professores	<b>Currículo das Licenciaturas nos IFs</b>
45D	Educação Infantil		
3D, 20T, 32D, 44D, 49D, 54T e 67D	TDICs		
21T e 37T	Educação Ambiental	Princípios educativos da formação inicial de professores	
31T e 42T	Ciência, Sociedade e Tecnologia		
60D	Educação em Saúde		
2T, 8T, 17T, 19D, 52T, 53D, 55T, 65T	Configurações teóricas e práticas do currículo	Saberes da docência na formação inicial de professores	
9D, 15T, 46D, 50D e 69D	Componentes Curriculares		
13T, 25D, 33D, 58T e 63D	Prática Profissional		
62T, 64D e 68D	Avaliação		
18T, 26D, 34D, 38D, 47D, 57T, 61T e 66T	Métodos e Metodologias de Ensino		

Fonte: Dados da pesquisa (2021).

Como representado nos Quadros 3 e 4, *demo-nos conta* da presença de duas questões entrelaçadas (Políticas de Educação e Formação Inicial de Professores e Configurações curriculares das Licenciaturas nos IFs), tanto conceitualmente no campo da educação – como nos permitem afirmar autores como Silva (2010) e Oliveira (2020), quanto nos desdobramentos pedagógicos e de gestão, no contexto das licenciaturas dos IFs – como assim indica o *corpus* textual em análise. Essa ciência está vinculada àquilo que Sousa (2020) destaca como pré-compreensão do leitor/pesquisador, como condição para uma experiência hermenêutica e interpretativa do mundo, uma vez que projetamos as expectativas conceituais que carregamos, não sendo, portanto, pesquisadoras isentas nesse processo.

Dito isso, a fim de não perder a singularidade dos entendimentos, tanto sobre a implantação das licenciaturas, quanto

<sup>8</sup> Considerando a polissemia das palavras, como Galiazzi (2022) pontua, não trabalhamos com a ideia de exclusão mútua, atribuindo, obrigatoriamente, a uma US esta ou aquela categoria. A exemplo disso, no *corpus* analisado neste texto, vinculamos à US do texto-discurso 8T a duas categorias intermediárias: Implementação de cursos de licenciaturas nos IFs e Configurações teóricas e práticas do currículo.

sobre as configurações curriculares em curso desde então, a seguir descrevemos e interpretamos as duas categorias finais em nosso metatexto. Valendo-nos desses dois movimentos que caracterizam a captação do novo na Análise Textual Discursiva (a descrição e a interpretação), compartilhamos o texto emergente de nossas compreensões sobre as 69 teses e dissertações, não de forma a “retornar e somar as partes”, mas sistematizando aquilo que temos a descrever sobre o fenômeno investigado. Ao encontro do que Moraes e Galiazzi (2020, p. 59) concebem, “a compreensão possibilitada pela construção do metatexto é reiterativa, de movimento espiralado e de retorno aos entendimentos na busca de sentidos, além de ser uma oportunidade de aprender sobre os fenômenos investigados”.

#### **4. Discussões: na Compreensão do Fenômeno, a Captação do Novo Emergente e o (nosso) Metatexto**

Fruto de uma política educacional pautada pela ampliação ao direito à educação e à interiorização da oferta de EPT, a criação dos Institutos Federais pela Lei nº 11.892/2008 - que instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica<sup>9</sup> (Brasil, 2008a), desencadeou reformulações. Não somente a implantação de cursos de Ensino Superior (Graduação e Pós-Graduação), mas, especialmente, a reorganização didático-pedagógica de seus cursos, forçaram as outrora Escolas Agrotécnicas Federais e os antes Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefets), a rever ou até mesmo a criar itinerários de atuação nos contextos nos quais atuam.

Apesar, entretanto, dessa grande mudança ser consequência de obrigatoriedade legal, alguns (poucos) cursos de Graduação, em especial de licenciatura, tiveram sua implantação antes mesmo da Lei nº 11.892/08, como indicado por Alves (2009). Considerando que um curso de Graduação em nível superior é o espaço-tempo de formação profissional inicial, para o exercício da docência esse processo ocorre nas licenciaturas em IES, habilitação exigida para atuação na educação básica, conforme definido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96) (Brasil, 1996). Para além dessa definição legal do espaço-tempo IES-licenciatura para o processo de profissionalização docente, há outras normatizações que orientam a oferta em nosso país, contudo, “sua institucionalização e currículos vêm sendo postos em questão, e isso não é de hoje” (Gatti, 2010, p. 1.359). Nos recém-criados IFs, como esse Estado de Conhecimento nos permite afirmar, tanto a implantação das licenciaturas quanto as configurações curriculares (também) têm muitas questões a serem problematizadas.

##### **4.1 Políticas de educação e a formação inicial de professores**

Iniciamos pelas questões desveladas que dizem respeito ao contexto das políticas de educação e à formação inicial de professores (uma das categorias finais do processo analítico da ATD), em que a aproximação dos sentidos atribuídos às teses e dissertações levaram à emergência de dois processos constitutivos (categorias intermediárias) do fazer licenciaturas nos IFs: (1) *Expansão do direito à educação profissional e tecnológica*; e (2) *(Adesão à) programas e ações implantadas pelo governo federal para a promoção da formação de professores no Ensino Superior*.

