



A desvalorização das licenciaturas na educação superior brasileira: análise do planejamento estratégico dos Institutos Federais

La desvalorización de las licenciaturas en la educación superior brasileña: un análisis de la planificación estratégica de los Institutos Federales

The devaluation of the teaching education programs in Brazilian higher education: analysis of the strategic planning of the Federal Institutes

Volumen 25, Número 1
Enero - Abril
pp. 1-33

Roberta dos Reis Neuhold
Márcio Rogério Olivato Pozzer
David Christopher Pellejero

Citar este documento según modelo APA

Neuhold, Roberta dos Reis., Pozzer, Márcio Rogério Olivato., y Pellejero, David Christopher. (2025). A desvalorização das licenciaturas na educação superior brasileira: análise do planejamento estratégico dos Institutos Federais. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 25(1), 1-33. <https://doi.org/10.15517/aie.v25i1.60755>

A desvalorização das licenciaturas na educação superior brasileira: análise do planejamento estratégico dos Institutos Federais

La desvalorización de las licenciaturas en la educación superior brasileña: un análisis de la planificación estratégica de los Institutos Federales

The devaluation of the teaching education programs in Brazilian higher education: analysis of the strategic planning of the Federal Institutes

Roberta dos Reis Neuhold¹
Márcio Rogério Olivato Pozzer²
David Cristopher Pellejero³

Resumen: La desvalorización social y la creciente pérdida de prestigio del profesorado y de la carrera docente es un fenómeno global. La problemática es compleja y abarca múltiples dimensiones, entre ellas la remuneración y las condiciones de trabajo, la infraestructura de las escuelas, la formación inicial en la educación superior y su desarticulación con la práctica, así como la percepción social de la profesión. En Brasil, entre 2007 y 2008, hubo un movimiento político-administrativo del Ministerio de Educación en favor de la valorización del magisterio. Una de las políticas públicas de mayor envergadura implicó la creación de los Institutos Federales de Educación, Ciencia y Tecnología, en los cuales se reserva el 20 % de las plazas para la formación inicial y/o continua del profesorado. El objetivo de este trabajo fue, precisamente, analizar cómo esta nueva institucionalidad interpretó su compromiso con la formación para el magisterio. A partir de una metodología con enfoque mixto y carácter correlacional, se realizó una investigación documental en los planes de desarrollo institucional de los 38 Institutos Federales, la cual se llevó a cabo entre 2022 y 2023 para mapear el lugar de la formación del profesorado en las misiones, visiones y valores de estas instituciones. Los resultados señalan que esta temática no tiene centralidad en ninguna de las misiones de las instituciones, pero posee una tímida presencia en la visión y en los valores de, respectivamente, tres y dos Institutos Federales. La investigación concluye que los Institutos Federales no fueron capaces de asegurar mayor prestigio a las licenciaturas en el contexto de las políticas de formación del profesorado y que terminaron por incorporar la lógica del desprestigio.

Palabras clave: formación docente, licenciatura (desvalorización), plan de desarrollo institucional.

¹ Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul, Osório, Brasil. Dirección electrónica: roberta.neuhold@osorio.ifrs.edu.br Orcid <https://orcid.org/0000-0002-1094-2398>

² Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul, Osório, Brasil. Dirección electrónica: marcio.pozzer@osorio.ifrs.edu.br Orcid <https://orcid.org/0000-0003-1163-5100>

³ Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Osório, Brasil. Dirección electrónica: david.c.pellejero@gmail.com Orcid <https://orcid.org/0000-0002-8753-9898>

Artículo recibido: 30 de junio, 2024

Enviado a corrección: 23 de setiembre, 2024

Aprobado: 11 de diciembre, 2024

Resumo: A desvalorização social e a crescente perda de prestígio do professorado e da carreira docente é um fenômeno global. A complexa problemática envolve múltiplas dimensões, dentre elas a remuneração e as condições de trabalho, a infraestrutura das escolas, a formação inicial na educação superior e sua desarticulação com a prática, bem como a percepção social da profissão. No Brasil, entre 2007 e 2008, houve um movimento político-administrativo do Ministério da Educação em prol da valorização do magistério. Uma das políticas públicas de maior vulto envolveu a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, tendo 20% de suas vagas reservadas para a formação inicial e/ou continuada do professorado. O objetivo deste trabalho é justamente analisar como essa nova institucionalidade compreendeu o seu compromisso com a formação para o magistério. A partir de metodologia com enfoque misto e caráter correlacional, recorreu a uma pesquisa documental nos Planos de Desenvolvimento Institucional e Estatutos dos 38 Institutos Federais, realizada entre 2022 e 2023, para mapear o lugar da formação do professorado nas missões, visões e valores dessas instituições. Os resultados apontam que essa temática não possui centralidade em nenhuma das missões das instituições, mas tem tímida presença entre a visão e valores de, respectivamente, três e dois Institutos Federais. A pesquisa conclui que os Institutos Federais não foram capazes de assegurar maior prestígio às licenciaturas no cenário das políticas de formação do professorado e acabou por incorporar a lógica do desprestígio.

Palavras chave: formação de professores, licenciatura (desvalorização), plano de desenvolvimento institucional.

Abstract: The social devaluation and growing loss of prestige of the teaching profession and the teaching career is a global phenomenon. This complex issue involves multiple dimensions, including remuneration and working conditions, school infrastructure, initial training in higher education and its disconnection from practice, as well as the social perception of the profession. In Brazil, between 2007 and 2008, there was a political-administrative movement by the Ministry of Education in favor of valuing the teaching profession. One of the most significant public policies involved the creation of the Federal Institutes of Education, Science, and Technology, with 20% of their spots reserved for the initial and/or continuing education of teachers. The aim of this paper is precisely to analyze how this new institutional framework understood its commitment to teacher education. Using a mixed-methods and correlational approach, a documentary analysis of the Institutional Development Plans of the 38 Federal Institutes, conducted between 2022 and 2023, was carried out to map the place of teacher education in the missions, visions, and values of these institutions. The results show that this theme is not central in any of the institutions' missions but has a modest presence in the vision and values of, respectively, three and two Federal Institutes. The study concludes that the Federal Institutes were not able to ensure greater prestige for teacher education programs in the context of teacher training policies and ended up incorporating the logic of devaluation.

Keywords: teacher training, bachelor's degree (devaluation), institutional development plan.

1. Introdução

Lócus da formação inicial do professorado da educação básica, os cursos de licenciatura⁴ desempenham papel inegável nas sociedades contemporâneas e não deveriam ocupar posição secundária nas agendas políticas (Tardif; Lessard, 2005; Gatti,

⁴ A multiplicidade de significados atribuídos ao termo “licenciatura” em diferentes contextos educacionais exige, desde já, a definição de seu uso neste trabalho. No Brasil, os cursos de formação inicial de professores no ensino superior são denominados “licenciatura”, enquanto os demais recebem a nomenclatura de “bacharelados”. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (Lei nº 9.394/1996), que regula toda a legislação educacional brasileira, estabelece que a formação para o magistério na educação básica deve ocorrer em nível superior, em cursos de licenciatura. Portanto, neste trabalho, o termo “licenciatura” refere-se à formação inicial, em nível superior, destinada à docência. Essa formação abrange tanto a educação infantil e os anos iniciais do ensino fundamental (na forma do curso de Pedagogia) quanto as áreas propedêuticas (como licenciaturas em Matemática, Ciências Sociais, Biologia, Música, Física, Geografia, Português etc.) voltadas para o segundo ciclo do ensino fundamental e o ensino médio.

2010). Apesar dessa centralidade, observa-se, em diferentes países, um crescente processo de perda de prestígio desses cursos, associado à desvalorização da carreira docente.

A crise é multidimensional e, de forma simplificada, reflete-se no baixo valor atribuído, tanto em termos salariais quanto de prestígio, ao diploma de docente da educação básica (Aranha; Souza, 2013). Esse cenário é agravado pelo declínio no interesse pelas licenciaturas e pelas altas taxas de abandono da profissão nos primeiros anos de trabalho (Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura [Unesco], 2023a).

Em 2016, a Unesco estimava o déficit global de docentes em 69 milhões (Unesco, 2016). Em 2023, projetava que, mesmo com uma redução de um terço, esse déficit atingirá quase 44 milhões em 2030, como indicado na Tabela 1. Em outras palavras, haverá escassez de docentes tanto para atender à criação de novas vagas na educação básica – como no caso da África Subsaariana, com um déficit de 15 milhões – quanto para preencher vagas já existentes. Esse último caso é exemplificado pela Europa e pela América do Norte, que, apesar das baixas taxas de natalidade, demandarão mais de 4 milhões de professores para substituir aqueles que se aposentam ou deixam a profissão (Unesco, 2023b).

Tabela 1
Número total de docentes da educação básica adicionais necessários, por região, para 2030

Região	Professores (em milhares) 2022	Metas de contratação para 2030 (em milhares)		
		Substituição de pessoal	Novos postos profissionais	Total
Ásia Central	1.206	494	343	837
Ásia Oriental	15.499	2.252	1.028	3.280
Europa e América do Norte	12.637	4.519	310	4.829
América Latina e Caribe	7.197	2.846	361	3.207
Norte da África e Ásia Occidental	6.197	2.506	1.751	4.257
Oceania		196	79	275
Sudeste asiático	6.757	4.015	524	4.539
Sul da Ásia	14.982	3.063	4.714	7.777
África Subsaariana	8.459	5.638	9.411	15.049
Total	72.934	25.529	18.521	44.050

Fonte: Unesco (2023b), em tradução livre.