A *expansão do direito à educação profissional e tecnológica* mostrou-se por meio de um conjunto significativo de estudos relacionados à oferta de cursos de licenciatura nos IFs e à educação inclusiva como objetivo de projetos pedagógicos das instituições de ensino, que têm buscado cumprir com suas funções socioculturais e pedagógicas, intencionalidade a qual os IFs parecem não se eximir. As unidades de significado que levaram ao processo de implantação de licenciaturas nos IFs (D1, 7D, 21D, 22T, 26D, 27D e 58T), subsidiaram os seguintes entendimentos: primeiramente, a Lei de Criação configurou um

---

<sup>9</sup> Integrante do sistema federal de ensino e vinculado ao Ministério da Educação, a RFEPT foi instituída pela reunião de um conjunto de instituições, sendo elas: 2 Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefet), a Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), 22 escolas técnicas vinculadas às universidades federais e o Colégio Pedro II. Considerando os respectivos campi associados a estas instituições federais, tem-se ao todo 654 unidades distribuídas entre as 27 unidades federadas do país. Sobre isso, ver mais em: <http://portal.mec.gov.br/rede-federal-inicial/instituicoes>.

novo lócus que, mesmo com pouca ou nenhuma experiência na oferta de cursos de licenciatura, pode vir a ser/está sendo um espaço singular para tanto, dado seu modelo institucional peculiar de ensino, pesquisa e extensão, por meio de cursos organizados de forma a atender o princípio da verticalização do ensino; segundo, o atendimento às orientações normatizadoras têm sido a métrica da implantação das licenciaturas, embora não seja determinante na definição do itinerário de suas ações; e terceiro, o processo trouxe consigo e tem exigido a necessidade de reconfiguração identitária por parte dessas instituições. Segundo Frigotto (2018, p. 131), “os IFs em sua realidade institucional convivem com a memória de longa, média e curta duração. Juntam-se memórias de um século, de algumas décadas, e de menos de uma década”. Em outras palavras, a Lei nº 11.892, “engendra uma memória secular” (p. 131) e a “‘rede’ configura uma junção heterogênea de histórias, culturas e institucionalidades muito diversas” (Frigotto, 2018, p. 129). Como destacado por Santos e Tavares (2020, p. 11), historicamente inseridas em contexto de disputa de projetos societários distintos, as políticas públicas educacionais para a EPT têm sido desenvolvidas na contraposição entre projetos de formação alienada e dependentes do pensamento econômico internacional e projetos de formação para a autonomia e para a ação social na perspectiva de emancipação do trabalhador. No caso da criação da RFEPCT, conforme sistematiza Frigotto (2018, p. 131):

A memória remota é a rede federal de educação profissional, que teve seu marco regulatório traçado, no ano de 1909, pelo Decreto nº 7.566, do Presidente Nilo Peçanha, com a criação de 19 Escolas de Aprendizes Artífices, dando origem à rede federal que culminou nas escolas técnicas. A memória que apreende uma determinada conjuntura de tempo médio pode ser caracterizada como o processo de transformação daquela rede em CEFETs e a universidade tecnológica em IFs em tempo de curta duração. A grande expansão deu-se no tempo de curtíssima duração. Esta junção de tempos, se tem potencialidades educativas marcadas pela experiência e sedimentação, também tem o complicador da natureza dessa memória e de como juntar tempos com história e cultura tão diversas e mudança de institucionalidade e criar uma nova identidade.

Some-se à essa complexa realidade institucional e, especialmente, à necessidade de *criação de uma nova identidade*, o fato de que a RFEPCT é contemporânea à Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008b), um marco histórico recente da educação brasileira. Considerada um avanço para a oferta de educação de qualidade que acolha os diferentes sujeitos, a educação inclusiva é problematizada em um grupo significativo de estudos *stricto sensu*, sendo um dos fenômenos mais investigados nas teses e dissertações que constituem os dados dessa pesquisa. Como política de redirecionamento da Educação Especial concebida e praticada no Brasil pós LDB nº 9.394/96, a educação inclusiva é abordada nas pesquisas como intrinsecamente relacionada à função sociocultural e pedagógica das instituições de ensino. Como destacado por Baptista (2019), após “o ano de 2003, com a afirmação da inclusão escolar como diretriz que integrava uma política para o Estado brasileiro no sentido de minimizar os mecanismos de seletividade de escola e de precariedade da escolarização dirigida às pessoas com deficiência” (p. 15). Eis o início de uma política de educação que assume a inclusão escolar como diretriz educacional, num movimento progressivo da Educação Especial ao encontro da perspectiva de escolarização como direito.

Não sendo regra a compreensão de questões relativas à inclusão na formação inicial de professores exclusivamente no contexto dos IFs, alguns estudos se dão em dinâmica de comparativos entre IES. Em ambas as formas, os resultados evidenciam fragilidades das licenciaturas no tratamento das especificidades pedagógicas relativas à diversidade e à diferença, conhecimento fundamental para a promoção de práticas pedagógicas que confrontam e/ou não mais reproduzam posturas discriminatórias, que se mantêm na sociedade atual, especialmente na escola. Como muito bem elaboram Veiga-Neto e Lopes (2011, p. 132): “Mesmo que as atuais políticas e práticas inclusivas representem um significativo avanço nos direitos das pessoas e promovam condições de vida e convivência mais igualitárias, é preciso estarmos atentos para o quanto elas podem ser mobilizadas para nada dizer, para estimular a discriminação negativa ou para promover fins que não nos interessam”.

Aliado a esse destaque da premissa de atenção aos discursos e práticas inclusivas, na aproximação dos sentidos captados no processo de ATD, nosso entendimento sobre o espaço-tempo licenciatura nos Institutos Federais diz respeito a duas questões. A primeira delas é que não há como não destacar que os IFs são terreno fértil para a promoção articulada de atividades de ensino, pesquisa e extensão, atividades acadêmicas científico-culturais, discussões e estudos sobre as funções socioculturais da escola, futuro campo de atuação profissional dos licenciandos, por três razões: ao desenvolver seu processo seletivo pautado pela Lei das “Cotas” (Lei nº 12.711/2012) (Brasil, 2012), é aberto o acesso a alguns grupos até pouco tempo marginalizados das instituições públicas federais em nosso país; ao ofertar educação básica, contém *in loco* “alunos incluídos”, com os quais podem ser desenvolvidas práticas profissionais dentro da IES formadora; e, a existência de núcleos inclusivos garante a problematização não somente quanto à singularidade das necessidades educacionais, mas também o reconhecimento dos indígenas e negros e a diversidade sexual e de gênero. Concebidos em um período de “significativas alterações dos índices educacionais relativos à escolarização das pessoas com deficiência” (Baptista, 2019, p. 11), é propício aos Institutos Federais terem suas ações e práticas pautadas pelo conjunto de diretrizes cuja “meta de inclusão escolar passa a integrar um plano de ação que tendia a buscar que os direitos sociais ganhassem efetividade, envolvendo diferentes grupos que têm um histórico de desvantagem, como ocorre com as pessoas com deficiência” (2019, p. 11). No contexto da RFEPCT, e até mesmo das IES, a Política Nacional de Inclusão (Brasil, 2008b) inaugurou um período de efetivação de núcleos inclusivos, por meio de dispositivos normativos e legais.