O caso brasileiro faz coro com o cenário internacional. Na primeira década dos anos 2000, enquanto avançava em direção à universalização do ensino fundamental, o país enfrentava um *déficit* de 710.893 professores, considerando apenas o segundo ciclo do ensino fundamental e o ensino médio (Ruiz et al., 2007). A esse crítico aspecto quantitativo,

somavam-se outros dois. O primeiro era a “taxa de vacância”, caracterizada pela aposentadoria e a não ocupação do cargo por novos quadros e agravada, entre outros fatores, pela alta taxa de evasão de estudantes dos cursos de licenciatura. O segundo remetia à “escassez oculta”, ou seja, ao exercício da docência por profissionais sem a qualificação considerada adequada (Abrucio, Burgos e Andrey, 2020). Esse último fenômeno tem sido monitorado pelo Ministério da Educação desde 2013 por meio do Indicador de Adequação da Formação Docente (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais [INEP], 2014).

Entre os anos de 2007 e 2008, houve um movimento político-administrativo ou uma espécie de “força-tarefa” do Ministério da Educação em prol da melhoria da educação e, para focar no escopo deste trabalho, da valorização do magistério. Uma das políticas públicas de maior vulto envolveu a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia⁵, uma complexa política federal de ampliação e interiorização da educação profissional, científica e tecnológica. Organizados em 38 instituições acadêmicas regionalmente distribuídas, os Institutos Federais chegaram ao ano de 2023 com 603 *campi* espalhados por todos os Estados brasileiros, segundo dados da Plataforma Nilo Peçanha, com uma capilaridade territorial até então inédita na educação federal. A *Lei nº 11.892*, de 29 de dezembro de 2008, responsável por sua criação, previa a destinação de 20% das vagas de cada campus a cursos de licenciatura, assim como a “[...] programas especiais de formação pedagógica, com vistas na formação de professores para a educação básica, sobretudo nas áreas de ciências e matemática, e para a educação profissional” (Brasil, 2008b).

O presente trabalho objetiva justamente analisar como a preocupação com a formação do professorado impressa na lei de criação dos Institutos Federais traduziu-se na compreensão da própria organização sobre sua missão institucional neste quesito. Questiona, assim, como o esforço político-administrativo do Ministério da Educação despendido desde 2007 em prol da valorização do magistério incidiu na própria compreensão dos Institutos Federais sobre o seu compromisso com a formação inicial e continuada do professorado, passados mais de quinze anos desde a sua criação.

Tal pergunta percorreu esta investigação que, a partir de uma pesquisa documental nos Planos de Desenvolvimento Institucional e Estatutos dos 38 Institutos Federais, apoiada

⁵ De forma abreviada, os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia são conhecidos como Institutos Federais (termo também usado neste trabalho) ou pela sigla IF.

em técnicas da análise de conteúdo (Bardin, 2022), trabalhou com a hipótese de que essa nova institucionalidade não foi capaz de assegurar maior prestígio às licenciaturas no cenário das políticas de formação de professores, nem mesmo no interior da própria instituição. Essa hipótese foi testada a partir da análise da missão, da visão e dos valores impressos no Plano de Desenvolvimento Institucional, vigentes entre os anos de 2022 e 2023, de cada Instituto Federal.

De antemão, cabe esclarecer que o Plano de Desenvolvimento Institucional é um instrumento de planejamento estratégico exigido pelo Ministério da Educação. Já a missão, a visão e os valores são elementos do planejamento estratégico que comunicam ao público a razão da existência de uma organização, uma vez que definem quem são, o que fazem e o porquê fazem. No mesmo sentido, orientam os objetivos essenciais da instituição e como se relacionam com as demandas da sociedade (Chiavenato, 2014).

O artigo divide-se em cinco seções, incluindo esta introdução e as considerações finais, às quais se somam o referencial teórico, a metodologia e a apresentação e discussão dos resultados.

2. Referencial teórico

2.1 O lugar do planejamento estratégico

São conhecidos os desafios das pesquisas de enfoque qualitativo, tornando-as, muitas vezes, alvo de críticas que sublinham desde suas limitações em relação à representatividade, possibilidade de generalização e subjetividade, até problemas técnicos associados à coleta, sistematização e análise de dados (Martins, 2004). Essas dificuldades foram consideradas nas escolhas metodológicas deste estudo, sem a pretensão de apresentá-lo como uma tentativa de apreensão absoluta da realidade. Nesse contexto, cabe ponderar que o presente trabalho recortou uma realidade multifacetada, reconhecendo que a arquitetura e a dinâmica institucionais são muito mais complexas do que aquilo expresso em uma exigência administrativa, como a definição da missão, visão e valores organizacionais. Apesar disso, a análise dessas variáveis permitiu identificar uma tendência relacionada ao papel das licenciaturas no arcabouço institucional.

Antes de prosseguir, no entanto, é necessário contextualizar o lugar da missão, da visão e dos valores no planejamento estratégico de uma organização educacional. Por força de exigências legais, as organizações públicas brasileiras são obrigadas a realizar

periodicamente um planejamento estratégico. Essa ferramenta de gestão envolve a definição de objetivos claros, a formulação de estratégias para alcançá-los e a alocação eficiente de recursos. No caso das instituições de ensino superior do sistema federal, o planejamento estratégico se materializa no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), conforme estabelecido pelo Decreto nº 5.773, de 9 de maio de 2006, atualizado pelo Decreto nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017.

O planejamento estratégico oferece uma perspectiva de longo prazo, auxiliando as organizações públicas e privadas a anteciparem desafios e oportunidades futuras. Isso é especialmente relevante em ambientes caracterizados por constantes mudanças e demandas sociais emergentes. Ao estabelecer metas claras, as instituições direcionam esforços e recursos de maneira mais eficiente, evitando desperdícios e melhorando a qualidade de seus serviços (Chiavenato, 2014; Drucker, 1999). No setor público, em particular, o planejamento estratégico desempenha um papel importante na promoção da transparência e da *accountability*. Ao delinear objetivos e estratégias, as organizações públicas conseguem comunicar suas intenções de forma mais clara à sociedade e às partes interessadas, fortalecendo a confiança pública e facilitando o monitoramento de seu desempenho (Pfeiffer, 2000).

A definição formal de missão, visão e valores como componentes do planejamento estratégico foi amplamente difundida a partir dos anos 1980. Essa abordagem passou a ser central na cultura organizacional e nos processos de gestão, sob o argumento de que facilitaria a comunicação da identidade, objetivos e diretrizes da organização para diferentes públicos, internos e externos (Chiavenato, 2014). No Brasil, a adoção dessas práticas ganhou destaque na década de 1990, no contexto da disseminação de políticas neoliberais. Sob a justificativa de aumentar a eficiência, as reformas do Estado buscaram reestruturar a administração pública federal, tornando-a mais ágil e orientada para os cidadãos, vistos como usuários dos serviços públicos (Bresser-Pereira, 2007).

A missão de uma organização representa sua razão de ser, definindo quem ela é, o que faz e por que faz. Ela orienta os objetivos centrais da organização, buscando atender às demandas da sociedade (Pfeiffer, 2000; Chiavenato, 2014; Drucker, 1999). A visão, por sua vez, expressa a imagem futura desejada, delineando os propósitos e objetivos de longo prazo. Ela orienta o comportamento dos integrantes da instituição, promovendo um compromisso com valores compartilhados, coesão interna e identidade comum, além de

impulsionar melhorias contínuas (Collins e Porras, 1996; Chiavenato, 2014). Já os valores representam as crenças fundamentais que guiam o comportamento da comunidade interna da organização. Apesar de possíveis discrepâncias entre valores declarados e praticados, eles refletem princípios essenciais que sustentam a cultura organizacional e a integridade institucional (Schein, 2010; Chiavenato, 2014).

Direcionando tais categorias para o objeto de interesse deste estudo, entendia-se, por um lado, que os Planos de Desenvolvimento Institucional elaborados pelos Institutos Federais e disponibilizados para consulta pública, em tese, demarcariam objetivos e metas a serem alcançados, conectados às suas finalidades e características previstas em lei, o que incluiria a formação do professorado. Por outro lado, também é conhecido o crescente desprestígio do magistério, importante de ser contextualizado, ainda que brevemente, antes de prosseguir com a apresentação da metodologia e dos resultados.

2.2 Da crise da educação à crise do magistério

É de longa data a discussão sobre a crise da escola ou sobre a crise da educação como um todo, atrelada à própria crise da modernidade (Arendt, 2001). Se a escola foi concebida como promessa de um novo processo civilizatório, estando aquele projeto em crise também a escola seria colocada na berlinda. A profissão docente não ficou fora dessa crise, traduzida em um longo processo de desprestígio dos cursos de formação inicial para o magistério, de desvalorização da profissão docente e de desinteresse dos jovens estudantes pela carreira.

Já foi dito que, no Brasil, a urgência de repensar os cursos de licenciatura e aumentar o número de docentes para a educação básica ganhou destaque em 2007, quando o Conselho Nacional de Educação publicou o relatório *Escassez de professores no ensino médio: propostas estruturais e emergenciais* (Ruiz, Ramos e Hingel, 2007). O estudo indicava a carência de 235.135 docentes no ensino médio, nas disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática, Biologia, Física, Química, Língua Estrangeira, Educação Física, Arte, História e Geografia. O *déficit* aumentava para 710.893 professores ao incluir também o segundo ciclo do ensino fundamental.

A situação não era nova. O relatório apontava que, dez anos antes, o percentual de evasão chegava a 75% nos cursos de licenciatura em Química e não traçava cenário mais otimista em outras licenciaturas como Física (65%), Matemática (56%), Educação Artística

(52%), Letras (50%), Geografia (47%), História (44%) e Biologia (42%) (Ruiz, Ramos e Hingel, 2007). O mesmo estudo projetava um iminente “apagão do ensino médio” se medidas urgentes não fossem tomadas pelo governo federal, em colaboração com os Estados (Ruiz, Ramos e Hingel, 2007).

Aranha e Souza (2013) reforçaram esse diagnóstico ao analisarem a relação candidato/vaga no vestibular da Universidade Federal de Minas Gerais. Em 2000, seis dos 17 cursos mais concorridos formavam professores. Nos vestibulares de 2012 e 2013, nenhum curso de licenciatura figurava entre os 15 mais disputados. Naquele período, licenciaturas como Ciências Biológicas, Educação Física, Geografia, História, Letras, Matemática e Pedagogia, que registravam de 12 a 30 candidatos por vaga no ano 2000, contaram com médias que variaram entre apenas 1,4 e 4,8 candidatos por vaga (Aranha e Souza, 2013, p. 79).

Passados 16 anos do alerta do Conselho Nacional de Educação, o cenário permanece crítico. Bof, Caseiro e Mundim (2023) destacaram que, em 2022, o número de licenciados continuava insuficiente para atender tanto à demanda total quanto à demanda imediata por professores na educação básica. Além disso, entre 2010 e 2021, apenas um terço dos concluintes de licenciaturas ingressaram na carreira docente.

Entre as razões para essa evasão da profissão, pesquisa realizada por Souto (2016) com licenciados em Matemática na Universidade Federal de São João del-Rei identificou que 53% dos egressos não exerciam nem pretendiam seguir a docência. As principais justificativas incluíam as precárias condições de trabalho e a desvalorização da profissão. Outros estudos citados pela autora corroboram esse diagnóstico. Lemos (2009) apontou como causas do abandono do magistério a desvalorização profissional, a indisciplina e o desinteresse dos estudantes, além da flexibilização das normas de reprovação. Fanfani (2005), ao ampliar a análise para países latino-americanos como Uruguai, Peru e Argentina, destacou problemas semelhantes, particularmente relacionados às condições de trabalho, convivência escolar e desafios inerentes ao ensino.

Acácia Kuenzer (2011) aprofunda essa discussão, indicando fatores como baixos salários, condições precárias de trabalho, insuficiente profissionalização, crescente estresse e a intensificação das tarefas docentes. Em sua análise, Kuenzer (2011) associa essas condições à lógica de reprodução capitalista, que reduz a profissão docente a um papel

simplista, desvinculado de uma política de valorização que integre formação de qualidade, estruturação de carreira, salários dignos e condições adequadas de trabalho.

Convém apontar que o problema não remete propriamente à oferta de vagas nas licenciaturas. Bof, Caseiro e Mundim (2023), por exemplo, calcularam que a média de ociosidade das vagas do primeiro ano desses cursos cresceu de 20%, em 2014, para 33%, 2021, no segmento público, e ultrapassou 90% nas instituições privadas. A conclusão não trazia novidades em relação ao que já foi exaustivamente repetido pela literatura: fazia-se necessário desencadear um movimento de “[...] atração e retenção de jovens na profissão docente”, além de “[...] pensar em formas de assegurar aos que optarem pelas licenciaturas uma formação de qualidade, a conclusão do curso e motivação para ingressar na carreira do magistério” (Bof, Caseiro e Mundim, 2023, p. 44).

Ao analisar a “crise atual da escola”, António Nóvoa (2019) sublinhou algumas tendências. Uma delas diz respeito à crescente privatização e individualização, o que remete à “[...] desvalorização do sentido coletivo da escola” acompanhada da projeção do papel das novas tecnologias na individualização das aprendizagens (Nóvoa, 2019, p. 3). Embora reconheçam a importância do professorado, os adeptos dessa perspectiva tendem a diluir as dimensões profissionais e o próprio papel docente, conduzindo justamente a um processo que torna obscura (e até substituível) a presença do docente na escola. O conceito amplo e vago de “educadores” adentra a cena, incluindo não apenas os próprios docentes, mas também gestores, tutores, psicólogos, familiares etc. Daí a propagação de ideias e políticas que apoiam a seleção de pessoas com “bom” conhecimento do conteúdo para ocupar o lugar de professor, mesmo sem formação específica para tal⁶. Ou, ainda, discursos que alçam bons livros didáticos, propostas curriculares e as novas tecnologias digitais à solução para suprir as lacunas na formação de professores (Nóvoa, 2019), quiçá até para dispensar esse profissional e colocar, em seu lugar, com contratos e condições de trabalhos mais precários, “tutores”, “monitores” e, no limite, a inteligência artificial.

Acácia Kuenzer (2011) associa essa concepção reducionista e simplificadora do trabalho docente à lógica da reprodução capitalista. Entender que basta haver um bom percurso formativo para inevitavelmente existirem bons professores não dá conta da

⁶ No Brasil, a contrarreforma do ensino médio por meio da *Lei nº 13.415* (2017) incorporou a figura do “reconhecimento de saberes” para contratar “professores” para o ensino médio que não tinham se formado para tal.

indispensável necessidade de integração dos esforços formativos à “[...] estruturação da carreira docente, à política salarial que assegure a dignidade do professor e à garantia de condições adequadas de trabalho” (Kuenzer, 2011, p. 672). Em outros termos, a valorização do magistério passa não apenas pela formação inicial no ensino superior, mas, também, pela profissionalização e pelas condições de trabalho.

Em suma, a crise do magistério no Brasil configura-se como um problema multifacetado que vai além da formação inicial. Ela abrange a baixa atratividade da carreira, as condições precárias de trabalho, a desvalorização da profissão e da própria escola, entre outros desafios estruturais. Ainda na primeira década dos anos 2000, observa-se um esforço político-administrativo do Ministério da Educação alinhado à busca pela valorização do magistério, tema explorado na próxima seção.

2.3 Movimento político-administrativo de valorização da carreira docente

No Brasil, uma série de documentos forma a base normativa e conceitual dos cursos de licenciatura, abarcando diretrizes, resoluções, pareceres e leis que estabelecem seus princípios, fundamentos e procedimentos, regulamentam a formação de professores e a organização dos cursos de licenciatura. A Tabela 2 sintetiza parte do enquadramento legal e pedagógico das licenciaturas no Brasil.

Tabela 2
Enquadramento legal das licenciaturas – Brasil, 1996-2024

Documento legal	Conteúdo
1996 Lei nº 9.394, de 20 de dezembro	Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.
2009 Resolução CNE/CP nº 1, de 11 de fevereiro	Estabelece Diretrizes Operacionais para a implantação do Programa Emergencial de Segunda Licenciatura para Professores em exercício na Educação Básica Pública a ser coordenado pelo MEC em regime de colaboração com os sistemas de ensino e realizado por instituições públicas de Educação Superior.
2015 Resolução CNE/CP nº 1, de 7 de janeiro	Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas em cursos de Educação Superior e de Ensino Médio e dá outras providências.
2014 Plano Nacional de Educação (PNE) Lei nº 13.005	Define diretrizes para guiar a educação básica brasileira entre 2014 e 2024.
2019 Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro	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).
2020 Resolução CNE/CP nº1, de 27 de outubro	Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada).
2022 Resolução CNE/CP nº 1, de 6 de maio	Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Profissional Técnica de Nível- Médio (EPTNM-Formação).
2024 Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio	Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados e cursos de segunda licenciatura).

Fonte: Elaboração própria.

CNE: Conselho Nacional de Educação

CP: Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação

O esforço político e social que resultou na institucionalização de políticas voltadas à formação e valorização do professorado, sobretudo no biênio 2007-2008, sistematizado na Tabela 3, caracterizou-se como uma espécie de movimento político-administrativo ou força-tarefa conduzida pelo Ministério da Educação (MEC). Isso porque mobilizou diversos setores da política institucional (como parlamentares, governantes, sindicatos e associações diversas), assegurando novas institucionalidades e políticas públicas de Estado com estruturas político-administrativas capazes de executá-las.

Tabela 3
Atos normativos resultantes do movimento político-administrativo de valorização do professorado, do trabalho e da carreira docente – Brasil, 2007-2008

	Ato normativo	Conteúdo
2007	Lei nº 11.502, de 11 de julho ⁷	Modifica as competências e a estrutura organizacional da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), transferindo para ela a competência de subsidiar a formação inicial e continuada de professores para a educação básica.
2007	Decretos nº 6.300, de 12 de dezembro	Dispõe sobre o Programa Nacional de Tecnologia Educacional - ProInfo.
2008	Decreto nº 6.424, de 4 de abril	Altera e acresce dispositivos ao Anexo do Decreto nº 4.769, de 27 de junho de 2003, que aprova o Plano Geral de Metas para a Universalização do Serviço Telefônico Fixo Comutado prestado no Regime Público.
2008	Lei nº 11.738, de 16 de julho	Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica.
2008	Lei nº 11.892, de 29 de dezembro	Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências.

Fonte: Elaboração própria.

Dentro do escopo do presente trabalho, sobressaem-se três atos desse movimento político-administrativo. O primeiro diz respeito à alteração das competências e da estrutura organizacional da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), por meio da *Lei nº 11.502*, de julho de 2007, ampliando suas responsabilidades à formação de professores da educação básica. O segundo ato remete à instituição do piso salarial profissional nacional, por meio da *Lei nº 11.738*, de 16 de julho de 2008. Essa lei definiu um patamar mínimo de remuneração para os professores, buscando reduzir as disparidades salariais entre os Estados e municípios e promover melhores condições de trabalho e atratividade para a profissão. Por fim, a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, por meio da *Lei nº 11.892* (2008), com a exigência da destinação de, no mínimo, 20% de sua oferta de vagas à formação para o magistério. Para fins comparativos, vale pontuar que o *Decreto nº 6096*, de 24 de abril de 2007, que instituiu o Programa de

⁷ A descrição completa da *Lei nº 11.502*, de 11 de julho de 2007, é apresentada da seguinte forma: “Modifica as competências e a estrutura organizacional da fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), de que trata a Lei nº 8.405, de 9 de janeiro de 1992; e altera as Leis nºs 8.405, de 9 de janeiro de 1992, e 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, que autoriza a concessão de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes de programas de formação inicial e continuada de professores para a educação básica”.

Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), responsável por expandir e interiorizar significativamente a presença das universidades federais no Brasil, não mencionava as licenciaturas ou o compromisso com a formação de professores entre suas diretrizes, resumindo-se a propor vagamente a articulação da educação superior com a educação básica.

3. Metodologia

3.1 Enfoque

Este estudo de enfoque misto e caráter correlacional recorreu a técnicas da análise de conteúdo para definir as unidades de análise e orientar a coleta e a codificação dos dados. Transitou, desse modo, entre dados, técnicas de coleta e análise tanto qualitativos quanto quantitativos: em um plano, a partir de uma pesquisa documental em fontes institucionais, preocupou-se com a identificação do conteúdo presente no mecanismo de planejamento estratégico utilizado por cada um dos 38 Institutos Federais para comunicar ao público seu propósito central, seus objetivos futuros e seus princípios, sistematizados na forma da missão, da visão e dos valores; em outro plano, explorou a frequência com que a formação do professorado, em comparação com as demais finalidades e características dos Institutos Federais, é mencionada.

3.2 Unidades de análise

Laurence Bardin (2022) considera três polos cronológicos da análise de conteúdo: a pré-análise de determinado material, a sua exploração e, finalmente, o tratamento dos resultados, inferência e interpretação.

A pré-análise envolve a leitura flutuante dos materiais a serem analisados, a referência dos índices, a elaboração de indicadores e a posterior definição de regras de recorte, categorização e codificação.

Neste estudo, a pré-análise foi organizada em duas frentes. A primeira envolveu a análise das Seções II e III da *Lei nº 11.892*, de 29 de dezembro de 2008, que instituiu os Institutos Federais, explorando suas dimensões relacionadas à formação docente. Subsidiou, inicialmente, a referência dos índices, ou seja, a identificação das menções explícitas às palavras-tema presentes na descrição das finalidades e características dos

Institutos Federais (Tabela 4). Segundo os critérios adotados por Bardin (2022), para esta etapa, o índice pode estar explicitamente mencionado em uma mensagem ou texto.

Esta primeira frente da pré-análise de conteúdo delimitou seis palavras-tema impressas no documento legal que estabelece as características e finalidades dos Institutos Federais, às quais foram agrupadas outras correlatas que fazem parte do mesmo campo semântico. A formação de professores foi uma delas, ao lado do desenvolvimento regional, do ensino, da formação profissional, da cidadania e do espírito crítico, e, por fim, da ciência e da tecnologia.

Tabela 4
Primeira frente da pré-análise de conteúdo

Leitura flutuante	Referenciação dos índices	Elaboração dos indicadores	Regras de recorte, categorização e codificação	Exploração do material
Leitura da Seção II da <i>Lei nº 11.892</i> para definir os índices	Palavras-tema explicitamente recorrentes na descrição das finalidades e características dos IFs na <i>Lei nº 11.892</i>	Baixo, mediano ou alto alinhamento da missão, visão e valores dos 38 IFs aos índices ¹	Unidades de registro ¹ Enumeração: presença ou ausência	

Fonte: Elaboração própria a partir de Bardin (2022).

¹ Temas que sintetizam as finalidades e características dos Institutos Federais, especificamente na Seção II da *Lei 11.892/2008*.

IF: Instituto Federal

Se a premissa a ser adotada é a de que a palavra-tema tem mais importância para quem pesquisa quanto maior for a frequência em que o termo aparece, o indicador será justamente a frequência com que é mencionado, de forma objetiva ou subjetiva no texto em estudo. Por isso, uma vez que os índices sejam escolhidos, procede-se à confecção de indicadores assertivos e confiáveis. Neste trabalho, tais indicadores permitiram acompanhar a frequência da menção da formação de professores na missão, visão e valores dos Institutos Federais. Parafraseando Bardin (2022), se se parte da hipótese de que a formação de professores possui menos importância social e institucional do que outros aspectos, o indicador é a frequência dessa palavra-tema de maneira relativa ou absoluta frente a outras (o que, neste estudo, seriam as demais palavras-tema que sintetizam as finalidades e características da instituição).

3.3 Técnicas de coleta

Depois da referenciação dos índices e elaboração dos indicadores, a segunda frente da pré-análise envolveu os documentos institucionais. A leitura flutuante permitiu o contato inicial com os documentos. A seguir, passou-se para a escolha dos documentos a serem estudados, considerando que estejam dentro do universo investigado e que atendam às regras da exaustividade, da representatividade, da homogeneidade e da pertinência. Demarcado o gênero de documentos, procede-se ao estabelecimento do *corpus*, a saber, do conjunto de documentos especificados que foram submetidos aos procedimentos de análise.

Neste estudo, a etapa da leitura flutuante esteve centrada, inicialmente, nas páginas eletrônicas dos Institutos Federais. Diagnosticando que nem todas elas continham a missão, a visão e os valores, passou-se para a consulta dos Planos de Desenvolvimento Institucional e, na ausência da informação, dos Estatutos, ampliando significativamente o sucesso da busca. Assim, considerando que os dois últimos grupos de documentos continham as informações pertinentes para a pesquisa, foram selecionados para a análise (Tabela 5).

Tabela 5
Segunda frente da pré-análise de conteúdo deste estudo

Leitura flutuante →	Escolha de documentos →	Constituição do <i>corpus</i> →	Preparação do material →	Exploração do material
	Regras da escolha: a) exaustividade b) representatividade c) homogeneidade d) pertinência	Publicações administrativas (<i>Plano de Desenvolvimento Institucional</i> ¹) e documentos oficiais (<i>Estatutos</i> ¹).	Extração da missão, visão e valores	

Fonte: Elaboração própria a partir de Bardin (2022).

¹ Conjunto de princípios e normas que norteiam a vida e o funcionamento de uma determinada organização.

De forma mais detalhada, a pesquisa documental fez uso, prioritariamente, de dois tipos de documentos: Planos de Desenvolvimento Institucional e Estatutos. Oriundos de arquivos públicos digitais – a saber, das páginas eletrônicas dos 38 Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia –, ambos se caracterizam como fontes escritas, primárias e contemporâneas (no sentido de estarem em vigor na ocasião da coleta de dados), coletadas entre os anos de 2022 e 2023. Entre os documentos oficiais, destacou-se a *Lei nº 11.892* (2008). Interessou a este estudo, em particular, a Seção II, intitulada “Das Finalidades e Características dos Institutos Federais” (Art. 6º e incisos), por citar, de forma clara e objetiva, o campo de ação dos Institutos Federais.

Los contenidos de este artículo están bajo una licencia [Creative Commons](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)



O segundo tipo de documento envolveu publicações administrativas, especificamente os Planos de Desenvolvimento Institucional (PDI). O Plano de Desenvolvimento Institucional apresenta as estratégias que devem ser adotadas pelos Institutos Federais dentro de um período de tempo definido pela instituição, de forma a demarcar objetivos e metas.

No geral, os Planos de Desenvolvimento Institucional, ao descreverem, entre outros aspectos, o perfil institucional, já enunciam a missão, a visão e os valores, ou seja, o propósito central, os objetivos futuros e os princípios que norteiam a instituição. Quando não foi localizada tal informação no Plano de Desenvolvimento Institucional, recorreu-se ao Estatuto do referido Instituto Federal, no caso um documento oficial (e não uma publicação administrativa) que dispõe sobre as diretrizes, normas e princípios da instituição.

Convém mencionar que, seguindo a regra da exaustividade, este estudo selecionou as informações de todos os 38 Institutos Federais existentes, não sendo, portanto, necessário recorrer à regra da representatividade, ou seja, a amostras do universo inicial. Dessa forma, propôs-se a realizar uma análise abrangente de todos os elementos do *corpus*, evitando distorções nos resultados. Quanto às regras da homogeneidade e da pertinência, foram escolhidos os mesmos documentos – Planos de Desenvolvimento Institucional – e extraídas a mesma informação – missão, visão e valores –, reconhecidos como fontes fidedignas de informação.

Prosseguiu-se então para a etapa de exploração do material e tratamento das informações.

3.4 Processamento e análise

O material coletado na pesquisa documental foi organizado, codificado e estruturado em um editor de planilhas para que fosse possível, nesta fase de análise, buscar informações alinhadas com o propósito do trabalho. De forma mais específica, a análise inferencial foi mobilizada para examinar a missão, visão e valores dos Institutos Federais e seu alinhamento com as finalidades, características e objetivos estabelecidos na Lei 11.892, em especial o compromisso com a formação de professores. Com o apoio da análise de conteúdo, utilizou-se a elaboração de categorias e subcategorias por meio de um procedimento sistemático, que incluiu a codificação inicial, a categorização e o refinamento das categorias emergentes. Esse processo permitiu identificar palavras-tema e padrões recorrentes dentro dos textos analisados.

Empregaram-se técnicas estatísticas para avaliar a frequência e a coocorrência das categorias identificadas, facilitando assim uma análise correlacional entre os distintos componentes da missão, visão e valores e sua correspondência com a normativa legal. Para tanto, foram atribuídos os conceitos: baixo, quando não há nenhuma menção clara ou subjetiva do item; médio, quando há alguma menção superficial ou subjetiva do assunto no item; e alto, quando há uma menção clara e objetiva do assunto no item.