A segunda questão diz respeito à insuficiência da discussão da inclusão pautada apenas pelo princípio da diferença, pois essa concepção geralmente leva à oferta de uma ou duas disciplinas, no caso Libras, por força de lei, e, em algumas IES, algo relativo à educação e diversidade, ambas voltadas ao público-alvo da Política Nacional (Brasil, 2008b). O desafio parece estar em compreender que, segundo Veiga-Neto e Lopes (2011, p. 122), “fazer uma crítica à inclusão – visando olhar outras coisas que ainda não olhamos e pensar coisas que ainda não pensamos sobre as práticas que a determinam e as políticas que a promovem – implica, entre outras coisas, ir contra a corrente dominante”. Nossa compreensão se mantém, contudo, próxima da responsabilidade que Baptista (2015, p. 29) atribui às IES: a de “formar profissionais capazes de construir respostas a esses desafios e de avançar na busca de conhecimento sistematizado na forma de pesquisa que ajude a redefinir continuamente esses processos”. Quiçá, contudo, ela seja cada vez mais desenvolvida, mediante processos formativos pautados pelo meta-direito intercultural elaborado por Santos (2010): o direito de ser iguais sempre que a diferença nos inferioriza, o direito de ser diferentes sempre que a igualdade nos descaracteriza.

Em meio ao processo de expansão da oferta de Ensino Superior no Brasil, em curso nas últimas duas décadas, tanto por meio da criação dos IFs quanto da expansão da atuação ou até mesmo criação de universidades federais<sup>10</sup>, alguns estudos evidenciam os impactos de *programas e ações implantadas pelo governo federal para a promoção da formação de professores no Ensino Superior*. Com esses estudos, entendemos a potência do Procampo e do Pibid. O primeiro, por atentar e chamar atenção para as especificidades e singularidades do contexto educativo formal junto a comunidades que estão para além dos centros urbanos e, não raras as vezes, por tal condição, ficam à margem do acesso e permanência a uma educação pública e de qualidade voltada àquilo que lhes constituem como cidadãos, o campo. O segundo, pelo diálogo possível entre os diferentes sujeitos envolvidos nos processos de formação inicial de professores: dois grupos na condição discente – aqueles na condição de licenciandos e aqueles alunos da Educação Básica; e dois grupos na condição docente – o professor formador e o professor da Educação Básica.

---

<sup>10</sup> Segundo Pacheco (2020), foram criadas 18 novas Universidades multicampi no período 2003-2010, sob a premissa de que “educação não é despesa, mas investimento”.

A dialogicidade estabelecida em ambos os Programas leva a possibilidades de resistência a modelos educativos tradicionais e até mesmo pragmáticos, além de contribuir para a configuração de comunidades formativas (Imbernón, 2009), no caso do Procampo, e comunidades de prática (Imbernón, 2009) e espaço-tempo para os licenciandos se aproximarem do conhecimento pedagógico do conteúdo (Shulman, 2014), no caso do Pibid.

Hermeneuticamente, essas duas categorias intermediárias nos levaram à categoria final **Políticas de Educação e Formação Inicial de Professores**, cuja elaboração incitou-nos à compreensão dos Institutos Federais como política pública, tal qual defendeu Pacheco (2010, p. 16-17):

Os Institutos Federais ressaltam a valorização da educação e das instituições públicas, aspectos das atuais políticas assumidos como fundamentais para a construção de uma nação soberana e democrática, o que, por sua vez, pressupõe o combate às desigualdades estruturais de toda ordem. É, pois, para além da estrutura institucional estatal e dos processos de financiamento e gestão de caráter técnico-administrativo, principalmente na dimensão política, no campo dos processos decisórios, na intermediação dos interesses de diferentes grupos utilizando-se de critérios de justiça social em virtude de sua função social, que os Institutos afirmam a educação profissional e tecnológica como política pública.

Quem sabe isso possa parecer uma leitura romantizada, desejo à época da “criação” da RFEPCT. Talvez sim. Talvez utópico e não impossível, dados os diferentes e divergentes interesses dos grupos sociais que disputam historicamente projetos societários e de desenvolvimento no Brasil – em lutas nas quais geralmente as minorias se mantêm na urgência de organizar-se para reclamar seus direitos. Sobretudo, o reconhecimento dessa primeira categoria final diz também sobre a necessária implicação para problematizar e compreender a RFEPCT como “política pública por dentro”, como desafia Boneti (2018). Antes da Lei de Criação, há, como em outras políticas públicas (para a educação ou para outras esferas), um conjunto de movimentos que dizem respeito “a organização da sociedade civil, os interesses de classes, os partidos políticos e demais agentes determinantes na elaboração e gestão das políticas públicas que têm origem na sociedade civil” (Boneti, 2018, p. 8).

Sem perdermos de vista tamanha complexidade dos diferentes fatores que trazem a emergência de uma política pública, optamos pelo sentimento de que os IFs são, sim, possíveis agentes de reconfigurações na oferta de EPT, inclusive na promoção e oferta de cursos de licenciatura. Dentre as condições para tal, talvez a compreensão de si quanto à sua estrutura institucional, princípios educativos, responsabilidade junto às comunidades locais nas quais atuam e, especialmente, da RFEPCT como política que iniciou antes da promulgação da Lei 11.892/2008, trazendo pressupostos e concepções para a EPT e o desenvolvimento social do país, pode ser o meio do caminho.