O *software* utilizado para realizar a análise foi o editor de planilhas da Microsoft, o Excel versão 2021, o qual permitiu tanto a organização e codificação dos dados qualitativos quanto a análise quantitativa da frequência das palavras-tema na missão, visão e valores.

4 Resultados e análise dos dados

4.1 Os Institutos Federais e a formação de professores

A criação dos Institutos Federais no ano de 2008 veio acompanhada do processo de formação de uma nova institucionalidade (Frigotto, 2018; Pacheco, 2011; Pozzer y Neuhold, 2024) com capilaridade nacional em um país, sempre bom sublinhar, com dimensões continentais.

Marco fundador dos Institutos Federais, a *Lei 11.982* enumera suas finalidades e características. A Tabela 6, resultado dos esforços de análise do conteúdo desta pesquisa, sistematiza em cinco “palavras-tema” essas finalidades e características, às quais são associadas a outros termos correlatos que fazem parte do mesmo campo semântico.

Tabela 6
Referenciação das finalidades e características dos Institutos Federais inscritas na Lei nº 11.982 (2008) em palavras-tema e seu respectivo campo semântico

Palavras-tema	Campo semântico
Desenvolvimento regional	Território; região; local; economia; arranjos produtivos locais; arranjos produtivos, culturais e sociais locais; redes de ensino.
Ensino	Níveis de ensino; modalidades de ensino; dimensão da formação.
Formação profissional	Atuação profissional; qualificação profissional; formação profissional; trabalho.
Cidadania Espírito crítico	Cidadania; espírito crítico.
Ciência e tecnologia	Geração de soluções técnicas e tecnológicas; pesquisa aplicada; desenvolvimento científico; divulgação científica.
Formação inicial e/ou continuada do professorado	Centro de referência no apoio à oferta do ensino de ciências; capacitação técnica de professores; atualização pedagógica aos docentes; redes públicas de ensino.

Fonte: Elaboração própria a partir da análise da Lei nº 11.892 (2008).

No âmbito da formação do professorado, a *Lei nº 11.892* menciona a qualificação da instituição “[...] como centro de referência no apoio à oferta do ensino de ciências nas instituições públicas de ensino, oferecendo capacitação técnica e atualização pedagógica aos docentes das redes públicas de ensino”. Também prevê, conforme indicado anteriormente, “[...] cursos de licenciatura, bem como programas especiais de formação pedagógica, com vistas na formação de professores para a educação básica, sobretudo nas áreas de ciências e matemática, e para a educação profissional”.

Neuhold e Pozzer (2024) destacam outros elementos favoráveis à formação de professores nessa arquitetura institucional e pedagógica dos Institutos Federais, para além do percentual mínimo de 20% de oferta de vagas. Um deles diz respeito à verticalização do ensino, um dos fundamentos da organização político-pedagógica dos Institutos Federais, os quais ofertam cursos de diferentes níveis, incluindo o ensino secundário, as licenciaturas e os demais cursos superiores. Na mesma perspectiva, o quadro docente também atua, em uma única instituição, tanto na educação básica quanto no ensino superior, sendo, portanto, docente da educação básica, pessoa pesquisadora e formadora do professorado no âmbito da educação superior. Esse corpo docente é constituído, em sua maioria, por servidores públicos mestres e doutores, com remuneração e plano de carreira equiparados aos

professores universitários da esfera federal. É a essa experiência que os autores se reportam para sublinhar o papel inédito, em âmbito nacional e talvez até internacional, dos Institutos Federais na construção do que António Nóvoa (2019) nomeia como o triângulo da formação docente: a aproximação entre escola, universidade e profissão em uma casa comum, superando o debatido distanciamento entre teoria e prática, universidade e escola na formação para o magistério e na pesquisa educacional (Neuhold y Pozzer, 2024)

Como foi compreendido pela própria instituição esse lugar favorável dos Institutos Federais para a formação de novos quadros para a docência? Esse será o objeto de análise da próxima seção, que mobiliza um instrumento de planejamento estratégico para entender como os Institutos Federais enunciam seu propósito central, seu planejamento para o futuro e seus princípios fundamentais.

4.2 A formação de professores no projeto institucional dos Institutos Federais

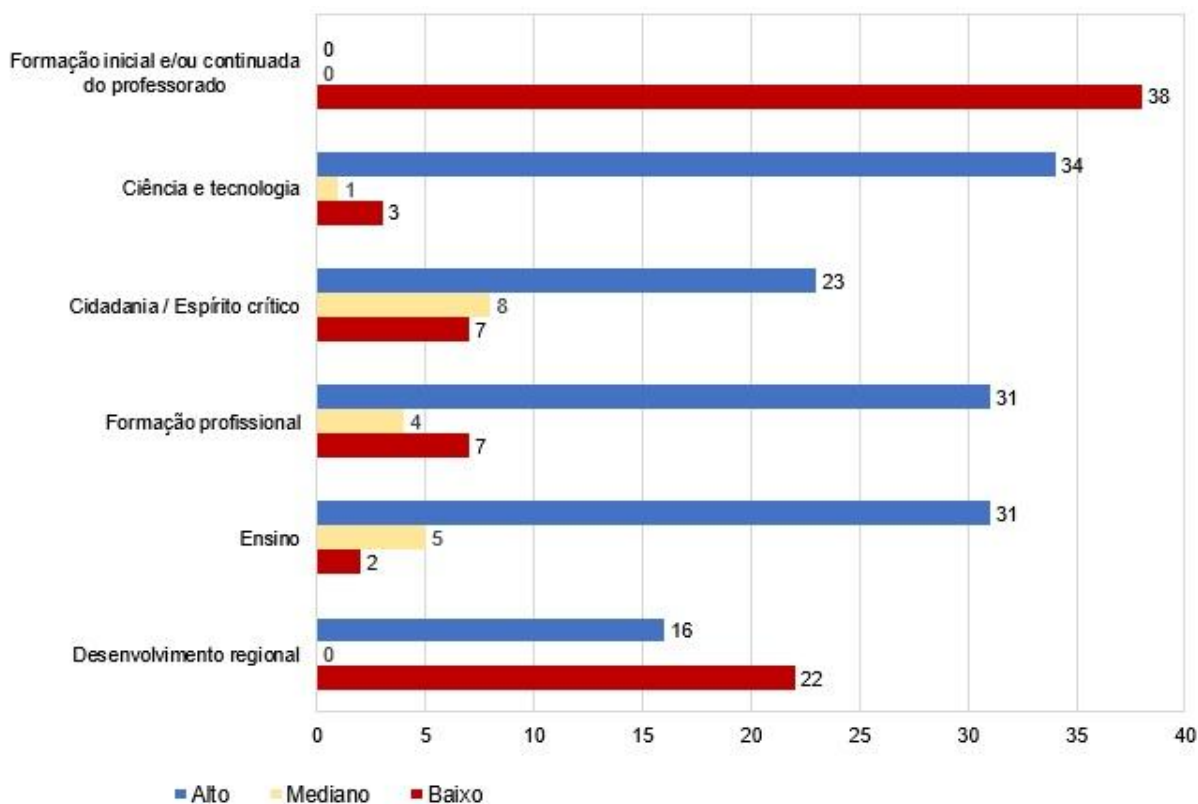
O Plano de Desenvolvimento Institucional deve ser formulado de forma participativa (considerando, também, as demandas da comunidade) e explicitar a missão, os objetivos e as metas da instituição. É um documento norteador da ação dos gestores (Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia, 2020). Considerando que os 38 Institutos Federais são autarquias com autonomia administrativa e financeira, cada um deles tem um Plano de Desenvolvimento Institucional próprio. Neste documento, no geral, a missão, a visão e os valores da instituição vem explicitada.

A definição da missão objetiva explicitar o propósito central da organização, sua razão de existir. Ela define o que a organização faz, para quem faz e o impacto esperado de suas ações. Segundo Drucker (1999), uma missão eficaz deve ser clara, concisa e inspiradora, funcionando como um guia para todas as atividades da organização.

O levantamento efetuado junto aos Planos de Desenvolvimento Institucional abarcou os 38 Institutos Federais, sendo que cada um deles apresenta apenas uma missão. Da análise do conteúdo dessas missões, constatou-se que a formação para o magistério não é compreendida como um propósito central de suas existências, já que nenhum deles apresenta grau de alinhamento alto ou, sequer, mediano de suas missões a tal quesito. Em contrapartida, os Institutos Federais se reconhecem como protagonistas da produção de ciência e tecnologia e da oferta de ensino e formação profissional, bem como, com menor

incidência, da cidadania e do espírito crítico e do desenvolvimento regional. A Figura 1 ilustra tais resultados.