#### **4.2 Configurações curriculares das licenciaturas nos Institutos Federais**

Para além do contexto das Políticas de Educação e a Formação Inicial de Professores, chegamos também na emergência de entendimentos relativos ao *estar sendo* das **configurações curriculares das licenciaturas nos IFs** (segunda categoria final), desvelada por três questões (categorias intermediárias) por meio da ATD: (1) *Abordagem de especificidades de etapas e modalidades da Educação Básica na formação inicial de professores*; (2) *Princípios educativos da formação inicial de professores*; e (3) *Saberes da docência / Conhecimento de professor na formação inicial de professores*.

Alguns estudos tratam de *especificidades didático-pedagógicas de etapas e modalidade da Educação Básica*. Deles, o que fica, em especial, para nós, é a necessidade de que as singularidades dos diferentes sujeitos discentes sejam pauta dos currículos das licenciaturas: crianças, adolescentes, jovens, adultos, negros, índios, do campo, trabalhadores, entre outras identidades ou pertencas socioculturais. As unidades de significado evidenciam a educação infantil (45D), a educação de jovens e adultos (4D e 40D) e, também, a educação do campo – embora tenhamos relacionado nossos entendimentos sobre a

questão em meio aos programas de fomento à formação inicial, dada nossa compreensão da relação das discussões sobre a modalidade terem se dado por meio do Procampo.

Poderíamos dizer ainda que, dentre as 69 teses e dissertações, são muitos os estudos voltados para as especificidades da Educação Profissional e Tecnológica, como modalidade da educação que perpassa tanto a Educação Básica quanto Superior em nosso país. Compreendemos, contudo, que as pesquisas se voltam a questões amplas e em contexto maior que a discussão EPT – modalidade de ensino cuja organização didático-pedagógica e pressupostos teóricos precisam ser conhecimento de professor, a ser ensinado e aprendido em um curso de licenciatura. Vale ainda registrar que estudos voltados a essa temática contribuíram para a compreensão da identidade institucional dos IFs, em especial como IES formadora de professores que atuarão na Educação Básica, Técnica e Tecnológica, sendo este o perfil de egresso objetivado na maior parte dos Projetos Pedagógicos de Curso.

Sobretudo, o reconhecimento dessas especificidades não é fator único para uma “boa” formação docente no espaço-tempo licenciatura nos IFs. Nas palavras de Gatti (2017, p. 722), “pensar e fazer a formação de professores envolve considerar condições situacionais e conscientizar-se das finalidades dessa formação, considerar os porquês, o para quê e o para quem é realizada essa formação, assumindo compromissos éticos e sociais”.

Relacionados a alguns desses múltiplos fatores destacados por Gatti (2010), compreendemos em meio ao que os textos (teses-dissertações) indicam<sup>11</sup>, algumas das temáticas abordadas como *Princípios educativos da formação inicial de professores*: Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs); Educação Ambiental; Ciência, Sociedade e Tecnologia; e Educação em Saúde. Se foram esses os princípios que o conjunto de textos trouxe, temos ciência de que há outros tantos, bem como podemos ter deixado de captar princípios defendidos e/ou problematizados pelos autores das 69 pesquisas.

Dentre o que nomeamos como princípios educativos daquilo que, em nosso entendimento, é formativo e *sui generis* ao processo de constituição docente no espaço-tempo da formação inicial de um professor, iniciamos pelas TDICS. Com maior recorrência (assim como Educação Inclusiva), elas são reconhecidas como conhecimento necessário ao professor que se propõe a ensinar em um contexto sociocultural permeado pela cibercultura e marcado pela fluidez das informações, mas que ainda não tem sua relativa importância expressa nos currículos das licenciaturas, apesar de o seu uso proporcionar cada vez mais a aproximação entre as linguagens promotoras de aprendizagem entre crianças, jovens e adultos, como revelado nas unidades de significado 3D, 20T, 32D, 44D, 49D, 54T e 67D. Chamou-nos especialmente a atenção uma das defesas de Rocha (2017): o Conhecimento Tecnológico e Pedagógico do Conteúdo (CTPC), um conhecimento resultante da articulação entre o que os professores sabem sobre tecnologia educacional, conteúdo específico e estratégias de ensino e aprendizagem. Somamos essa compreensão ao que estudamos sobre Conhecimento Pedagógico do Conteúdo, “amalgama especial de conteúdo e pedagogia que é o terreno exclusivo dos professores, seu meio especial de compreensão profissional”, tal qual define Shulman (2014, p. 206).

Ao encontro dessa potência do conhecimento pedagógico do conteúdo que permite ao professor reconstruir, reencenar e/ou recapturar os eventos, as emoções e as realizações de sua experiência profissional (Shulman, 2014), reconhecemos os princípios educativos como parte essencial do currículo das licenciaturas, dada sua capacidade de promover um diálogo coerente entre os diversos saberes da docência, sem sobreposições daqueles produzidos de forma exterior ao contexto de atuação cotidiana dos professores da Educação Básica e que implicam em uma configuração tradicional de currículo. Nesse entendimento, reconhecemos a Educação Ambiental, o enfoque CTSA, o socio científico e a Educação em Saúde, para

---

<sup>11</sup> Considerando a imbricação da ATD nas concepções de Gadamer (2012, p. 279), desafiamos-nos ao exercício de compreender o texto a partir da premissa do autor de que ele (o texto) deve ser entendido “como um conceito hermenêutico. Isso significa que não é visto a partir da perspectiva da gramática e da linguística, ou seja, como produto final, buscado pela análise de sua produção. (...) Para a ótica hermenêutica, ao contrário, a compreensão do que o texto diz é a única coisa que interessa. O funcionamento da linguagem é uma simples condição prévia”.

além das TDICs, de forma interdisciplinar, como conhecimentos fundamentais à formação inicial de professores, especialmente da área das Ciências Naturais.