Figura 1
Incidência das finalidades e características previstas em lei na missão dos
Institutos Federais – Brasil, 2022-2023

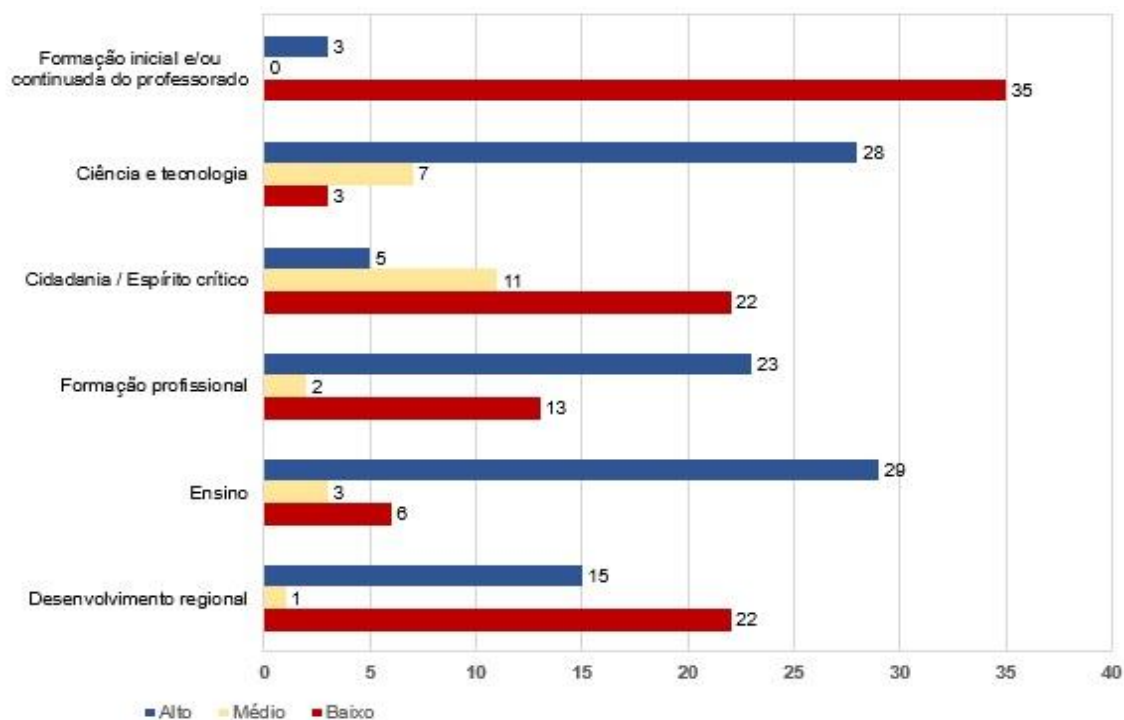


Fonte: Elaboração própria

Já a visão, enquanto declaração aspiracional sobre o futuro desejado, descreve onde a organização quer estar em um período específico, projetando uma imagem de sucesso. A visão deve ser desafiadora e motivadora, capaz de engajar todos os membros da organização em torno de um objetivo comum (Collins y Porras, 1996). Assim como a missão, cada Instituto Federal define apenas uma visão para constar em seu Plano de Desenvolvimento Institucional.

Os dados coletados evidenciam que apenas três dos 38 Institutos Federais já se projetam como *locus* de formação do professorado, aproximando-os desse objetivo. Ainda assim, é muito menor a incidência da menção a tal compromisso do que a outras finalidades e características, seguindo a tendência da missão, como mostra a Figura 2.

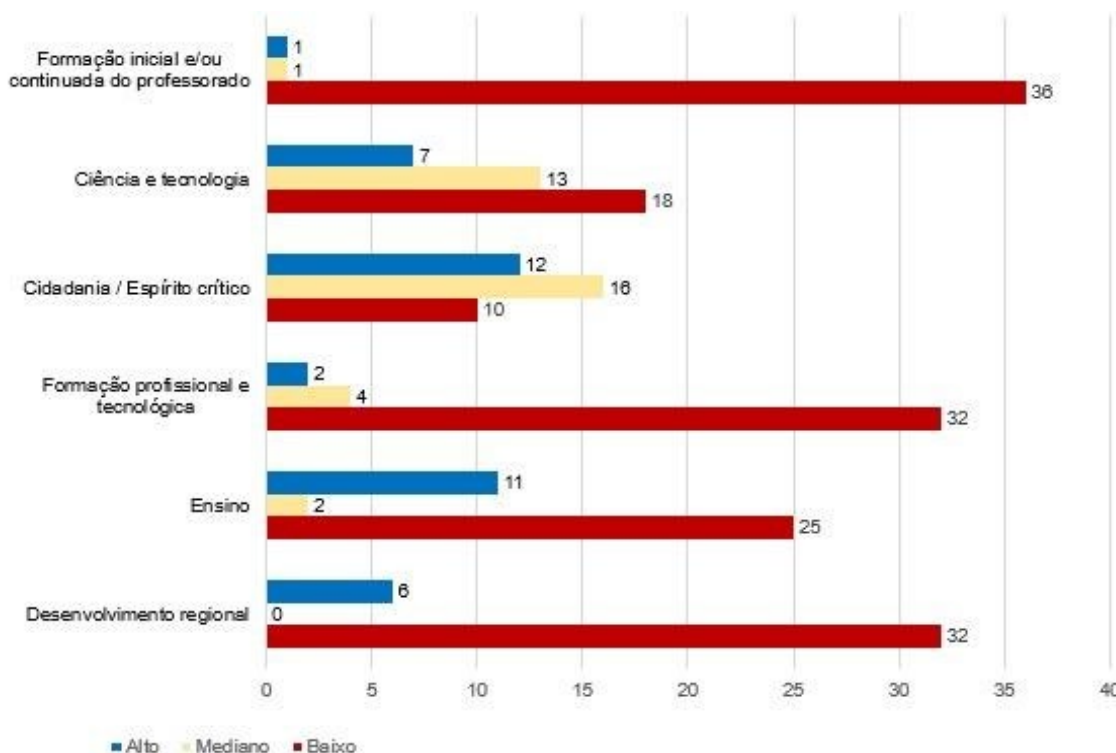
Figura 2
Incidência das finalidades e características previstas em lei na visão dos Institutos Federais – Brasil, 2022-2023



Fonte: Elaboração própria

Os valores, por sua vez, são os princípios e crenças fundamentais que orientam o comportamento e a tomada de decisões dentro da organização. Eles constituem a base da cultura organizacional e devem ser refletidos nas práticas cotidianas e nas relações com os diversos segmentos da comunidade (Schein, 2010). Mais uma vez, como ilustra a Figura 3, fica evidente que a formação de professores não se constitui como uma prioridade, figurando em apenas um documento como alto alinhamento e um com médio alinhamento, entre os 38 Institutos Federais.

Figura 3
Incidência das finalidades e características previstas em lei nos valores dos Institutos Federais
– Brasil, 2022-2023



Fonte: Elaboração própria

O planejamento estratégico é um instrumento indispensável para orientar as tomadas de decisões por parte da instituição, contribuindo significativamente para a gestão eficaz das organizações (Chiavenato, 2014). No caso das organizações educacionais federais brasileiras, por questões legais, este instrumento é o PDI. Tal instrumento não só orienta a instituição em direção aos seus objetivos, mas também promove a transparência, a responsabilidade e a participação coletiva. Com isso, sua implementação e avaliação contínua tendem a ser essenciais para assegurar a qualidade e a sustentabilidade das suas atividades fins.

Por um lado, esta pesquisa identificou que a lógica de desprestígio das licenciaturas adentrou os próprios Institutos Federais, na medida em que seus documentos de orientação estratégica/institucional suprimem, em geral, a formação de professores de sua missão,

visão e valores. Por outro lado, tais dados contrastam com o próprio protagonismo que os Institutos Federais vêm assumindo na formação de professores. A partir de dados do Censo Escolar e da Plataforma Nilo Peçanha (Tabela 7), constata-se uma crescente no número de matrículas nos cursos de licenciatura, chegando a 91.366 no ano de 2022, ou seja, 14 anos depois de sua criação, os Institutos Federais já respondiam por 17,3% do número de matrículas nas licenciaturas presenciais do país, apesar do sistemático corte de verbas imposto à educação pública federal a partir de 2016, com o governo de Michel Temer, e, a partir de 2018, com o governo de Jair Bolsonaro, período que os Institutos Federais contaram com a menor dotação orçamentária desde 2010 (Neuhold e Pozzer, 2023).

Tabela 7
Matrículas em cursos de licenciaturas – Brasil, 2017-2022

Ano	Todas as modalidades de cursos		Cursos presenciais	
	Brasil	Institutos Federais	Brasil	Institutos Federais
2017	1.589.440	82.374 (5,2%)	845.582	68.776 (8,1%)
2018	1.628.676	89.318 (5,5%)	811.080	72.439 (8,9%)
2019	1.687.367	95.385 (5,6%)	788.150	77.568 (9,8%)
2020	1.663.681	96.888 (5,8%)	676.452	79.051 (11,7%)
2021	1.648.328	102.626 (6,2%)	554.251	85.656 (15,5%)
2022	1.669.911	105.899 (6,3%)	527.997	91.366 (17,3%)

Fonte: Elaboração própria a partir de dados do Censo Escolar (Inep, 2020) e da Plataforma Nilo Peçanha (2024).

A falta de prestígio das carreiras docentes no Brasil, como visto anteriormente, é um fenômeno amplamente discutido nos meios político e acadêmico e reflete-se em diversos aspectos, como na escolha da carreira por parte dos jovens, na prioridade das políticas públicas e, dentre outros aspectos, no reconhecimento social, dentro e fora das instituições de ensino superior. Segundo dados do Censo da Educação Superior de 2008, 22,8% dos estudantes dos cursos de graduação do Brasil estavam matriculados nas licenciaturas, isso significava 1.159.750 estudantes de um total de 5.077.403. Já em 2022, o Brasil contava com 9.443.597 estudantes matriculados em cursos de graduação e deste total, 17,7% eram em cursos de licenciatura.

Historicamente, as licenciaturas, que formam professores para a educação básica brasileira, não gozam da mesma notoriedade social de outras carreiras. Esse problema está

associado a vários fatores que o movimento político-administrativo coordenado pelo Ministério da Educação buscou enfrentar, principalmente, a partir de 2007: remuneração do professorado; infraestrutura das instituições de ensino e as condições de trabalho; percepção social da profissão docente; e formação inicial de professores.