Ainda, ao retomarmos a premissa de Tardif (2014) quanto às relações de exterioridade pelas quais a maior parte dos saberes docentes se caracteriza, alheios à participação do professor, fomos conduzidos ao pensamento sobre a potência dos princípios educativos da formação inicial de professores como subsídio e núcleo vital para a transformação da exterioridade dos saberes docentes em interioridade, nos momentos de exercício dos saberes experienciais ao longo do curso. Como explana Tardif (2014), saberes curriculares (discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais as instituições de ensino se organizam), saberes disciplinares (tradição cultural e dos grupos sociais produtores de saberes) e saberes da formação profissional (das ciências da educação e da ideologia pedagógica) são, junto aos saberes experienciais (“que brotam” do trabalho cotidiano e no conhecimento do meio de atuação do próprio professor), saberes plurais e todos os constitutivos do trabalho docente. Como aponta o autor, no entanto, os três primeiros não têm os profissionais da educação (que estão e fazem o dia a dia das escolas) como seus autores, e, sim, como executores. Essa crítica não corresponde, contudo, à crença de que é possível negá-los ou, em postura ingênua, crer que possamos reinventá-los; mas, em razão de a transmissão de conhecimentos ainda marcar a atual função produtiva e de relação com os saberes, o possível é “admitir, se não de fato pelo menos em princípio, que o corpo docente tem uma função social estrategicamente tão importante quanto da comunidade científica e dos grupos produtores de saberes” (Tardif, 2014, p. 36).

Sentimentos e entendimentos provocados pela ATD nesse Estado de Conhecimento subsidiam-nos na defesa de que, para além dos conteúdos específicos da educação e da área específica de atuação, das discussões e experiências didático-pedagógicas, os princípios, apresentados nas teses e dissertações, podem aproximar professores em formação inicial das questões contemporâneas, nos contextos socioculturais, tanto seus quanto de seus (futuros) alunos, mediando interações humanas responsáveis, éticas e criativas.

Por fim, intrínsecos aos princípios educativos, desvelamos (outras) questões relativas aos *saberes da docência / conhecimento de professor na formação inicial de professores*, categoria que emerge de um grupo considerável de unidades. São 29 dos 69 textos, que possibilitam entendimentos sobre os conhecimentos da profissão docente, em especial alguns que podem ser internalizados na formação inicial de professores: Configurações Teóricas e Práticas do Currículo; Componentes Curriculares; Prática Profissional; Avaliação; e Métodos e Metodologias de Ensino.

Quanto às configurações teóricas e práticas, o sentimento de maior recorrência ao lermos e significarmos as unidades de significado 2T, 17T, 19D, 52T, 53D, 55T, 65T, é de distanciamento entre o que se deseja fazer e os movimentos que se faz para a formação inicial de professores. Essa distância é marcada, muitas vezes, pelos silenciamentos entre aqueles que deveriam pensar, ou ao menos trazer ao pensamento os caminhos para a configuração de cursos de licenciatura pautados por processos formativos que conduzam ao exercício da prática profissional docente, de forma rigorosa quanto ao que se ensina como conhecimento científico. Conforme a compreensão de Nóvoa (2019), são três os silêncios que têm marcado a iniciação profissional docente, um por parte das instituições de Ensino Superior, outro por parte das políticas de educação, e outro por parte da própria profissão docente, dos pares mais experientes. Reconhecê-los seria a condição para visualizarmos possibilidades de rupturas que permitam a construção de um espaço no qual sejam valorizadas a colegialidade, as decisões, as ações e o trabalho coletivo; contudo, assim como sugere o autor, sem a relação e a capacidade de compreensão desse entre-lugar, torna-se difícil pensar numa formação de professores que supere dicotomias, dualidades e homogeneização.

Em uma das suas pesquisas, Gatti (2010) propõe compreensão próxima de muitas das pesquisas que compõem nossos dados: “na maior parte dos ementários analisados não foi observada uma articulação entre as disciplinas de formação específica (conteúdos da área disciplinar) e a formação pedagógica (conteúdos para a docência)”, havendo “grande dissonância

entre os projetos pedagógicos obtidos e a estrutura do conjunto de disciplinas e suas ementas, [nas licenciaturas estudadas], parecendo que aqueles são documentos que não repercutem na realização dos cursos” (p. 1.373-1.374).

De forma muito próxima aos “achados” de Gatti (2010) e à compreensão de Nóvoa (2019), os entendimentos sobre as configurações teórico-práticas do currículo das licenciaturas versam sobre a disposição, sobreposição e/ou justaposição de disciplinas que, como componentes das matrizes curriculares, buscam assegurar discussões filosóficas e essencialmente pedagógicas aos sujeitos em formação inicial docente. De forma dialogada, as discussões sobre avaliação igualmente sinalizam fragilidades curriculares, ao passo que alguns pesquisadores se ocupam de compreender métodos e/ou elaborar metodologias de ensino como alternativas aos processos de ensino e aprendizagem nos espaços-tempos formativos das licenciaturas nos IFs.

Quanto às Práticas Profissionais, também componentes curriculares, mas colocadas em destaque no momento da categorização por se ocuparem de uma especificidade na formação inicial (a proximidade real com os contextos educativos – campo de atuação profissional no “futuro”), os pesquisadores se voltam às fragilidades e potencialidades dos estágios curriculares e das práticas como componente curricular, enfatizando as possibilidades formativas de ambos. Reconhecemos e compreendemos com e a partir das unidades de significado 13T, 25D, 33D, 58T e 63D que ambas as práticas são espaço-tempo privilegiados na configuração curricular das licenciaturas pós Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE/CP nº 2/2002), desde o exercício inicial da constituição docente em que os saberes experienciais são promovidos e articulados formativamente.

Como texto legal, as Resoluções CNE/CP nº 1/2002 e nº 2/2002 (BRASIL, 2002a, 2002b) podem ser compreendidas como marco da proposição de uma alternativa ao esquema 3+1<sup>12</sup> (Pimenta, 1993; Libâneo & Pimenta, 2011) da configuração curricular dos cursos de Graduação, licenciatura, predominante no Brasil até então. Nesse modelo, as matrizes curriculares priorizavam conhecimentos da área específica durante os três primeiros anos do curso, condensando a “formação pedagógica” no último ano, com estágios e disciplinas com conhecimentos específicos da educação, momento de “tornar um bacharel professor”. A Resolução CNE/CP nº 1/2002 (Brasil, 2002a) é o primeiro texto de Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, Graduação plena, pós Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/1996, deixando em aberto a carga horária para as práticas profissionais. Embora tenha sido revogada pela Resolução CNE/CP nº 2/2015 (Brasil, 2015), a qual foi recentemente alterada pela Resolução nº 2/2019 (Brasil, 2019), é da Resolução CNE/CP nº 2/2002 (Brasil, 2002b) o texto que normatizou a obrigatoriedade de 400 horas para práticas profissionais vivenciadas ao longo do curso para além de 400 horas de estágio curricular supervisionado, iniciadas a partir da segunda metade do curso.

Como orientações e textos legais são passíveis de interpretações, como todo texto, permitem execuções variadas, o que justificaria o fato de alguns IFs ainda não estarem “executando” a melhor conjugação entre legislação, concepções teóricas e práticas institucionais. Como foi identificado nesse Estado de Conhecimento, uma questão que pode levar à reprodução de modelos como o 3+1 está relacionada à constituição docente dos professores formadores desde a formação inicial, muitas vezes por meio de currículos, se não fortemente enraizados nessa tradição, nela embebidos.

A forte tradição disciplinar que marca entre nós a identidade docente e orienta os futuros professores em sua formação a se afinarem mais com as demandas provenientes da sua área específica de conhecimento do que com as demandas gerais da escola básica, leva não só as entidades profissionais como até as científicas a oporem resistências às soluções de caráter interdisciplinar para o currículo, o que já foi experimentado com sucesso em vários países. A formação de professores profissionais para a educação básica tem que partir de seu campo de prática e agregar a este os conhecimentos necessários selecionados como valorosos, em seus fundamentos e com as mediações didáticas

---

<sup>12</sup> Segundo Libâneo e Pimenta (2011, p. 20), “quando foi criado o curso de pedagogia em 1939 ele se destinava a formar bacharéis (técnicos de educação e licenciados em pedagogia inaugurando o que veio a denominar-se esquema 3 + 1, com blocos separados para o bacharelado e a licenciatura”.

necessárias, sobretudo por se tratar de formação para o trabalho educacional com crianças e adolescentes (Gatti, 2010, p. 1.375).

Em concordância com a crítica (radical) que Gatti (2010) elabora sobre as licenciaturas no Brasil em contexto recente, parece que o trabalho desenvolvido pelos IFs na última década pode estar sendo e/ou vir a ser crucial para o processo de reconstrução identitário dos cursos de licenciatura do país, desde o início do século 21, apesar de ora aproximar e ora distanciar da essência com e para a qual os Institutos Federais foram criados. Para tanto, é necessária uma proposta singular de organização e gestão, elaborada no diálogo com as realidades regional e local e em sintonia com o global.

## **5. Considerações Finais: no Processo de Auto-Organização, Aprendizagens (novas) Possíveis pelo Exercício de ATD**

No contexto educativo formal, o currículo não é e nunca foi um elemento neutro, tampouco de mera garantia de conhecimentos comuns a todos. Ao produzir identidades socioculturais individuais e coletivas, constitui-se em espaço-tempo situado histórica e politicamente. Princípios e concepções que suleiam, como Santos (2010) convida a pensar, uma organização curricular em um determinado momento, em uma determinada instituição de ensino, tanto traduzindo intenções de políticas educacionais a ele contemporâneas, quanto sendo objeto de (re)leitura e interpretação por aqueles que o têm como elemento orientador da prática profissional. Assim, cada docente, cada pequeno grupo de docentes, cada corpo docente, está passível de discutir e problematizar suas escolhas quanto ao que vai ensinar e ao que julgará ser conhecimento de interesse e que provoque desenvolvimento nos diferentes sujeitos que integram o contexto educativo.

Pode, então, o professor escolher aquilo que vai ensinar sobre sua área? A resposta para isso é que nem sempre há essa possibilidade, por diferentes questões. A primeira delas é a relação entre conhecimento escolar e conhecimento científico reconhecida nos discursos da formação inicial de professores e que, coletivamente, vai configurando os saberes iniciais da docência apesar de, seguidamente, ser elaborada de forma distanciada da escola de Educação Básica, não estando ela passível de contestação. Então, surge outra pergunta: Se isso é uma problemática, na continuidade de sua formação, na formação continuada, os professores podem significar seus saberes, revendo tais relações? Na maioria das vezes, isso não ocorre, e nisso reside uma segunda questão: as instituições de ensino, apesar de sua autonomia prevista em lei, têm uma mantenedora que, vinculada ao seu respectivo sistema de ensino (federal, estadual ou municipal) seguem/observam preceitos legais ao se organizar e desenvolver suas responsabilidades, tanto em sentido político-administrativo quanto pedagógico. Soma-se a isso que, no contexto da educação pública, as políticas públicas educacionais (mais de governos que de Estado, como historicamente assistimos no Brasil) permeiam e/ou delimitam as práticas pedagógicas das instituições e, até mesmo, das redes e sistemas estaduais e municipais de ensino.

Intrínseca a essas duas condições, evidenciamos a fragilidade (cuja manutenção em muitos casos é intencional) dos processos de (re)elaboração curricular, visto que nem sempre as teorias e os discursos são correspondentes às necessidades dos coletivos de cada instituição de ensino, tampouco são explícitos e/ou traduzem seus pensares, em especial daqueles que conduzem os processos de ensino. Fosse um jogo de tabuleiro, bastaria o reconhecimento das regras para a movimentação de peças: ciente da configuração do currículo em sua instituição de ensino, o professor poderia privilegiar conhecimentos que, contextualizados, proporcionam processos de aprendizagem ao encontro de uma formação humana integral. Não sendo tão simples assim, o currículo se compõe de muitas peças assimétricas, cujas caracterizações são discursivas, como assim podemos pensar na esteira de Silva (2010).

Por meio do processo analítico, vivenciamos, nesse exercício de ATD, uma tempestade de luz, e buscamos responder o desafio de “exercitar um diálogo entre o todo e as partes, ainda que dentro dos limites impostos pela linguagem,

especialmente na sua formalização em produções escritas” (Moraes & Galiuzzi, 2020, p. 49), com características da linguagem acadêmico-científica. Para tanto, identificamos compreensões dos autores das pesquisas *stricto sensu*, nos resumos e/ou considerações finais de cada unidade de origem (tese ou dissertação), expressando, a partir de relações singulares, entendimentos, na tentativa de fazer emergir o novo.

A subjetividade, em meio aos pressupostos que provocaram esse momento, constituiu os movimentos circular e espiral que auxiliaram no caminho de análise e, assim, nos permitiram ampliar os horizontes interpretativos (Moraes & Galiuzzi, 2020). Subsidiados pela ATD de forma vinculada à hermenêutica filosófica, chegamos ao “exercício de reconhecimento dos sujeitos imbricados à investigação do fenômeno, que, assim como o pesquisador, não são alheios ao que se busca compreender, mas estão envolvidos pelo caráter ontológico daquilo que se investiga” (Sousa & Galiuzzi, 2016, p. 54). O que aprendemos? O que se mostra nesse Estado de Conhecimento?

Mesmo sem apreender o todo, podemos dizer sobre o fazer licenciaturas nos IFs como um território em disputa, recorrendo à expressão de Arroyo (2011). Treze anos se passaram desde a criação e implantação de cursos de formação inicial de professores, em que têm concorrido projetos institucionais pautados por normatizações e textos legais, discursos e práticas coletivas em favor do direito à educação. Subsidiados pela compreensão de Nóvoa (2019) sobre a formação de professores como lugar de entre-meio, um entre-lugar, constituído tanto pelas instituições de ensino superior, quanto pela escola e pelas políticas de formação docente, acreditamos na possibilidade de arranjos que promovam o reconhecimento e a valorização do conhecimento pedagógico das ciências da educação, das disciplinas científicas e do conhecimento profissional docente.

Inevitavelmente inacabado, dadas suas características fenomenológicas e hermenêuticas, esse processo analítico não nos levou à totalidade de compreensões sobre as licenciaturas nos IFs, mas à criação de um espaço de reconstrução, por meio de um processo auto-organizado de construção de entendimentos, assim como propõem Moraes e Galiuzzi (2020). Embora pensados por meio de duas categorias, currículo e políticas educacionais se fundem na medida em que o estar sendo do currículo não deixa de ser uma política curricular (Silva, 2010), cujas nuances, amores e dissabores se transformam conforme os contornos socioculturais e econômicos que configuram a tecitura organizacional das instituições de ensino. Contudo, o exercício de ATD nos permitiu re-conhecer, estranhar e desnaturalizar fatos que permeiam a formação inicial de professores no contexto da RFEPCT, especialmente dos IFs.

Reconhecemos um movimento de configurações curriculares, que tomam os descaminhos da oferta de cursos de formação inicial de professores no Brasil como balizadores daquilo que não se intenta, tampouco se quer para a RFEPCT. Com pouco mais de uma década, embora não haja caminhos afirmativos reconhecidos coletivamente, há defesas pelas relações entre teoria e prática e a organização de espaços-tempos de práticas profissionais que promovam o exercício da reflexão. Compreendemos que nisso reside a potência dos IFs em configurar seus currículos de forma a privilegiar a internalização de conhecimentos necessários à docência, de maneira contextualizada e dialógica junto às instituições de ensino de educação básica e tecnológica, atentando para a diversidade de elementos teórico-pedagógicos que permeiam a constituição docente.

Para nós, reconhecer o estar sendo do(s) currículo(s) das Licenciaturas nos IFs foi fundamental para a pesquisa *stricto sensu* que desenvolvemos no doutorado, sendo esse texto parte da tese intitulada *Docentes Pedagogas(os) e formação inicial de professores no IFFar: marcas e (re)configurações nos processos constitutivos da docência*, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação nas Ciências da Unijuí. Sobretudo, considerando que não é aceitável pensá-los a partir do que ele(s) “são-foram”, entendemos que, a exemplo de algumas dissertações e teses que compõem o *corpus* textual da presente análise, outros e mais estudos são necessários para que o processo de (re)configuração curricular das licenciaturas seja experienciada pelos IFs, quiçá, em movimentos formativos e tecidos por pesquisas em rede, em diálogo entre diversos pesquisadores.

Para finalizar, nos valem da compreensão de Pacheco (2010, p. 26), de que, na esquina do tempo, é necessário desafiar-nos “a um novo caminhar na produção e democratização do conhecimento”, marco esse que pode estar em curso, mesmo sem ter sido consolidado e, atualmente, estar atravessado pelas recentes políticas de desestruturação da educação pública e de qualidade vigentes em nosso país. Se tomarmos os entendimentos elaborados nas investigações feitas por esse grupo singular de pesquisadores acerca das licenciaturas nos IFs publicadas na BDTD no período 2009-2020, temos um subsídio, mesmo que inicial, potente para a articulação de um processo de reconfiguração curricular nessas instituições, especialmente naquelas em que pesquisadores-autores das teses e dissertações atuam profissionalmente. Isso, por si só já seria indicativo do princípio de uma comunidade formativa, ao encontro do desejo de que os IFs se constituam marco na expansão do direito à educação no Brasil, inclusive na profissionalização docente.

## Referências

- Alves, R. M. (2009). *Processos de implantação e implementação dos cursos de Licenciatura em Matemática e Física no Cefet-PI*. 158 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Brasília.
- Arroyo, M. G. (2011). *Currículo, território em disputa*. (2ª ed.) Ed. Vozes.
- Baptista, C. R. (2015). Educação Especial e Políticas de Inclusão Escolar no Brasil: Diretrizes e Tendências. In: BAPTISTA, C. R. (org.). *Escolarização e deficiência: configurações nas políticas de inclusão escolar*. São Carlos: Marquizeine & Manzini: ABPEE, 17-30.
- Baptista, C. R. (2019). Política pública, Educação Especial e escolarização no Brasil. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, 45, e217423.
- Boneti, L. W. (2018). *Políticas públicas por dentro*. (4ª ed.) Ed. Unijuí.
- Brasil (2021). Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovações. Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia. *Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações*. Disponível em: <http://bdt.ibict.br/vufind/>.
- Brasil (2019). Resolução CNE/CP 02/2019. 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: Ministério da Educação, 2019. Diário Oficial da União, Brasília, 15 de abril de 2020, Seção 1, pp. 46-49.
- Brasil (2015). *Resolução CNE/CP 02/2015*. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Diário Oficial da União, Brasília. <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>. Acesso em: 08 maio 2020.
- Brasil (2012). *Lei nº 12.711 de 29 de agosto de 2012*. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília. [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/12711.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/12711.htm).
- Brasil (2008a). *Lei nº 11.892*. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília. [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/11892.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11892.htm).
- Brasil (2008b). Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília, DF: MEC/Secadi. [encurtador.com.br/cgn48](http://encurtador.com.br/cgn48).
- Brasil (2002a). Resolução CNE/CP 01/2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Diário Oficial da União, de 4 de março de 2002. Seção 1, p. 8. [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=159251-rcp002-02&category\\_slug=outubro-2020-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=159251-rcp002-02&category_slug=outubro-2020-pdf&Itemid=30192).
- Brasil (2002b). *Resolução CNE/CP 02/2002*. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica, em nível superior. Diário Oficial da União, Brasília. Diário Oficial da União, de 4 de março de 2002. Seção 1, p. 9. <http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2020-pdf/159251-rcp002-02>.
- Brasil (1996). *Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília. [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm).
- Ferreira, N. S. (2002). As pesquisas denominadas “estado da arte”. *Educação e Sociedade*, 79, 257-272.
- Frigotto, G. (2018). Indeterminação de identidade e reflexos nas políticas institucionais formativas dos IFs. In: Frigotto, G. (org.). *Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: relação com o ensino médio integrado e o projeto societário de desenvolvimento*. Ed. UERJ, Ed. LPP.
- Gadamer, H-G. (2012). Texto e Interpretação. In: GRONDIN, J. (org.). *O pensamento de Gadamer*. Ed. Paulus.
- Gatti, B. A. (2017). Formação de professores, complexidade e trabalho docente. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, 17(53), 721-737.
- Gatti, B. A. (2010). Formação de Professores no Brasil: Características e Problemas. *Educação & Sociedade*, Campinas, 31(113), 1.355-1.379.
- Imberón, F. (2009). *Formação permanente do professorado: novas tendências*. Ed. Cortez.

- Libâneo, J. C., & Pimenta, S. G. (2011) Formação dos profissionais da educação: visão crítica e perspectivas de mudança. In: Pimenta, S. G. (org.). *Pedagogia e Pedagogos: caminhos e perspectivas*. (3ª ed.) Ed. Cortez.
- Moraes, R. (2003). Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. *Ciência & Educação*, 9(2), 191-211.
- Moraes, R., & Galiuzzi, M. C. (2016). *Análise textual discursiva*. (3ª ed.) Ed. Unijuí.
- Moraes, R., & Galiuzzi, M. C. (2020). *Análise textual discursiva*. (3ª ed.) Ed. Unijuí. E-book.
- Morosini, M. C., & Fernandes, C. M. B. (2014). Estado do Conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. *Educação Por Escrito*, 5(2), 154-164.
- Nóvoa, A. S. (2019). Entre a Formação e a Profissão: ensaio sobre o modo como nos tornamos professores. *Currículo sem fronteiras*, 19(1), 198-208.
- Oliveira, D. A. (2020). Políticas itinerantes de educação e a reestruturação da profissão docente: o papel das cúpulas da OCDE e sua recepção no contexto brasileiro. *Currículo sem fronteiras*, 20(1), 85-107.
- Pacheco, E. (2020). Desvendando os Institutos Federais: identidade e objetivos. *Educação Profissional e Tecnológica em Revista*, 4(1), 4-22.
- Pacheco, E. (2010). *Os Institutos Federais: uma revolução na Educação Profissional e Tecnológica*. Ed. IFRN.
- Pimenta, S. G. (1993). A didática na licenciatura. *Revista da Faculdade de Educação*, São Paulo, 19(1), 121-134.
- Rocha, H. R. P. (2017). *Formação inicial de professores de ciências: construção de saberes docentes com a linguagem de programação visual Scratch*. 146 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino Tecnológico) – Programa de Pós-Graduação Profissional em Ensino Tecnológico, Instituto Federal do Amazonas, Campus Manaus Centro.
- Santos, B. S. (2010). *A Gramática do tempo: para uma nova cultura política*. (3ª ed.) Ed. Cortez.
- Santos, L. F., & Tavares, A. M. B. N. (2020). Policies for professional education and the influence of international organizations: points and counterpoints on education for workers in Brazil. *Research, Society and Development*, 9(7), e361974061.
- Shulman, L. (2014). Conhecimento e ensino: fundamentos para a nova reforma. *Cadernos CENPEC*, 4(2), 196-229.
- Silva, T. T. (2010). *O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular*. Ed. Autêntica.
- Sousa, R. S., & Galiuzzi, M. C. (2016). Compreensões acerca da Hermenêutica na Análise Textual Discursiva: Marcas Teórico-Metodológicas à Investigação. *Contexto e Educação*, 31(100), 33-55.
- Sousa, R. S. (2020). O Texto na Análise Textual Discursiva: Uma leitura hermenêutica do “Tempestade De Luz”. *Revista Pesquisa Qualitativa*, 8(19), 641-660.
- Tardif, M. (2014). *Saberes docentes e formação profissional*. (17ª ed.) Ed. Vozes.
- Veiga-Neto, A., & Lopes, M. C. (2011). Inclusão, exclusão, in/exclusão. *Verve*, 20, 121-135.