Um tema central para a compreensão do problema é a remuneração do professorado. Ainda que a adoção do Piso Salarial Profissional Nacional (Brasil, 2008a) tenha resultado em um aumento real na remuneração média dos docentes, contribuindo para uma maior estabilidade na carreira e melhorando, em certa medida, a qualidade da educação oferecida, estudos mostram que os professores brasileiros são mal remunerados em comparação com outras profissões que exigem nível superior, o que torna a carreira pouco atrativa para os jovens (Aranha e Souza, 2013; Gatti, 2010; Kuenzer, 2011).

Segundo levantamento da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE)⁸ realizado com 42 países, membros e parceiros da Organização, o Brasil apresentou a pior média salarial do professorado em termos comparativos com as demais nações pesquisadas (Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD), 2021).

Dentro do sistema educacional brasileiro também há especificidades que impactam na diferenciação da remuneração. Enquanto uma república federativa, o país apresenta redes públicas dos três níveis de governo (federal, estadual e municipal), além das instituições privadas. A Tabela 8 apresenta as disparidades salariais entre essas dependências administrativas.

Tabela 8
Remuneração média dos docentes em exercício na educação básica – Brasil, 2020

Dependência administrativa	Número de docentes (Censo Escolar)	Carga horária média semanal	Remuneração média padronizada para 40h semanais em
Federal	37.038	39,6	12.977,57
Estadual	655.402	29,3	4.946,54
Municipal	1.209.591	29,2	4.896,65
Instituições privadas	552.610	28,1	3.534,28

Fonte: Elaboração própria a partir de dados do Censo Escolar (Inep, 2020)

Os dados acerca das remunerações dos docentes evidenciam a assimetria significativa entre as instituições públicas e privadas. Cerca de 22,5% do professorado brasileiros

⁸ No inglês, Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD).

trabalham em instituições privadas e recebem salários 28% menores do que os professores das redes públicas municipais. No entanto, a maior disparidade está na remuneração do professorado federal, que, em média, recebe três vezes mais do que a média dos demais professores.

As dimensões menos atacadas pelas políticas públicas implementadas foram a infraestrutura das escolas e as condições de trabalho docente. Conforme aponta Oliveira (2017), as condições de infraestrutura física das escolas brasileiras apresentam situação precária e desigual de funcionamento:

Segundo dados do censo escolar 2017, do total de escolas que oferecem Ensino Fundamental, apenas 41,6% contam com rede de esgoto e 52,3% com fossa. A garantia de água ocorre por meio da rede pública de abastecimento na maior parte dos casos (65,8%), mas há escolas abastecidas por poço artesiano (17,4%); cacimba, poço ou cisterna (11,9%), ou diretamente por rios, córregos ou outros canais (6,2%). Em 10% delas, não há água, energia ou esgoto. Apenas 46,8% das escolas dispõem de laboratório de informática; 65,6% têm acesso à internet; em 53,5% a Internet é por banda larga. (Vasconcelos, Lima, Rocha e Khan, 2021)

As políticas públicas federais oriundas do movimento político-administrativo de 2007 e 2008 estiveram centradas na ampliação do acesso às tecnologias da informação e comunicações, por meio do *Decreto nº 6.300*, de 12 de dezembro de 2007 e *Decreto nº 6.424*, de 4 de abril de 2008, que tinham como principais objetivos, respectivamente, promover o uso pedagógico das tecnologias de informação e comunicação nas redes públicas de educação básica e a obrigação das operadoras de telefonia promoverem a instalação de infraestrutura de rede para suporte a conexão à internet em todos os municípios brasileiros, conectando todas as escolas públicas urbanas (Amaral e Assunção, 2017).

Vale dizer ainda que o processo de ampliação e interiorização dos Institutos Federais dotou cerca de 600 municípios com uma infraestrutura diferenciada, da média, das demais escolas públicas brasileiras. Contudo, segundo Gatti (2010), a realidade brasileira é a de muitas escolas enfrentando problemas como falta de recursos didáticos, salas de aula superlotadas e violência escolar, o que desestimula tanto os atuais quanto os futuros professores.

Tal realidade reforça o processo de deterioração da percepção social acerca da profissão docente. A sociedade brasileira frequentemente subestima o papel do professorado, associando a docência a uma carreira de menor prestígio e status, o que, segundo Tardif (2014), impacta a autoestima e o reconhecimento profissional dos docentes. Nesse sentido, embora com papéis muito distintos do professorado da educação básica das demais redes de ensino, a implementação dos Institutos Federais representou, em determinado aspecto, a valorização daquela carreira docente nas comunidades em que estão inseridos, uma vez que contam com formação, titulação, salários e planos de carreira compatíveis com a do professorado universitários brasileiros. Os professores dos Institutos Federais possuem jornadas de trabalho que prevêem a dedicação não apenas ao ensino, mas também à pesquisa e à extensão, além de condições de trabalho adequadas, corroborando com a perspectiva de Kuenzer (2011) para a efetiva valorização do magistério.

Os resultados positivos dos estudantes oriundos dos Institutos Federais nos Exames Nacionais do Ensino Médio (ENEM), que fornecem acesso ao ensino superior público brasileiro, muito superiores, na média, aos demais estudantes das redes públicas, e compatíveis com a média dos estudantes das redes privadas (Nascimento, Cavalcanti y Ostermann 2020) também assegura um importante reconhecimento da comunidade acerca destas instituições e do trabalho de seus professores.

Por fim, um outro fator preponderante é a formação inicial do professorado. As licenciaturas muitas vezes sofrem com currículos defasados e desarticulados com as necessidades reais da prática docente, o que contribui para uma preparação inadequada do professorado para lidar com os desafios cotidianos da sala de aula (Tardif, 2014). Nesse sentido, a criação dos 38 Institutos Federais apresenta uma importante inovação, propiciada pelo modelo de verticalização, que possibilita a constituição do triângulo da formação docente, em cujos vértices estariam a escola, a universidade/Instituto Federal e a profissão (Neuhold & Pozzer, 2024; Nóvoa, 2019).

5 Conclusões

A desvalorização social e a perda de prestígio da carreira docente são fenômenos contemporâneos presentes em diversos países. Esses desafios envolvem múltiplos aspectos, como remuneração, infraestrutura escolar, condições de trabalho, baixa atratividade dos cursos de formação de professores e a percepção social da profissão. A

bibliografía especializada, que discute exhaustivamente a crise do magistério, reitera que o enfrentamento desse problema exige abordagens integradas, dado que ele não se restringe ao Brasil ou à América Latina.

No contexto brasileiro, o Ministério da Educação implementou, entre 2007 e 2008, iniciativas político-administrativas que resultaram em avanços institucionais voltados para mitigar os desafios enfrentados pela carreira docente. Entre essas ações, destaca-se o papel dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, cuja abrangência territorial e estrutura diversificada conferem-lhes o potencial de atuar não apenas na formação inicial em nível superior, mas também na formação continuada e na melhoria das condições de trabalho do professorado.

A criação dos Institutos Federais, a partir de 2008, foi associada a um expressivo potencial de contribuir direta ou indiretamente para reverter a desvalorização do magistério no Brasil. Por um lado, incluíram a formação docente entre suas finalidades legais, prevendo a oferta de cursos de licenciatura e programas de formação pedagógica. A legislação determinava a destinação de 20% das vagas institucionais a tais cursos, assegurando ampla distribuição territorial, com unidades presentes em áreas urbanas e rurais, de cidades grandes a pequenas. Por outro lado, a estrutura pedagógica inovadora, baseada na verticalização do ensino, permitia a integração de diferentes níveis educacionais – da educação básica ao ensino superior – em um mesmo espaço institucional. Essa configuração possibilitava, ainda, condições inéditas para fomentar a pesquisa educacional e formar novos quadros docentes, contando com um plano de carreira e remuneração comparáveis aos do ensino universitário.

Após mais de quinze anos da criação dessa nova institucionalidade, o presente estudo buscou investigar como os Institutos Federais têm compreendido seu papel na valorização do magistério e na formação inicial e continuada para o magistério. Para isso, analisou os Planos de Desenvolvimento Institucional (PDI) dos 38 Institutos Federais, com foco em três elementos do planejamento estratégico que comunicam os objetivos centrais da organização: a missão, a visão e os valores.

A análise apontou para uma tendência que reforça o processo de desvalorização da formação docente no próprio arcabouço institucional dos Institutos Federais. De modo geral, as licenciaturas e a formação de professores não receberam destaque nas missões, visões e valores analisados, diferentemente de outras finalidades previstas na legislação, como a

produção científica, a oferta de ensino técnico e profissionalizante e, em menor grau, a promoção da cidadania e do desenvolvimento regional.

Cabe ressaltar, no entanto, que este estudo abordou apenas uma parte da realidade institucional. A dinâmica dos Institutos Federais é mais ampla e complexa do que o que está registrado nos Planos de Desenvolvimento Institucional. Além disso, os próprios PDIs incluem seções variadas que podem abordar as licenciaturas e a formação docente de forma mais específica. Ademais, os mais de 600 campi que compõem os 38 Institutos possuem autonomia para implementar iniciativas, promover pesquisas e desenvolver ações ligadas à formação do professorado, ainda que em diferentes níveis de abrangência.

Portanto, novas pesquisas poderão expandir a análise iniciada neste trabalho, abrangendo outros aspectos da atuação dos Institutos Federais. Contudo, os dados coletados indicam uma tendência preocupante de desvalorização das licenciaturas dentro do arcabouço institucional, refletindo, em alguma medida, um processo de desvalorização social mais amplo da profissão docente.

Agradecimento

O presente trabalho foi realizado com apoio do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS) e do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

Referências

- Abrucio, Fernando, Burgos, Fernando. e Andrey Gustavo. (2020). *Oferta e demanda de Professores no Brasil*. Instituto Península.
<https://www.institutopeninsula.org.br/conteudos/pesquisas/>
- Amaral, Alessandra Ribeiro Assunção do. e Assuncao, Sara Julliane Ribeiro. (2017). Políticas públicas voltadas para a inserção das tic no processo educacional. *Simpósio Internacional De Educação E Comunicação - SIMEDUC*, (8).
<https://eventos.set.edu.br/simeduc/article/view/8532>
- Aranha, Antonia Vitória. e Souza, João Valdir. (2013). As licenciaturas na atualidade: nova crise? *Educar em Revista*, (50), 69-86. <https://doi.org/10.1590/S0104-40602013000400006>
- Arendt, Hannah. (2001). *Entre o passado e o futuro*. Perspectiva.
- Bardin, Laurence. (2022). *Análise de Conteúdo*. Edições 70.

- Bof, Alvana., Caseiro, Luiz. e Mundim, Fabiano. (2023). Carência de professores na educação básica: risco de apagão? *Cadernos de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais*, (9). <https://doi.org/10.24109/9786558011026.ceppe.v9.5967>
- Brasil. (1996). *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm
- Brasil. (2007). *Lei nº 11.502, de 11 de julho. Modifica as competências e a estrutura organizacional da fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, de que trata a Lei nº 8.405, de 9 de janeiro de 1992; e altera as Leis nºs 8.405, de 9 de janeiro de 1992, e 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, que autoriza a concessão de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes de programas de formação inicial e continuada de professores para a educação básica*. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2007/lei/11502.htm
- Brasil. (2008a). *Lei nº 11.738 de 16 de julho de 2008. Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica*. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2008/lei/11738.htm
- Brasil. (2008b). *Lei nº 11.892 de 29 de dezembro. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências*. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2008/lei/11892.htm
- Brasil. (2014). *Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências*. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm
- Brasil. (2017). *Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral*. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2017/lei/113415.htm
- Brasil. (2019). *Portaria MEC nº 2.684, de 25 de outubro de 2019. Regulamenta os cursos de licenciatura na modalidade a distância*. <http://www.in.gov.br/web/dou/-/portaria-n-2.684-de-25-de-outubro-de-2019-224095209>
- Brasil. (2024). *Plataforma Nilo Peçanha*. <https://www.gov.br/mec/pt-br/pnp>
- Bresser-Pereira, Luiz Carlos. (2007). Burocracia Pública e Estado no Brasil. *Revista Eletrônica sobre a Reforma do Estado*, (11). <https://bresserpereira.centrodeconomiapolitica.org/papers/2007/07.15.BurocraciaPublicaEReformaGerencial.RSP.pdf>

- Chiavenato, Idalberto. (2014). *Gestão de pessoas: o novo papel dos recursos humanos nas organizações* (4ª ed.). Manole.
- Collins, Jim. e Porras, Jerry. (1996). *Built to Last: Successful Habits of Visionary Companies*. HarperBusiness.
- Conselho Nacional de Educação. (1997). *Resolução CNE/CP nº 2, de 26 de junho. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica*.
- Conselho Nacional de Educação. (2009). *Resolução CNE/CP nº 1, de 11 de fevereiro. Estabelece Diretrizes Operacionais para a implantação do Programa Emergencial de Segunda Licenciatura para Professores em exercício na Educação Básica Pública a ser coordenado pelo MEC em regime de colaboração com os sistemas de ensino e realizado por instituições públicas de Educação Superior. Ministério da Educação*.
- Conselho Nacional de Educação. (2015). *Resolução CNE/CP nº 1, de 7 de janeiro. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas em cursos de Educação Superior e de Ensino Médio e dá outras providências. Ministério da Educação*.
- Conselho Nacional de Educação. (2020). *Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada)*.
- Conselho Nacional de Educação. (2022). *Resolução CNE/CP nº 1, de 6 de maio. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Profissional Técnica de Nível- Médio (EPTNM-Formação)*. Ministério da Educação.
- Conselho Nacional de Educação. (2024). *Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados e cursos de segunda licenciatura)*. Ministério da Educação.
- Drucker, Peter Ferdinand. (1999). *Management Challenges for the 21st Century*. HarperBusiness.
- Fanfani, Emilio Tenti. (2005). *La condición docente: análisis comparado de la Brasil, Perú y Uruguay*. Siglo XXI.
- Frigotto, Gaudêncio. (2018). Projeto societário, ensino médio integrado e educação profissional: o paradoxo da falta e sobra de jovens qualificados. In: G. Frigotto (Org.). *Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: relação com ensino médio integrado e o projeto societário de desenvolvimento* (pp. 41-62). UERJ, LPP.

- Gatti, Bernardete Angelina. (2010). Formação de professores no Brasil: características e problemas. *Educação & Sociedade*, 31(113), 1355–1379. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302010000400016>
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. (2014). *Nota Técnica nº 020/2014/CGCQTI/DEED: Indicador de adequação da formação do docente da educação básica*. Ministério da Educação.
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. (2023). *Censo Escolar 2022: divulgação dos resultados*. Diretoria de Estatísticas Educacionais. https://download.inep.gov.br/censo_escolar/resultados/2022/apresentacao_coletiva.pdf
- Kuenzer, Acácia Zeneida. (2011). A formação de professores para o Ensino Médio: velhos problemas, novos desafios. *Educação & Sociedade*, 32(116), 667–688. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302011000300004>
- Lemos, José Carlos Galvão. (2009). *Do encanto ao desencanto, da permanência ao abandono: o trabalho docente e a construção da identidade profissional*. [Tese Doutorado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo].
- Martins, Heloísa. (2004). Metodologia qualitativa de pesquisa. *Educação e Pesquisa*, 30(2), 289-300. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022004000200007>
- Nascimento, Matheus Monteiro., Cavalcanti, Cláudio. e Ostermann, Fernanda. (2020). Dez anos de instituição da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica: o papel social dos institutos federais. *Revista Brasileira De Estudos Pedagógicos*, 101(257), 120–145. <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/j66w94G68d56Z3CQhv5vCzG/abstract/?lang=pt>
- Neuhold, Roberta dos Reis. e Pozzer, Márcio Rogério Olivato. (2023). Covid-19, cierre de escuelas y enseñanza remota: el tiempo de respuesta de los sistemas de educación brasileños. *Íconos - Revista De Ciencias Sociales*, (76), 55–75. <https://doi.org/10.17141/iconos.76.2023.5719>
- Neuhold, Roberta dos Reis. e Pozzer, Márcio Rogério Olivato. (2024). A tríade universidade, escola e profissão na formação docente: Considerações sobre a verticalização nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. *Revista Portuguesa De Educação*, 37(1). <https://doi.org/10.21814/rpe.28819>
- Nóvoa, António (2019). Os professores e a sua formação num tempo de metamorfose da escola. *Educação & Realidade*, 44(3), 1-15. <https://doi.org/10.1590/2175-623684910>
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (2021). “How much are teachers and school heads paid?”, in *Education at a Glance 2021: OECD Indicators*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/bc0586e8-en>
- Oliveira, David Antonio Lustosa de. (2017). *Análise da consonância dos programas nacionais de Educação com os déficits de infraestrutura das escolas públicas do Brasil: possibilidades e desafios à descentralização*. [Dissertação Mestrado, Universidade de Brasília].

- Pacheco, Eliezer. (2011). *Institutos Federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica*. Moderna.
- Pfeiffer, Peter. (2000). *Planejamento estratégico municipal no Brasil: uma nova abordagem*. ENAP.
<https://repositorio.enap.gov.br/jspui/bitstream/1/683/1/Planejamento%20estrat%C3%A9gico%20municipal%20no%20Brasil%20-%20uma%20nova%20abordagem.pdf>
- Pozzer, Márcio Rogério Olivato. e Neuhold, Roberta dos Reis. (2024). El desarrollo regional como eje estructural de los Institutos Federales de Educación, Ciencia y Tecnología. *Prometeica - Revista De Filosofía y Ciencias*, 29, 41–82.
<https://doi.org/10.34024/prometeica.2024.29.15280>
- Ruiz, Antonio Ibañez., Ramos, Mozart Neves. e Hingel, Murilo. (2007). *Escassez de professores no ensino médio: propostas estruturais e emergenciais*. Ministério da Educação.
- Schein, Edgar Henry. (2010). *Organizational Culture and Leadership*. Jossey-Bass.
- Souto, Romélia Mara Alves. (2016). Egressos da licenciatura em matemática abandonam o magistério: reflexões sobre profissão e condição docente. *Educação e Pesquisa*, 42(4), 1077–1092. <https://doi.org/10.1590/S1517-9702201608144401>
- Tardif, Maurice. (2014). *Saberes docentes e formação profissional*. Vozes.
- Tardif, Maurice. e Lessard, Claude. (2005). *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. Vozes.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (Unesco). (2016). *The world needs almost 69 million new teachers to reach the 2030 education goals*. Unesco Institut for Statistics.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (Unesco). (2023a). *Día Mundial de los docentes: Audrey Azoulay aboga por mejorar el estatus de los profesores para reducir la escasez global de docentes*.
<https://www.unesco.org/es/articles/dia-mundial-de-los-docentes-audrey-azoulay-aboga-por-mejorar-el-estatus-de-los-profesores-para>
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (Unesco). (2023b). *The teachers we need for the education we want: the global imperative to reverse the teacher shortage; factsheet*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000387001>
- Vasconcelos, Joyciane Coelho, Lima, Patrícia Verônica Pinheiro Sales, Rocha, Leonardo Andrade. e Khan, Ahmad Saeed. (2021). Infraestrutura escolar e investimentos públicos em Educação no Brasil: a importância para o desempenho educacional. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 29(113), 874–898.
<https://doi.org/10.1590/S0104-40362020002802245>

Revista indizada en



Distribuida en las bases de datos:

