

UNIVERSIDADE DE UBERABA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, PÓS GRADUAÇÃO E EXTENSÃO
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ROSIMEIRE MONTANUCI

INFLUÊNCIA, TEXTO E PRÁTICA: OS CONTEXTOS DE PRODUÇÃO DAS
POLÍTICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO INSTITUTO
FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE
MATO GROSSO - IFMT (2008 -2018).

UBERABA – MG
2020

ROSIMEIRE MONTANUCI

INFLUÊNCIA, TEXTO E PRÁTICA: OS CONTEXTOS DE PRODUÇÃO DAS
POLÍTICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO INSTITUTO
FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE
MATO GROSSO - IFMT (2008 -2018).

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Uberaba (UNIUBE), Minas Gerais, como requisito para obtenção do título de Doutora em Educação.

Linha de pesquisa: Processos Educacionais e seus Fundamentos
Orientador: Prof. Dr. Wenceslau Gonçalves Neto

UBERABA - MG
2020

INFLUÊNCIA, TEXTO E PRÁTICA: OS CONTEXTOS DE PRODUÇÃO DAS
POLÍTICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO INSTITUTO
FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE
MATO GROSSO - IFMT (2008 -2018).

Tese aprovada para a obtenção do título de Doutora em Educação
no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade
de Uberaba (UNIUBE), Minas Gerais pela banca examinadora
formada por:

Prof. Dr. Wenceslau Gonçalves Neto (Orientador)
Universidade de Uberaba – (UNIUBE)

Prof^ª. Dra. Nilce Vieira Campos Ferreira
Universidade Federal de Mato Grosso – (UFMT)

Prof^ª. Dra. Betania de Oliveira Laterza Ribeiro
Universidade Federal Uberlândia – UFU

Prof^ª. Dra. Gisele Cristina do Vale Gatte (UNIUBE)
Universidade de Uberaba – UNIUBE

Prof. Dr. Tiago Zanquêta de Souza
Universidade de Uberaba – UNIUBE

Uberaba, 24 março de 2020.

DEDICATÓRIA

Aos meus pais amados: Attilio Montanucci e Rosa Barbosa Montanucci,
pela amorosidade e carinho com suas presenças, fortalecendo a minha existência – fazendo
crer que tudo podemos quando temos um sonho;

Seres humanos: especiais, sinceros, sensatos,
coerentes e dedicados aos seus filhos e netas e neto.

Sempre confiantes e incentivadores da
minha caminhada pessoal e profissional.

Reconhecendo em suas simplicidades,
que o estudo é fundamental para o homem vencer na vida.

[Amo Vocês].

A minha inspiração de/na vida, com a
expectativa de continuidade ... Minhas sobrinhas:

Ana Carolina Montanucci [pela sua sensibilidade e inteligência].

Maria Vitória Montanucci [pela sua sagacidade, espontaneidade
e capacidade de unir pessoas].

Beatriz Gomes Monteiro Montanucci [afilhada amada –,
pela delicadeza de um mundo melhor]

Helena Gomes Monteiro Montanucci [pela fluidez da vida]

Attilio Montanuci Neto [benção dos céus - pelo presente da continuidade da família Montanucci]

AGRADECIMENTOS

A Deus [o grande arquiteto do universo] gratidão pela proteção nessa trajetória de estudos. A minha mãezinha do céu [Nossa Senhora da Aparecida] meu valor maior de fé e de gratidão pela vida e de que nela tudo posso.

Ciente da impossibilidade de nomear todos que, por diferentes meios, estão presentes neste trabalho, destacarei, a seguir, algumas pessoas que me foram fundamentais ao longo do meu percurso de doutoramento:

Aos meus amados irmãos [Marlene Montanucci, Marli Montanucci, Cleonice Montanucci, Claudemir Montanucci e Vania Cristina Montanucci] anjos da guarda que me guardaram todo tempo de ausência familiar no período de estudos, longe do convívio familiar minha gratidão!!!

Ao Aldemir Bizolo e Luísa Moreira Gomes Monteiro Montanucci [cunhado e cunhada] pelas presenças em minha vida;

A Professora Dra. Luciana Beatriz de Oliveira Bar de Carvalho orientadora durante a maior parte da pesquisa, por ter proporcionado oportunidades de troca de conhecimentos e experiências, compartilhando comigo reflexões e produções acadêmicas. Gratidão pela confiança e certezas presentes em nosso convívio – respeitando sempre meu tempo e minhas possibilidades –, pela orientação comprometida e pelos exemplos de compromisso e ética com o trabalho de pesquisa no serviço público e a educação profissional e tecnológica – meu eterno respeito;

Ao Professor Dr. Wenceslau Gonçalves Neto, orientador no final da pesquisa, que com sua sabedoria e tranquilidade me acolheu com amorosidade no momento do fechamento dessa pesquisa –, minha eterna gratidão;

Aos membros da banca de qualificação pelas significativas contribuições [Silvia Maria dos Santos Stering; Maria Isabel da Cunha; Tiago Zanquêta de Souza e Wenceslau Gonçalves Neto] –, que com seus olhares, contribuíram para a percepção e relevância de minhas intenções de pesquisa, apontando, ainda, para outras configurações da tese;

Aos gestores e professores, personagens narradores desta história que, de maneira espontânea e singular, confiaram-me momentos de suas trajetórias profissionais por

meio de um diálogo franco e sensível, desvelando suas lembranças, seus sentimentos, seus pensamentos, suas dificuldades, suas aspirações e realizações [também suas decepções], engendrados na sua carreira profissional na expectativa de ser, sentir-se e tornar-se “Professor na Educação Profissional e Tecnológica”, aceitando serem partícipes da pesquisa, pois foi compartilhando comigo seus olhares e saberes experienciais que este trabalho se concretizou – não os cito aqui nominalmente por questão de privacidade e confidencialidade.

Ao casal, sempre querido e presente na minha vida pessoal e profissional [Natacha Chabalin Ferraz e Leomir Lemos dos Santos] pela disposição em ouvir-me carinhosamente falar sobre minha pesquisa, pelas intensas interlocuções durante o desenvolvimento deste estudo e pelo apoio incondicional em todos os momentos que pensava que não iria conseguir –, assim suas presenças vinham a minha mente ... minha eterna gratidão;

Ao amigo Wander Miguel de Barros e colega de trabalho por estar sempre ao meu lado em toda a minha trajetória de doutoramento, respirando e me inspirando com cuidados e afetos para que eu chegasse ao final da caminhada;

A amiga e colega de trabalho Sonia Maria de Almeida que tem um pouco do que sou profissionalmente [o discípulo superando o mestre], e em nome dela parabenizo a todas as Pedagogas do IFMT – profissional de grande valoração no cotidiano dos professores;

Aos colegas do IFMT por compartilharam saberes e relatórios internos de seus setores, apoiando-me na construção de um desenho institucional dessa TESE;

Aos colegas de turma: Camila de Oliveira Vieira, Djalma Gonçalves Pereira, Eliane Gonçalves Cordeiro, Evandro Salvador Alves de Oliveira, Henrique Carivaldo de Miranda Neto, João Pedro Vicente, Júlio Henrique da Cunha Neto, José Humberto Rodrigues dos Anjos, Luiz Fernando Ribeiro de Paiva, Roniria Silva dos Santos por compartilharem comigo os desafios dos trabalhos acadêmicos e pela alegria de tê-los em companhia, particularmente no desenvolvimento dos estudos acadêmicos;

Institucionalmente agradeço ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de Uberaba – UNIUBE ao me selecionar como estudante, possibilitando uma formação socialmente comprometida na área de educação e a realização desta pesquisa; a CAPES que financiou todo o meu processo de

doutoramento; Aos funcionários da Secretaria de Pós-Graduação em Educação em especial a Kamilla Paulina Alves: pela acolhida e orientações. A ajuda de cada um fez diferença na minha trajetória de estudos. A cada um dos professores do Programa de Doutorado, com sua forma de atuar: vocês certamente estarão sempre presentes em minha vida como referências, como testemunhas vivas do comprometimento com a causa da educação.

Ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Estado de Mato Grosso, colegas de trabalho, e aos Gestores dos Campi lócus da pesquisa [Campus Cuiabá Bela Vista Campus Cuiabá e Campus Cel. Octayde Jorge da Silva]: compartilho minhas descobertas científicas com humildade e contornos de retribuições pelo que recebi ao longo da minha pesquisa;

Às grandes amizades construídas no decorrer na minha morada em Uberaba: Ludmila Bahia, José Eduardo Pacheco, Dagmar Tasca e Luzia da Silva dos Santos, pessoas escolhidas para fazerem parte da minha vida para todo sempre, meu afeto e agradecimentos por agora fazerem parte da minha vida.

Enfim, a todos as pessoas, citados ou não nesta tese, que de uma forma ou outra, me auxiliaram a olhar com outros olhos a constituição dos meus saberes no processo de doutoramento, assinalando para outros caminhos [meu carinho e gratidão]!

ACREDITE

*Acreditar é ter fé
naquilo que ninguém prova.
É dispensar a certeza
que geralmente comprova.
Pois a dúvida é uma dívida
e a conta só se renova.*

*Acredite no improvável,
acredite no impossível,
enxergue o que ninguém vê,
perceba o imperceptível
e enfrente o que, para muitos,
parece ser invencível.*

*Acredite em você,
na força da sua fé,
nas vezes que você teve
que remar contra a maré.
Cada “não” que alguém lhe disse
deu forças pra que surgisse
um desejo de provar
que quando a gente tropeça
se levanta e recomeça
sem parar de caminhar.*

*Acredite em tudo aquilo
que lhe torna diferente
em tudo que já passou
e no que vem pela frente.
Acredite e seja forte,
não espere pela sorte,
não espere por ninguém,
pois de tanto esperar
você pode estacionar
e deixar de ir além.*

*Acredite, pense e faça,
use sua intuição,
transforme sonho em suor,
pensamento em ação.
Enfrente cada batalha
sabendo que a gente falha
e que isso é natural,
cair pra se levantar,
aprender pra ensinar
que o bem é maior que o mal.*

*Que primeiro a gente planta
e só depois vai colher.
O roteiro é sempre este:
lutar pra depois vencer.
E que a arma mais potente
seja sempre a sua mente
munida só de bondade.
Se você não se entregar,
dá até pra acreditar
nessa tal humanidade.*

*Enfim, acredite em tudo
que é bom e lhe faz bem.
Acredite, inclusive,
no que lhe faz mal também,
já que, pra se proteger,
é preciso conhecer
o que vai se enfrentar.*

*Que você nunca se esqueça:
Não importa o que aconteça
Não deixe de **ACREDITAR!***

“Bráulio Bessa”

De tanto **acreditar** conquistei [meu doutorado] um sonho que não sonhei só, mas sim, com aqueles que **acreditaram** em mim, então, hoje dedico esta realização a todos que **acreditaram** no meu potencial profissional ... “[...] não espere por ninguém, pois de tanto esperar você pode estacionar e deixar de ir além” – “[...] Que você nunca se esqueça: Não importa o que aconteça Não deixe de **ACREDITAR!**” [Bessa].

Gratidão a todos que fazem parte da minha vida e conspiram e respiram por mim ...

RESUMO

A presente pesquisa tem por objetivo compreender em que medida o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso (IFMT), possui definido na sua estrutura organizacional e pedagógica, uma Política de Formação de Professores para a (EPT), que seja capaz de atender às necessidades dos professores nas suas ações de ensino, pesquisa e extensão, e que, ao mesmo tempo, possa contribuir na sua atuação e desenvolvimento profissional, contemplando os diferentes níveis de ensino nos quais estes profissionais atuam e transitam entre o ensino médio e a pós graduação. Para alcançar tais objetivos a perspectiva analítica adotada se ampara na metódica do “Ciclo de Políticas”, proposta por Stephen Ball. A partir dos seus pressupostos, compreende-se, dialeticamente, os contextos de emergência, criação e implementação das políticas públicas de educação em seus reflexos no IFMT. Desta forma, a estrutura de tese que ora se apresenta procura compreender a política de formação dos professores lotados no IFMT a partir de três momentos ou “contextos” específicos, quais sejam: *O contexto de influência*: momento no qual a tese se dispõe a refletir sobre as condicionantes históricas que, no entrecruzamento de forças internacionais, nacionais e regionais tornaram possível a emergência dos Institutos Federais de Educação e do IFMT em particular. Expressão das políticas públicas envidadas pelo governo do ex Presidente Luís Inácio Lula da Silva, os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia dialogam tanto com o projeto político defendido pelo Partido dos Trabalhadores, quanto com o movimento mais amplo de globalização da economia e, dentro dele, de regulação neoliberal da educação. Neste contexto, observa-se a exigência de “habilidades e competências” educacionais que respondam às necessidades do mercado, dentre as quais se destacam: flexibilidade, empreendedorismo, interdisciplinaridade e inovação. *O contexto da produção de texto*: momento no qual a tese se dispõe a trazer à luz os projetos e programas de formação dos professores lotados no IFMT, produzidos pela instituição entre 2008 e 2018. Dentro da perspectiva posta por Ball a documentação escrita é, igualmente, resultantes do embate de forças sociais e políticas que tanto se expressam no texto quanto dão conta do “discurso vencedor” do processo. Neste sentido, os projetos erigidos pelo IFMT ao longo de sua existência, dão conta das percepções, dissonâncias e embates dos sujeitos envolvidos quanto à compreensão do processo formativo, do desenvolvimento profissional, da verticalização do ensino e da capacitação profissional com vistas à mobilidade dos professores em diferentes níveis de ensino. Da mesma forma, indicam a perspectiva vencedora que, impressa em texto escrito, traduz a posição que a instituição adotou com relação àquelas categorias. *O contexto da prática*: momento no qual a tese se dispõe a refletir sobre a implementação da política de formação do IFMT, observada no contexto anterior, enfocando, agora, o ponto de vista dos sujeitos: os professores da instituição. A partir de suas narrativas, será possível observar não apenas os embates inerentes à todos contextos, mas agudizados na realidade concreta do dia a dia do magistério, como, também, as ressignificações, reelaborações, limites, possibilidades e propostas de formação conforme a interpretação de seus professores.

Palavras chave: Formação de Professores. Educação Profissional e Tecnológica. Instituto Federal de Mato Grosso. Políticas Públicas.

ABSTRACT

This research aims to understand to what extent the Federal Institute of Education, Science and Technology of Mato Grosso (IFMT), has defined in its organizational and pedagogical structure, a Teacher Training Policy for (EPT), which is capable of meet the needs of teachers in their teaching, research and extension activities, and at the same time contribute to their performance and professional development, contemplating the different levels of education in which these professionals work and move between high school and to graduate school. To achieve these objectives, the analytical perspective adopted is based on the methodical “Policy Cycle” proposed by Stephen Ball. From their assumptions, dialectically, we understand the emergency contexts, creation and implementation of public education policies in their reflexes in the IFTM. Thus, the present thesis structure seeks to understand the IFMT teachers' training policy based on three specific moments or “contexts”, namely: The context of influence: moment in which the thesis is prepared to reflect on the historical constraints that, in the cross-linking of international, national and regional forces made possible the emergence of the Federal Institutes of Education and the IFMT in particular. Expressing the public policies pursued by the government of former President Luís Inácio Lula da Silva, the Federal Institutes of Education, Science and Technology dialogue both with the political project advocated by the Workers' Party and with the broader movement of economic globalization and, within his, neoliberal regulation of education. In this context, there is the demand for educational “skills and competences” that respond to market needs, among which stand out: flexibility, entrepreneurship, interdisciplinarity and innovation. The context of text production: the moment in which the thesis is prepared to bring to light the projects and programs of teacher training in IFMT, produced by the institution between 2008 and 2018 . Within the perspective proposed by Ball, the written documentation is equally , resulting from the clash of social and political forces that both express themselves in the text and account for the "winning speech" of the process. In this sense, the projects erected by IFMT throughout its existence, account for the perceptions, dissonances and clashes of the subjects involved regarding the understanding of the formative process, professional development, verticalization of teaching and professional qualification with a view to teacher mobility. at different levels of education. Similarly, they indicate the winning perspective that, printed in written text, reflects the position the institution has taken with regard to those categories. The context of practice: moment in which the thesis disposes to reflect on the implementation of IFMT's training policy, observed in the previous context, focusing now on the subjects' point of view: the institution's teachers. From their narratives, it will be possible to observe not only the clashes inherent in all contexts, but sharpened in the concrete reality of the day-to-day teaching, as well as the resignifications, reworkings, limits, possibilities and proposals of formation as interpreted by others. your teachers.

Keywords: Teacher training. Professional and Technological Education. Federal Institute of Mato Grosso. Public policy.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

GRÁFICOS

GRÁFICO 1.	Brasil: Investimentos do Setor Público (% do PIB) - (1947 -2017)	79
GRÁFICO 2.	Brasil: PIB em preços correntes (1990 -2018)	80
GRÁFICO 3.	Brasil: Taxa de desemprego (1991 -2014)	81
GRÁFICO 4.	Perfil da RFEPCT.....	85
GRÁFICO 5	Instituições que compõem a RFEPCT: Tipos.....	86
GRÁFICO 6	Oferta de ensino na RFEPCT	86
GRÁFICO 7	Perfil discente por idade e sexo	87
GRÁFICO 8	Tipos de vínculo e trabalho docente	88
GRÁFICO 9	Nível de titulação dos docentes	89
GRÁFICO 10	Unidades da RFEPCT	90
GRÁFICO 11	Brasil: orçamento EPT- (2001 -2018)	92
GRÁFICO 12	Expansão da EPT com relação ao orçamento total - (2007 -2018)	93
GRÁFICO 13	Capacitação de servidores públicos federais em processo de qualificação e requalificação.....	94
GRÁFICO 14	Índice de Gini, por município de expansão do IFMT (2000 -2010)	101
GRÁFICO 15	IDHM por década. Municípios de expansão do IFMT (2000 -2010)	102
GRÁFICO 16	Renda <i>per capita</i> por município de expansão do IFMT (2000 -2010)	103
GRÁFICO 17	IFMT - Total de cursos presenciais: 2008 e 2018.....	110
GRÁFICO 18	IFMT - Total de alunos matriculados em cursos presenciais e a distância: 2008 e 2018	110
GRÁFICO 19	Frequência das palavras mais frequentes nas formas ativas.....	204

MAPAS

MAPA 1	Expansão da Rede EPCT (2002 a 2015)	91
MAPA 2	Presença do IFMT nos municípios de Mato Grosso	95
MAPA 3	Regiões de Planejamento (MT)	97
MAPA 4	Expansão do IFMT (2008 -2018)	104
MAPA 5	Evolução da educação a distância (EaD)	104

QUADROS

QUADRO 1	Abrangência Territorial do IFMT (2019).....	27
QUADRO 2	Projeção do IFMT para experiência no ensino superior (PDI 2019 -2023)	29
QUADRO 3	Projeção do IFMT para experiência na Educação Básica (PDI 2019 -2023)	30
QUADRO 4	Projeção do IFMT para experiência no Ensino Superior de profissionais não licenciados. (PDI 2019 -2023)	30
QUADRO 5	Crterios de escolha dos lugares dos novos <i>campi</i> por fase da expansão.....	89

QUADRO 6	Perfil Econômico das Regiões de atuação do IFMT	98
QUADRO 7	Unidades criadas nas etapas de expansão IFMT por ano de autorização....	99
QUADRO 8	Bases e diretrizes que delinearão a formação do professor da Educação Profissional no Brasil.....	117
QUADRO 9	Cursos de EPT e formação mínima exigida para seus professores.....	120
QUADRO 10	Modelos de implementação (comparação).....	134
QUADRO 11	Cronograma e plano de expansão das atividades de Pós-Graduação	141
QUADRO 12	Implementação da Política de Formação de Profissionais da Educação do IFMT.....	144
QUADRO 13	Alterações RASAC.....	152
QUADRO 14	Ações de Formação Inicial e Continuada Implementadas para Professores em Serviço.....	158
QUADRO 15	Metas/Ações de Capacitação de Servidores do IFMT – Ano 2018.....	162
QUADRO 16	Descrição das variáveis utilizada na análise de dados.....	185
QUADRO 17	Categorias analíticas empregadas na definição das classes.....	200
QUADRO 18	Especificidades da sensibilidade significativa da AFC.....	209

FIGURAS

FIGURA 1	Organograma administrativo do IFMT.....	106
FIGURA 2	Organograma PROEN/IFMT	107
FIGURA 3	Organograma DSGP/IFMT	108
FIGURA 4	Modelo sistêmico proposto por Easton	125
FIGURA 5	Etapas do Ciclo de Políticas Públicas.....	128
FIGURA 6	Modelo dos Múltiplos Fluxos	130
FIGURA 7	Elementos da formulação de uma política pública.....	132
FIGURA 8	Modelos de Implementação de Políticas Públicas.....	133
FIGURA 9	Atores relevantes para a execução da política interna de formação continuada.....	138
FIGURA 10	Abordagem do Ciclo de Políticas – ACP.....	181
FIGURA 11	Fases da Técnica de análise de conteúdo	183
FIGURA 12	Etapas da Análise de Conteúdo.....	188
FIGURA 13	Equivalência de Nomenclatura entre Aplicativos	194
FIGURA 14	Descrição do corpus utilizado na análise.....	196
FIGURA 15	Ilustração das classes gramaticais IRAMUTEQ utilizadas na análise.....	197
FIGURA 16	Ilustração do diagrama de Zipf do corpus.....	198
FIGURA 17	Configuração utilizada para análise de CHD.....	199
FIGURA 18	Dendograma da classificação hierárquica descendente.....	199
FIGURA 19	Dendograma de classe hierárquica descendente com as classes e conjuntos de vocábulos associados	203
FIGURA 20	Nuvem de palavras analisada no corpus.....	204
FIGURA 21	Análise Fatorial por Correspondência realizada por vocábulos.....	207
FIGURA 22	Análise Fatorial por Correspondência realizada por indivíduos.....	208

FIGURA 23	Árvore de similitude da classe 1 – Formação Profissional.....	214
FIGURA 24	Árvore de similitude da classe 2 – Modalidade e níveis de ensino.....	215
FIGURA 25	Árvore de similitude da classe 4 - Trajetória.....	217
FIGURA 26	Árvore de similitude da classe 6 – Implementação.....	218
FIGURA 27	Árvore de similitude da classe 3 - Ações.....	220
FIGURA 28	Árvore de similitude da classe 5 – Política pública.....	222

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

APL – Arranjos Produtivos Locais

ACP – Abordagem do Ciclo de Políticas

AFC – Análise Fatorial por Correspondência

AFC – Análise Fatorial Confirmatória

BM – Banco Mundial

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEFET – Centro Federal de Educação Tecnológica

CEFET/MT – Centro Federal de Educação Tecnológica de Mato Grosso

CONCEFET – Conselho de Dirigentes dos Centros Federais de Educação

CHD – Classificação Hierárquica Descendente

EAA – Escola de Aprendizes Artífices

EAF – Escola Agrotécnica Federal

EPT – Educação Profissional e Tecnológica

EBTT – Educação Básica, Técnica e Tecnológica

ETF – Escola Técnica Federal

ETF/MT – Escola Técnica Federal de Mato Grosso

EBTT – Ensino Básico, Técnico e Tecnológico

ETFMT – Escola Técnica Federal de Mato Grosso

FMI – Fundo Monetário Internacional

IDHM – Índice de Desenvolvimento Humano Municipal

IF – Instituto Federal

IFMT – Instituto Federal de Mato Grosso

IFET – Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia

IMEA - Instituto Mato-Grossense de Economia Agropecuária

LDBN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

MOBRAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização

OECD – Organization for Economic Co-Operation Development

ONU – Organização das Nações Unidas

PPC – Projeto Pedagógico de Curso

PDI – Plano de Desenvolvimento Institucional

PAP – Plano de Ações Pedagógicas

PLAFOR – Plano de Formação Continuada dos Servidores da Rede Federal

PISA – Programa Internacional de Avaliação de Alunos

PNE – Plano Nacional de Educação

PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

PROEP – Programa de Expansão da Educação Profissional

PROFEPT – Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica

PL – Projeto de Lei

RFEPCT – Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica

RASAC – Regulamento de Afastamento de Servidores para Atividades de Capacitação

RPC – Regulamento da Política de Capacitação

RAD – Regulamento de Atividades Docente

RSC – Reconhecimento de Saberes e Competências

RST – Reagrupamentos de Segmentos de Textos

ST – Segmentos de Texto

SAEB - Sistema de Avaliação do Ensino Básico

SEFAZ (MT) – Secretaria da Fazenda, Mato Grosso

SEMTEC - Secretaria do Ensino Médio e Técnico

SENAI – Serviço Nacional da Aprendizagem Industrial

SENTEC - Secretaria Nacional do Ensino Técnico

SEPLAN (MT) – Secretaria de Planejamento, Mato Grosso

SETEC – Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica

SETEC/MEC – Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação e Cultura

TCLE – Termo de Consentimento Livre Esclarecido

TCU –Tribunal de Contas da União

UNED - Unidade de Ensino Descentralizado

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação

UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância

UAB - Universidade Aberta do Brasil

UNEDs – Unidade de Ensino Descentralizada

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	17
1.1. Uma narrativa em primeira pessoa: a pesquisadora e seu objeto.....	17
1.2. Materializando o objeto e os objetivos da pesquisa.....	20
1.3. Metodologia da pesquisa.....	32
1.4. Perspectiva analítica: o ciclo de políticas.....	35
2. OS INSTITUTOS FEDERAIS COMO POLÍTICA PÚBLICA: CORRELAÇÕES DE FORÇAS NACIONAIS E INTERNACIONAIS.....	43
2.1. O contexto internacional.....	46
2.2. O contexto nacional.....	50
2.3. A implantação dos Institutos Federais de Ciência e Tecnologia.....	60
2.3.1. <i>Bases da Educação Profissional, Científica e Tecnológica proposta pelos Institutos Federais</i>	65
3. UM OLHAR INTERNO: O INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE MATO GROSSO.....	74
3.1. Trajetória histórica da Educação Profissional e Tecnológica no Brasil.....	75
3.2. IFMT: Origem e Expansão	95
4. AS POLÍTICAS DO IFMT PARA A FORMAÇÃO DOCENTE EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA (EPT).....	112
4.1. A Formação Inicial Docente no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso (IFMT).....	114
4.2. O estudo das políticas públicas.....	122
4.3. Formação Continuada para Docentes em Exercício: Políticas do IFMT para a Docência Verticalizada	135
5. FORMAÇÃO CONTINUADA E VERTICALIZAÇÃO DA/NA DOCÊNCIA: O QUE DIZEM OS SUJEITOS.....	168
5.1 A Abordagem do Ciclo de Políticas Públicas.....	176
5.2. Metodologia Utilizada nas Análises da Pesquisa de Campo.....	183
5.2.1 <i>Análise de Conteúdo</i>	185

5.2.2. <i>O Software Iramuteq e sua aplicação</i>	191
5.3. Ouvindo os Participantes da Pesquisa: os Gestores e os Professores	195
5.3.1. <i>Formação Profissional</i>	213
5.3.2. <i>Modalidades e Níveis de Ensino</i>	213
5.3.3. <i>Trajetória</i>	216
5.3.4. <i>Implementação</i>	216
5.3.5. <i>Ações</i>	219
5.3.6. <i>Política Pública</i>	221
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	224
REFERÊNCIAS	231
DOCUMENTAÇÃO.....	248
APÊNDICES	257
ANEXOS.....	275

1. INTRODUÇÃO

1.1. Uma narrativa em primeira pessoa: a pesquisadora e seu objeto

Contar é muito dificultoso, não pelos anos que já passaram, mais pela astúcia que têm certas coisas passadas de fazer balancê, de se remexerem dos lugares. A lembrança de vida da gente se guarda em trechos diversos; uns com os outros acho, que nem se misturam [...] tem horas antigas que ficaram muito perto da gente do que outras de recentes datas. (ROSA, 1985, p. 253).

Conforme lembra Brito (2018, p. 87), “[...] nenhuma pesquisa “nasce sozinha”, apartada da vida e da visão de mundo do pesquisador”. Logo, embora pouco usual, julgo por bem dar início à apresentação da presente tese de doutorado partindo de uma narrativa pessoal, à guisa de *prólogo*, de modo a evidenciar ao leitor minha relação com meu objeto de estudo: a política de formação continuada de professores para a EPT – Educação Profissional e Tecnológica, na perspectiva da *verticalização*.

As perguntas postas ao objeto, bem como a pesquisa que teve por intenção respondê-las, nasceram de minha experiência profissional no Instituto Federal de Mato Grosso, o IFMT, instituição em que atuo como pedagoga desde o ano de 2006. Por este motivo, entendo ser pertinente retrazar em primeira pessoa a trajetória que me conduziu profissionalmente à essa instituição e, uma vez dentro dela, ao objeto e à problematização que lhes foram feitas e que desaguaram no trabalho que ora apresento¹.

Tecer nas próprias palavras uma narrativa que envolve uma caminhada pessoal e íntima, nem sempre é tarefa tranquila. Afinal, envolve sentimentos que remetem ao passado e à construção pessoal da vida. Assim, ao rememorar minhas experiências vêm à mente sentimentos de todas as ordens, os quais permearam a minha construção como pessoa e como profissional, pois não é possível separar os dois lados. Da mesma forma, integram a totalidade de ganhos e de perdas, amalhados ao longo do tempo, e que marcaram o percurso que me levou ao doutoramento no Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade de Uberaba – UNIUBE.

¹ Para o presente item, por se tratar de uma narrativa pessoal, será utilizada a primeira pessoa do singular. No restante da escrita da tese, será utilizada a primeira pessoa do plural, em acordo com a orientação de Certeau (1982) que, ao lembrar que um texto acadêmico dialoga com outros autores em busca da própria legitimidade, metodologicamente recomenda que a escrita acadêmica seja sempre na primeira pessoa do plural: o “nós”.

Ao olhar para trás rememoro, em primeiro lugar, que sempre estive ligada à área da Educação. Mesmo quando trabalhei para um grupo empresarial, em Cuiabá (MT), mantive minha atuação atrelada a esse campo de trabalho, no caso a educação corporativa. Compreendo que esta vinculação tão perene decorre de uma inclinação vocacional que se revelou desde cedo, e que se consubstanciou no Ensino Médio, quando me aproximei mais das Ciências Humanas e em particular do magistério.

Iniciei minha própria formação como educadora ingressando em um curso profissionalizante, à época denominado justamente de “Magistério”. Minha trajetória profissional, como professora, teve lugar nos idos de 1978 ainda como estudante. Nesta época trabalhei na educação pré-escolar, quando a gestão pedagógica ainda era delegada ao Movimento Brasileiro de Alfabetização, o MOBRAL.

Naquele espaço de trabalho fui convidada para ingressar na carreira docente como professora das séries iniciais no município de Cianorte, no Estado do Paraná. E, ali, ministrei aulas nas chamadas “salas multisseriadas”, correspondentes às “1^a, 2^a, 3^a e 4^a séries primárias”, na zona rural. Deste período, trouxe na bagagem uma experiência extremamente gratificante que marcou, em definitivo, o desenrolar da minha carreira profissional na educação.

Naturalmente, ao se apresentarem os estudos universitários ingressei no curso de Pedagogia. Concluí minha graduação, no final do ano de 1986, me mudei para o Estado de Mato Grosso, fixando residência na cidade de Cuiabá. Ao chegar na localidade, prestei um concurso no município, na área de Educação, sendo aprovada na função de Orientadora Pedagógica. Como o regime de trabalho era de 20 horas semanais, as outras 20 horas foram dedicadas ao trabalho como professora de uma escola particular, na Educação Infantil, notadamente no Pré-Escolar.

Em certo sentido, minha proximidade com a educação profissionalizante começaria no ano seguinte, em 1987, quando passei a trabalhar como Pedagoga em um Grupo Empresarial de grande expressão no mercado local. Todavia, após cinco anos de trabalho, me desliguei da empresa e retornei ao magistério, novamente como professora, assumindo a disciplina de *Metodologia de Ensino das Ciências Sociais e Matemáticas* em um Curso Técnico, com Habilitação para o Magistério, oferecido por uma Escola Estadual, também de Cuiabá.

Não obstante, o relacionamento efetivo com a Educação Profissional e Tecnológica se daria posteriormente, em 1993, quando fui aprovada em novo processo seletivo, agora para trabalhar no Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial, SENAI. Nesta instituição, assumi o

cargo de Técnica em Assuntos Educacionais e ali permaneci, atuando nas atividades pedagógicas por 14 anos. Ao longo deste período de tempo, tive muitas oportunidades de crescimento profissional. Neste sentido, atuei na Coordenação Pedagógica – como Coordenadora de Educação – e na Elaboração Profissional de Projetos Pedagógicos², voltados para a Educação Profissional nos níveis básico, médio e superior.

Tempo viria em que a minha vida pessoal e profissional tomaria novos rumos, ainda que tangenciados pela educação profissionalizante. Meu “divisor de águas” foi o ano de 2005 que balizou minhas reflexões e minhas escolhas. Foi neste momento que optei por retornar aos espaços formais de educação escolar, abrindo-me para possibilidades que surgiam e que, obviamente, se somariam às minhas perspectivas profissionais.

Ao me desligar do SENAI, retornei à academia, agora como docente, para trabalhar nos cursos de Licenciatura de uma instituição de ensino superior, na função de “Orientadora de Estágio Supervisionado”. Todavia, em decorrência de uma reestruturação administrativa da instituição, mais uma vez “retornei” à educação profissionalizante pois passei a atuar no departamento de Educação Profissional Tecnológica, no cargo de “Coordenadora de Ensino”.

A experiência profissional em instituição de ensino superior e a aparente “força gravitacional” que me puxava para a educação profissional, foi decisiva para que, no ano de 2006, eu participasse de novo concurso público. Desta vez para o provimento de vaga de técnico de nível superior, no então *Centro Federal de Educação e Tecnologia de Mato Grosso (CEFET/MT)*, doravante *Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso*, o IFMT.² Aprovada, desde então atuo nesta instituição, exercendo a função de Pedagoga.

O IFMT funcionou, para mim, como uma espécie de “cadinho” no qual o somatório das experiências docentes que construí ao longo do tempo, instigaram uma série de questionamentos acerca da docência exercida pelos profissionais da própria instituição. Neste sentido, é pertinente afirmar que o exercício das minhas atividades como pedagoga, me impuseram o enfrentamento de problemas nascidos no fazer-se cotidiano do Instituto, cujas respostas exigiam *pesquisa*.

Já em minha dissertação de mestrado, o IFMT se tornou meu lócus de pesquisa. Neste primeiro trabalho tomei por problema o amplo campo dos saberes e das práticas docentes e,

² Até o ano de 2007 o IFMT era denominado de Centro Federal de Educação e Tecnologia de Mato Grosso (CEFET/MT). Em 2008 com a implantação da Lei 11892/2008 o CEFET-MT se transformou em Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso (IFMT). Nesta tese optamos sempre que possível pela terminologia atual – IFMT.

num recorte mais delimitado – o Campus Cuiabá Coronel Octayde Jorge da Silva, do IFMT –, procurei compreender como os professores do Núcleo Comum e Profissionalizante do Curso de Informática da Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada mobilizam os saberes para atuarem na prática pedagógica. (MONTANUCI, 2009).

Obviamente, nenhum trabalho se encerra nele mesmo e considerando a complexidade crescente do Instituto, uma série de outras questões permaneceram e permanecem em aberto, me desafiando como *pedagoga da instituição* e, por conseguinte, também como *pesquisadora*. Dentre estas, assumiu particular relevância a proposta de *verticalização do ensino* que, ao procurar articular num único espaço educacional diferentes níveis de ensino, obriga aos professores do IFMT, no exercício de uma educação profissionalizante, transitarem da *Educação Básica à Pós-Graduação!*

A exigência da verticalização e seus desdobramentos efetivos no cotidiano escolar, requerem que se pense sobre suas premissas, a formação e a capacitação do docente para uma empreitada tão complexa, bem como as formas pelas quais os sujeitos que, enfim, *compõem a instituição*, lidam com a proposta. Isto posto, partindo de um problema cuja “aflição” permeia minha prática pessoal como pedagoga que, por força da própria trajetória pessoal atuou do “pré à graduação”, julguei por bem refletir sobre a política de formação dos docentes que atuam e que irão atuar no IFMT, exercendo o magistério nos mais diferentes níveis de ensino, *ao mesmo tempo*. Cabe, a seguir, apresentar os termos nos quais a pesquisa se desenvolveu. Para tanto, na tentativa de desenlaçar a problemática escolhida, é mister deixar a narrativa em primeira pessoa para academicamente abraçar o “nós”.

1.2. Materializando o objeto e os objetivos da pesquisa

Pesquisar é um processo de criação e não de mera constatação. A originalidade da pesquisa está na originalidade do olhar. Os objetos não se encontram no mundo à espera que alguém que venha estudá-los. Para um objeto ser pesquisado é preciso que uma mente inquiridora, munida de um aparato teórico fecundo, problematize algo de forma a constituir-lo em objeto de investigação. O olhar inventa o objeto e possibilita as interrogações sobre ele. Assim, parece que não existem velhos objetos, mas sim, olhares exauridos. (COSTA, 2002, p. 143).

Conforme adiantado no item anterior, a presente tese de doutoramento tem por intenção discutir a política de formação continuada de professores para a EPT – Educação Profissional e Tecnológica –, no Instituto Federal de Mato Grosso (IFMT), face ao princípio da

verticalização do ensino propugnada para os Institutos Federais. Mais especificamente, procura compreender em que medida o IFMT possui definido, na sua estrutura organizacional e pedagógica, uma política de formação de professores em exercício, que atenda às necessidades desses profissionais em sua prática docente, contribuindo para a sua atuação nos termos do ensino, da pesquisa e da extensão nos diferentes níveis educacionais em que atuam, transitando do ensino médio à pós graduação. O recorte de tempo pesquisado abrange o período que vai de 2008 a 2018. Por certo, para uma proposta tão complexa cabem, é claro, algumas justificativas.

Em primeiro lugar, importa lembrar que os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, doravante Institutos Federais (IFs) – dentro dos quais o IFMT se insere – integram a longa trajetória da educação profissionalizante que, no Brasil, teve início nas primeiras décadas da República³. O formato de que nos ocupamos, foi criado através da Lei Federal n. 11. 892 de 29 de dezembro de 2008 que também instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica da qual os Institutos Federais fazem parte. Conforme o artigo primeiro da Lei:

Art. 1º Fica instituída, no âmbito do sistema federal de ensino, a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, vinculada ao Ministério da Educação e constituída pelas seguintes instituições: I - Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia - Institutos Federais; II - Universidade Tecnológica Federal do Paraná - UTFPR; III - Centros Federais de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca - CEFET-RJ e de Minas Gerais - CEFET-MG; IV - Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais; e V - Colégio Pedro II. (BRASIL, 2008a)⁴.

A definição dos Institutos Federais e seu perfil curricular foi definido também pela Lei 11.892, em seu artigo segundo, o qual estabelece os lineamentos gerais dos IFs, propugnado que:

Art. 2º. Os Institutos Federais são instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas, nos termos desta Lei. (BRASIL, 2008a, n.p.).

³ A trajetória histórica da EPT no Brasil e, dentro dela, dos Institutos Federais será abordada, oportunamente, no Capítulo 1 deste trabalho.

⁴ O Colégio Pedro II foi incluído no texto através da Lei n. 12.677 de 25 de junho de 2012 a qual dispôs sobre “a criação de cargos efetivos, cargos de direção e funções gratificadas no âmbito do Ministério da Educação, destinados às instituições federais de ensino; altera as Leis nºs 8.168, de 16 de janeiro de 1991, 11.892, de 29 de dezembro de 2008, e 11.526, de 4 de outubro de 2007; revoga as Leis nºs 5.490, de 3 de setembro de 1968, e 5.758, de 3 de dezembro de 1971, e os Decretos-Leis nºs 245, de 28 de fevereiro de 1967, 419, de 10 de janeiro de 1969, e 530, de 15 de abril de 1969; e dá outras providências”. Ver: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2012/Lei/L12677.htm#art5.

Como se vê, os IFs se configuram como instituições de ensino superior, mas também de educação básica e profissional. Foram estruturados a partir de um potencial pré-existente, representado pelos Centros Federais de Educação Tecnológica, os Cefets, as Escolas Técnicas Federais, Agrotécnicas e vinculadas às Universidades Federais. Por outro lado, suas premissas pedagógicas procuravam se alinhar ao projeto político implementado pelo Partido dos Trabalhadores, já no primeiro governo do ex-presidente Luís Inácio Lula da Silva, apoiando-se em forte contorno social.

De acordo com a própria visão do então governo, tratava-se de um *novo modelo de instituição de educação profissional e tecnológica* que, atuando em todos os níveis e modalidades da educação profissional se pautava por um compromisso com o desenvolvimento integral do cidadão trabalhador, articulando numa experiência institucional inovadora, os princípios formuladores do Plano de Desenvolvimento da Educação, o PDE. (Cf. BRASIL, 2008b). Esta leitura foi assumida, inclusive, por alguns pesquisadores da Educação, em especial aqueles ligados ao governo, como Eliezer Pacheco, titular da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC):

Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia são a síntese daquilo que de melhor a Rede Federal construiu ao longo de sua história e das Políticas de Educação Profissional e Tecnológica do Governo Federal. São caracterizados pela ousadia e inovação necessárias a uma política e a um conceito que pretendem antecipar aqui e agora as bases de uma escola contemporânea do futuro e comprometida com uma sociedade radicalmente democrática de socialmente justa. (PACHECO, 2011, p. 13).

Dessarte, a ideia veiculada pelo governo era de que os IFs congregavam uma ruptura pedagógica efetiva com os princípios políticos que, até então, teriam norteado a Educação Profissional no Brasil:

[...] o Instituto Federal aponta para um novo tipo de instituição identificada e comprometida com o projeto de sociedade em curso no país. Representa, portanto, um salto qualitativo em uma caminhada singular, prestes a completar cem anos. Trata-se de um projeto progressista que entende a educação como compromisso de transformação e de enriquecimento de conhecimentos objetivos capazes de modificar a vida social e de atribuir-lhe maior sentido e alcance no conjunto da experiência humana, proposta incompatível com uma visão conservadora de sociedade. Trata-se, portanto, de uma estratégia de ação política e de transformação social. A intenção é superar a visão *althusseriana* de instituição escolar como mero aparelho ideológico do Estado, reproduzidor dos valores da classe dominante, e refletir em seu interior os interesses contraditórios de uma sociedade de classes. (BRASIL, 2008b, p.18).

As abordagens pedagógicas previstas para instrumentalizar a transformação social através dos IFs, incluíam neste novo arranjo educacional “[...] novas perspectivas para o ensino

médio, por meio de uma combinação do ensino de ciências naturais, humanidades e educação profissional e tecnológica”. (BRASIL, 2008b, p.18). Além disso, previu-se para os Institutos Federais um desenho curricular que permitisse, de forma orgânica, o desenvolvimento educacional dos alunos indo do ensino médio à pós-graduação, mediante a premissa da *verticalização do ensino*.

De acordo com o MEC – Ministério da Educação –, que apresenta as concepções e diretrizes propostas para os IFs, a verticalização se pauta numa “[...] arquitetura que, embora diversa, agregue nexos de convergência, considerando como ponto de partida para a tessitura a quebra dos limites dos campos de saber, na perspectiva da transversalidade possível”. (BRASIL, 2008b, p. 25-26). Dito de outra forma:

Os Institutos Federais validam a verticalização do ensino na medida em que balizam suas políticas de atuação pela oferta de diferentes níveis e modalidades da educação profissional e tecnológica, tomando para si a responsabilidade de possibilidades diversas de escolarização como forma de efetivar o seu compromisso com todos. Como princípio em sua proposta político-pedagógica, os Institutos Federais deverão ofertar educação básica, principalmente em cursos de ensino médio integrado à educação profissional técnica de nível médio; ensino técnico em geral; cursos superiores de tecnologia, licenciatura e bacharelado em áreas em que a ciência e a tecnologia são componentes determinantes, em particular as engenharias, bem como programas de pós graduação *lato e stricto sensu*, sem deixar de assegurar a formação inicial e continuada do trabalhador e dos futuros trabalhadores. (BRASIL, 2008b, p. 27).

Ora, dentro desta instigante arquitetura curricular prevê-se não apenas um *único corpo docente*, mas um corpo docente possuidor de um perfil profissiográfico específico. De acordo com o documento, a verticalização do ensino proposta para os Institutos Federais é exigente de um profissional da educação “[...] capaz de desenvolver um trabalho reflexivo e criativo e promover transposições didáticas contextualizadas que permitam a construção da autonomia dos educandos”. (BRASIL, 2008b, p. 27). Para o MEC:

Essa organização curricular dos Institutos Federais traz para os profissionais da educação um espaço ímpar de construção de saberes, por terem esses profissionais a possibilidade de dialogar simultaneamente e de forma articulada, da educação básica até a pós graduação, trazendo a formação profissional como paradigma nuclear, o que faz que essa atuação acabe por sedimentar o princípio da verticalização. *Esses profissionais têm a possibilidade de, no mesmo espaço institucional, construir vínculos em diferentes níveis e modalidades de ensino, em diferentes níveis da formação profissional, buscar metodologias que melhor se apliquem a cada ação, estabelecendo a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.* (BRASIL, 2008b, p. 27).

O Brasil possui, na atualidade, trinta e oito Institutos Federais, espalhados pelas diferentes regiões do país, com mais de trezentos campi⁵. O Projeto Político Pedagógico de todos estes Institutos prevê a oferta de cursos nos diferentes níveis de ensino, referenciado, para tal, o princípio da verticalização do ensino. Todavia, quando a verticalização é cotejada com a formação docente exigida pela arquitetura curricular dos IFs, o próprio documento oficial que estabelece suas diretrizes e conceitos norteadores, reconhece que esse profissional é ainda um “devir”. Ou seja, a efetivação do projeto pedagógico dos Institutos Federais, pautado na verticalização do ensino exige, inclusive, um novo formato de licenciaturas:

Diante desse universo, não se poderia prescindir do traçado de um paradigma para a formação pedagógica que ultrapassasse as propostas de licenciaturas até então ofertadas. A necessidade é a construção de uma proposta que ultrapasse o rígido limite traçado pelas disciplinas convencionais e que se construa na perspectiva da integração disciplinar e interdisciplinar; um currículo que articule projetos transdisciplinares e ações disciplinares, considerando ainda o modelo rizomático de rede de saberes como horizonte. Além disto, é necessário fortalecer o sentimento crítico a respeito do lugar e da história que se constrói e de que projeto de sociedade se pretende. (BRASIL, 2008b, p.30).

Ainda de acordo com o documento, os Institutos Federais e seu desenho curricular são a resposta mais adequada à formação docente que ele exige. Neste sentido, face à necessidade de implementação de políticas permanentes para os cursos de licenciatura, “[...] vislumbra-se com os Institutos Federais, a possibilidade de repensar a educação superior de forma consistente, na perspectiva de superação de distorções históricas”. (BRASIL, 2008b, p.30).

Obviamente, os Institutos Federais foram criados sem as políticas públicas necessárias ao incremento das licenciaturas, de modo a fornecer a eles, previamente, professores preparados para responderem às exigências educacionais propostas pelo princípio da verticalização. O que

⁵ Instituto Federal do Acre (AC); Instituto Federal de Alagoas (AL); Instituto Federal do Amapá (AP); Instituto Federal do Amazonas (AM); Instituto Federal Baiano (BA); Instituto Federal da Bahia (BA); Instituto Federal do Ceará (CE); Instituto Federal de Brasília (DF); Instituto Federal do Espírito Santo (ES); Instituto Federal de Goiás (GO); Instituto Federal Goiano (GO); Instituto Federal do Maranhão (MA); Instituto Federal Norte de Minas Gerais (MG); Instituto Federal Sudeste de Minas Gerais (MG); Instituto Federal de Minas Gerais (MG); Instituto Federal Sul de Minas Gerais (MG); Instituto Federal do Triângulo Mineiro (MG); Instituto Federal do Mato Grosso (MT); Instituto Federal do Mato Grosso do Sul (MS); Instituto Federal do Pará (PA); Instituto Federal da Paraíba (PB); Instituto Federal de Pernambuco (PE); Instituto Federal do Sertão Pernambucano (PE); Instituto Federal do Piauí (PI); Instituto Federal do Paraná (PR); Instituto Federal do Rio de Janeiro (RJ); Instituto Federal Fluminense (RJ); Instituto Federal do Rio Grande do Norte (RN); Instituto Federal de Rondônia (RO); Instituto Federal de Roraima (RR); Instituto Federal Sul Riograndense (RS); Instituto Federal Farroupilha (RS); Instituto Federal do Rio Grande do Sul (RS); Instituto Federal Catarinense (SC); Instituto Federal de Santa Catarina (SC); Instituto Federal de Sergipe (SE); Instituto Federal de São Paulo (SP); Instituto Federal do Tocantins (TO). Nos **Apêndices** deste trabalho tese, apresentamos um Quadro Geral, mostrando estes Institutos Federais, seus Campus e Campus Avançados os quais compõem a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica (REFEPT).

se observa, nos anos posteriores à sua implementação é, justamente, a relegação aos IFs da responsabilidade de gestar seu futuro quadro docente e de capacitar aquele já em exercício.

Como se vê, a relação complexa que se estabelece entre a arquitetura pedagógica dos IFs e a formação de seus professores é, por si só, exigente de reflexões. Não por acaso vem se constituindo no Brasil um campo extremamente rico para a pesquisa sobre o tema que, por sua vez, tem produzindo trabalhos extremamente interessantes⁶.

Todavia, em levantamento realizado no Portal da Capes, observamos que o interesse dos pesquisadores para a *formação continuada* dos professores que atuam nos Institutos Federais, ainda passa ao largo das investigações que ora são desenvolvidas no Brasil⁷. Por este motivo, a partir de nossa própria experiência pessoal – descrita anteriormente – e com base no hiato observado nas pesquisas sobre o tema, a presente tese tem por objetivo discutir a política de formação continuada de professores para a EPT – Educação Profissional e Tecnológica – destinada à capacitação docente para o exercício profissional no ensino, na pesquisa e na extensão, dentro do princípio da verticalização propugnado para os Institutos Federais. Para tanto, elegemos como lócus de investigação o *Instituto Federal de Mato Grosso*, tendo por recorte o período que vai de 2008 a 2018.

Ora, o IFMT possui uma longa trajetória histórica. Em verdade, sua criação remonta ao início do século XX com a implementação da antiga “Escola de Aprendizes e Artífices de Mato Grosso”, através do Decreto Federal n. 7.566 de 23 de setembro de 1909, assinado pelo então

⁶ Dentre outros, veja: FERNANDES, Maria Regina Silva. **O processo de verticalização da educação profissional e tecnológica e suas implicações na qualidade do trabalho dos docentes do Campus São Vicente do Sul do Instituto Federal Farroupilha.** (2013). Dissertação (Mestrado em Educação). Seropédica, RJ: Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, 2013; QUEVEDO, Margarete de. **Verticalização nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: Concepção(ões) e Desafios no IFRS.** (2016). Dissertação (Mestrado em Educação). Caxias do Sul (RS), Universidade de Caxias do Sul, 2016; OLIVEIRA, Blenda Cavalcante de. **O trabalho docente na verticalização do Instituto Federal de Brasília.** (2016). Dissertação (Mestrado em Educação). Brasília, Universidade de Brasília, 2016; TAVARES, Amanda de Aquino. **A verticalização do ensino e seus reflexos no trabalho dos docentes do Instituto Federal do Ceará - Campus Crato.** (2018). Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola). Seropédica (RJ), Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, 2018.

⁷ Para a compreensão do “estado da arte” em que se encontra a pesquisa sobre o tema, no Brasil, foi realizado um mapeamento da produção acadêmica, circunscrita a dissertações e teses defendidas entre 2008 e 2018 – nosso recorte temporal – e disponibilizada no Portal da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior). Os descritores utilizados para a pesquisa foram: *Políticas de Formação; Formação Inicial e Continuadas de Professores na Educação Profissional e Tecnológica; Verticalização do Ensino nos Institutos Federais.* O método utilizado para a identificação dos trabalhos consistiu em leitura dos títulos e/ou resumos, onde se lia o resumo a fim de identificar o tema do trabalho e, ainda, a leitura integral do resumo a fim de identificar os objetivos e conclusões. Ao término da pesquisa identificamos um número muito reduzido de trabalhos que se dispuseram a discutir as políticas de formação continuada para professores atuantes na Educação Profissional e Tecnológica, na perspectiva da Verticalização do Ensino. Os resultados podem ser vistos no **Apêndices** da presente tese. Dados disponíveis em: <http://www.capes.gov.br/cadastro-de-discentes/teses-dissertacoes>.

Presidente Nilo Peçanha. À época, a escola profissionalizante de Mato Grosso se inseria, em âmbito nacional, nas primeiras experiências de Educação Profissional e Tecnológica, dando início ao sistema federal de ensino. Ao longo dos anos a Escola de Aprendizizes passou por diferentes transformações:

[...] no ano de 1943, foi criado o Aprendizado Agrícola de Mato Grosso, em Santo Antônio do Leverger, onde atualmente funciona o Campus São Vicente. Já no ano de 1980, foi criada a Escola Agrotécnica Federal de Cáceres, atualmente Campus Cáceres. Após algumas mudanças de nomenclatura, chegamos ao ano de 2008, com três centros de referência em educação profissional no Estado: o Cefet Mato Grosso (em Cuiabá), o Cefet Cuiabá (em São Vicente) e a Escola Agrotécnica Federal de Cáceres. (IFMT, 2018b, n.p.).

A forma com que a instituição se apresenta na atualidade, e sobre a qual a presente tese se debruça, deriva de sua inserção em outro momento histórico, também já discutido: a transformação dos antigos Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs), Escolas Técnicas e Agrotécnicas Federais (ETFs e EAFs) e Escolas Técnicas, vinculadas às Universidades Federais, em *Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia*, por meio da Lei n. 11. 892 de 29 de dezembro de 2008:

Em Mato Grosso, a junção das três autarquias - Cefet Mato Grosso (em Cuiabá), o Cefet Cuiabá (em São Vicente) e Escola Agrotécnica Federal de Cáceres - cria o Instituto Federal de Mato Grosso (IFMT), que desde então, em um processo de expansão e interiorização, alcançou diversas outras localidades, tais como Primavera do Leste, Várzea Grande, Alta Floresta, Diamantino, Lucas do Rio Verde e Tangará da Serra. (IFMT, 2018b, n.p.).

O IFMT é, pois, uma instituição de educação superior, básica e profissional, pluricurricular e multicampi. Como Instituto Federal é especializada na oferta de Educação Profissional e Tecnológica (EPT), nas diferentes modalidades de ensino, ofertando-a em 19 campi, dentro dos quais 14 tem a estrutura de campus e 5 são campus avançados. Estes campi oferecem a EPT em 14 microrregiões e 21 municípios do Estado de Mato Grosso, conforme se observa no Quadro 1, adiante.

Instituição pluricurricular e credenciada para a oferta de cursos nas modalidades presencial e a distância, o IFMT possui cursos Técnicos de nível médio, de Licenciatura, Bacharelado, Tecnológico, de Extensão, Pós-graduação Lato sensu e Pós-graduação Stricto Sensu. Segundo dados institucionais, registrados em 2018, no ano anterior o Instituto contou com: “128 cursos técnicos presenciais; 47 cursos técnicos a distância; 62 cursos graduação presenciais; 04 cursos graduação a distância; 06 cursos pós graduação lato sensu presenciais; 06 cursos pós graduação lato sensu a distância; 02 cursos pós graduação stricto sensu

presenciais”, alcançando 31.142 estudantes matriculados, divididos entre o período diurno e noturno. (IFMT, 2019, p. 96).

QUADRO 1. Abrangência Territorial do IFMT (2019)

MUNICÍPIO	UNIDADE DE ENSINO	MICRORREGIÃO	POPULAÇÃO ABRANGIDA
Alta Floresta	Campus Alta Floresta	Alta Floresta (06 municípios)	100.528
Cuiabá	Campus Bela Vista	Cuiabá (05 municípios)	881.902
	Campus Coronel Octayde Jorge da Silva		
	Campus São Vicente		
Várzea Grande	Campus Várzea Grande		
Campo Verde	Campus Campo Verde	Primavera do Leste (02 municípios)	87.669
Primavera do Leste	Campus Primavera do Leste		
Cáceres	Campus Cáceres	Alto Pantanal (04 municípios)	134.268
Poconé	Campus Coronel Octayde Jorge da Silva - Núcleo Avançado de Poconé		
Barra do Garças	Campus Barra do Garças	Médio Araguaia (03 municípios)	86.222
Campo Novo do Parecis	Campus Campo Novo do Parecis	Parecis (05 municípios)	82.705
Sapezal	Campus Campo Novo do Parecis- Núcleo Avançado de Sapezal		
Diamantino	Campus Diamantino		
Confresa	Campus Confresa	Norte Araguaia (14 municípios)	112.106
Guarantã do Norte	Campus Guarantã do Norte	Guarantã do Norte (05 municípios)	104.038
Juína	Campus Juína	Aripuanã (08 municípios)	148.922
Lucas do Rio Verde	Campus Lucas do Rio Verde	Alto do Teles Pires (09 municípios)	216.084
Sorriso	Campus Sorriso		
Pontes e Lacerda	Campus Pontes e Lacerda	Alto Guaporé (05 municípios)	68.364

Rondonópolis	Campus Rondonópolis	Rondonópolis (08 municípios)	283.538
Jaciara	Campus São Vicente-Núcleo Avançado de Jaciara		
Sinop	Campus Sinop	Sinop - (09 municípios)	176.041
Tangará da Serra	Campus Tangará da Serra	Tangará da Serra (05 municípios)	138.202
Total			2.728.254

FONTE: IFMT (2019, p. 22-23).

Para atender a demanda, incluindo a do Ensino a Distância (EaD), o Instituto conta com um corpo de docentes e de tutores, composto por 1050 professores, dos quais 41 são graduados; 192 são especialistas; 571 são mestres e 246 são doutores⁸. Não obstante, a despeito de seu Plano de Desenvolvimento Institucional (2019-2023) considerar a titulação “um fator de grande relevância”, o mesmo documento também reivindica um corpo docente “eclético”, capaz de responder às demandas da Educação Profissional e Tecnológica⁹.

Entende-se que bom corpo docente e tutorial não significa necessariamente um conjunto de docentes / tutores de elevada titulação acadêmica, mas sem dedicação ao curso, assim o IFMT busca para composição do corpo docente e tutorial o equilíbrio em sua formação pela representação de docentes/tutores entre teóricos, profissionais de reconhecida competência, que possam mediar/transmitir seus conhecimentos e experiências práticas. Um corpo docente eclético reunirá profissional competente, titulado e pesquisador. Este será o perfil dos profissionais que o IFMT terá como Coordenadores e docentes e tutores EaD. (IFMT, 2019, p. 98).

Diante do perfil definido acima, compreende-se por que o PDI (2019- 2023) do IFMT defende entre os docentes/tutores um segmento de profissionais com experiência *não acadêmica*, mas construída *no mundo do trabalho*. Por este motivo, a instituição considera que:

[...] a experiência profissional no mundo do trabalho do corpo docente e de tutores EaD, não licenciados, é elemento indispensável para manter a qualidade do curso e dos processos de ensino e aprendizagem dos estudantes, pois possibilita a apresentação de exemplos contextualizados com relação a problemas práticos, nos momentos de interação, seja no fórum, na correção de avaliação de aprendizagem, na orientação dos estágios, na tutoria EaD. Enfim, esta experiência possibilitará que o docente/tutor faça ilustrações contextualizadas ao estudante, possibilitando a aplicação da teoria ministrada

⁸ De acordo com o PDI (2019 – 2023) da instituição, o trabalho de *tutoria a distância* deve ser realizado por docentes do quadro efetivo. Já os *tutores presenciais*, “[...] embora sejam contratados sob o requisito mínimo de possuírem curso superior e, prestar assistência local aos estudantes também realizarão trabalhos de natureza acadêmico administrativa nos polos e ambientes profissionais”. (IFMT, 2019, p. 96).

⁹ O PDI – Plano de Desenvolvimento Institucional é um documento em que se definem para um período de até 5 anos a missão da instituição de ensino, as estratégias para que se atinjam metas e objetivos; o cronograma e a metodologia de implementação. Periodicamente revisto e atualizado, no IFMT já se produziram 03 PDIs, os quais definiam os caminhos da instituição para os períodos de: 2009 -2014; 2014 -2018 e 2019 -2023.

em diferentes unidades curriculares em relação ao fazer profissional. (IFMT, 2019, p. 101).

Não obstante, como já se discutiu, por se assentarem em uma proposta de verticalização do ensino, os professores dos Institutos Federais transitam entre os diferentes níveis de ensino, desde a educação básica. Isto posto, o próprio PDI (2019 -2023) observa, todos os “[...] docentes e tutores do IFMT são contratados na carreira EBTT [Educação Básica Técnica e Tecnológica] atuando nos diversos níveis e modalidades vinculados a carreira, desta forma 100% dos docentes e tutores possuem experiência no exercício da docência na educação básica”. (IFMT, 2019, p. 100).

A informação percentual, todavia, *não dimensiona* o tempo de experiência docente acumulada de seus professores, incluindo os tutores. Afinal, o fato de *todos atuarem na Educação Básica* por norma contratual não implica, necessariamente, em volume de experiência docente. Raciocínio idêntico se aplica ao ensino superior. Isto fica claro ao observarmos, no *mesmo documento*, a projeção de índices previstos para a experiência acumulada nos ensinos superior e básico, para o término da vigência do PDI em curso, ou seja, o ano de 2023.

Em se tratando dos objetivos previstos para a experiência em ensino superior, com base na chamada “Tabela 3 – Experiência no Magistério Superior”, o documento conclui que “[...] ao final do período deste PDI, 70% dos docentes/tutores, que atuam na educação superior do IFMT, possuirão experiência mínima no Magistério Superior”. (IFMT, 2019, p.100).

QUADRO 2. Projeção do IFMT para experiência no ensino superior (PDI 2019 -2023)

“Tabela 3 – Experiência no Magistério Superior”	
Experiência no Magistério Superior	% de Docentes e Tutores EaD
Até 05 anos	50%
De 5 a 10 anos	15%
De 10 a 15 anos	5%

FONTE: IFMT (2019, p. 100).

Da mesma forma, em se tratando da experiência na Educação Básica, a partir das projeções apontadas pela chamada “Tabela 4 –Experiência no exercício da docência”, o documento afirma que “[...] percebe-se, portanto, que ao final do período deste PDI, 100% dos docentes/tutores possuirão experiência mínima de docência na educação básica”. (IFMT, 2019, p. 100).

QUADRO 3. Projeção do IFMT para experiência na Educação Básica (PDI 2019 -2023)

“Tabela 3 – Experiência no exercício da docência”	
Experiência da Docência na Educação Básica	% de Docentes e Tutores EaD
Até 05 anos	75%
De 6 a 10 anos	20%
De 11 a 15 anos	5%

FONTES: IFMT (2019, p. 100).

Os números e projeções indicados acima, para os dois níveis da docência – superior e básica –, ao apontarem para o futuro mostram-se, sim, bastante auspiciosos. No entanto, quando recolocados no presente do qual estão partindo, ou seja, o ano de 2019, revelam que a larga maioria dos professores do IFMT *não possuem ou possuem uma experiência mínima* de docência, seja no ensino superior, seja na educação básica. Quando nos detemos no Quadro 2, as informações demonstram que 50% dos Docentes e Tutores não possuem experiência de docência no ensino superior ou, quando possuem, esta é *menor do que cinco anos*. No caso da experiência docente na Educação Básica, o percentual é ainda maior: 75%. Ou seja: mais da metade dos professores do IFMT que atuam na Educação Básica *não tem experiência docente* e, quando a possuem, esta não chega a cinco anos!

A conclusão acima é particularmente relevante quando nos detemos nas informações apresentadas pela chamada “Tabela 5 – Experiência profissional não acadêmica” e a cotejamos com as conclusões expressas pelo PDI.

QUADRO 4. Projeção do IFMT para experiência no Ensino Superior de profissionais não licenciados (PDI 2019 -2023)

Tabela 5 – Experiência profissional não acadêmica	
Experiência no Magistério Superior	% de Docentes e Tutores EaD
De 1 a 3 anos	60%
De 3 a 5 anos	30%
Acima de 5 anos	10%

FONTES: IFMT (2019, p. 101).

O texto de conclusão da Tabela 5, que indica a projeção para um cumulativo de experiência no Ensino Superior dos profissionais formados no mundo do trabalho, revela que

eles não são licenciados e que mais da metade possui uma experiência docente menor ou igual a três anos. Ou seja: 60% dos profissionais não licenciados que *atuam hoje no IFMT* possuem uma experiência mínima que se constituiu, inclusive, *no próprio Instituto*. Diante dos dados observados acima é pertinente afirmar que a larga maioria dos docentes que ora atuam no Instituto Federal do Mato Grosso, transitando entre a Educação Básica e a Pós-Graduação não chegaram ao IFMT preparados para o exercício da docência. Mais ainda: para uma docência pautada na verticalização do ensino!

Isto posto, é nossa intenção refletir acerca da política de formação continuada, prevista para estes profissionais em serviço, pela própria instituição. Pergunta-se o que tem sido feito e como tem sido feito, ao longo dos últimos 10 anos, entre 2008 e 2018, para capacitar em serviço profissionais que exercem a docência, sem a formação necessária para tal. Especificamente, nossos objetivos podem ser definidos como:

1. Levantar e apresentar os fatores significativos da trajetória e história da Educação Profissional do/no Brasil;
2. Realizar um mapeamento das políticas e/ou programas e ações existentes e legalizadas acerca das Políticas de Formação Continuada de Professores no IFMT, tendo como pano de fundo a verticalização do ensino dentro do tripé: ensino-pesquisa e extensão;
3. Reestabelecer criticamente o cenário em que as políticas de Formação Continuada de professores são apresentadas para a Educação Profissional e Tecnológica – via MEC/SETEC – ao IFMT, arrolando a documentação legal pertinente, referente à Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica;
4. Identificar, naquele contexto, as potencialidades e limitações da atuação do professor na Educação Profissional e Tecnológica, face à formação continuada oferecida no IFMT, para os diferentes níveis e modalidades de ensino.
5. Analisar criticamente as possibilidades e perspectivas de implementação de Políticas de Formação Continuada de Professores no contexto da prática docente no IFMT, com vistas nos diferentes níveis e modalidades de ensino a partir da visão dos gestores e professores, tendo por base os Ciclos de Políticas definidos Ball e Mainardes. (2006-2011).

A título de hipótese e, mediante nosso conhecimento pessoal – discutido no item 1 desta Introdução – acreditamos que a instituição pesquisada não possui, formulada com clareza, uma política de formação continuada para a EPT, voltada para os professores em serviço e que os capacite ao exercício profissional de ensino, pesquisa e extensão nos termos da verticalização. Coube à pesquisa, portanto, corroborar ou não a hipótese levantada.

1.3. Metodologia da pesquisa

Para responder às perguntas elencadas a título de objetivos, confirmando ou refutando nossa hipótese central, realizamos uma pesquisa documental e de campo. Para a pesquisa documental priorizamos as políticas de governos, correlacionadas às Políticas Públicas de Formação de Professores para EPT, veiculadas pelo Ministério da Educação (MEC) e pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC). Para tanto, recorreremos à busca de informações disponibilizadas eletronicamente nos sites oficiais daquelas instituições. Além destes, também procedemos a uma pesquisa documental no próprio IFMT, procurando identificar em seus processos internos programas e ações implementadas com vistas à Formação Continuada de seus professores para a EPT, nos termos da verticalização.

Quanto à pesquisa de campo, julgamos por bem realiza-la em dois campi específicos, instalados no município de Cuiabá: Cuiabá Bela Vista e Cuiabá Coronel Octayde Jorge da Silva. A escolha se deveu ao fato de se concentram neles o maior quantitativo de professores, qual seja, 71 e 246, respectivamente.¹⁰

A investigação foi executada em conformidade com os princípios da pesquisa social crítica, proposta por Roberto Richardson (2012). Para o autor a parte central de uma metodologia genuinamente crítica encontra-se na lógica dialética¹¹, a qual permite reconhecer a especificidade histórica e a construção social dos fenômenos existentes, encontrados no decorrer da investigação. Além disso, ele também considera que uma investigação crítica pode ser flexível uma vez que sua variante assume uma forma específica, quando aplicada ao estudo de um fenômeno.

¹⁰ Os números são relativos ao ano de 2018, quando se encerra o recorte temporal da pesquisa.

¹¹ O termo *dialética* é utilizado na presente tese a partir do pensamento aristotélico, sendo, portanto, tomado como forma de dedução lógica, que se efetiva tendo em conta as proposições demonstráveis. Esta percepção foi particularmente relevante para evidenciar as contradições entre o discurso e os fatos verificados no decorrer das entrevistas semiestruturadas e narrativas. Com relação à epistemologia da palavra, o termo é de origem grega (*dialektiké* = discursar, debater). Isto posto, a dialética está vinculada ao processo dialógico do debate entre posições contrárias, e baseada no uso das refutações ao argumento por redução ao absurdo ou falso. (RICHARDSON, 2012, p. 45).

Não obstante, embora o conhecimento esteja sempre historicamente especificado, isto “[...] não implica a adoção de uma epistemologia relativista, porque em determinado momento algumas reivindicações de verdade são mais adequadas que outras” (RICHARDSON, p. 92, 2012). Assim, Richardson observa que a dialética obedece ao princípio de diferentes argumentações formais, sendo estas alegações decompostas em três categorias: *a tese, a antítese e a síntese*:

A tese refere-se a um argumento que se expõe para ser impugnado ou questionado; a antítese é o argumento oposto à proposição apresentada na tese e a síntese é uma fusão das duas proposições anteriores que retêm os aspectos verdadeiros de ambas as proposições, introduzindo um ponto de vista superior. (RICHARDSON, p. 45, 2012).

Abraçar uma pesquisa social crítica permite, portanto, realizar uma pesquisa *explicativa* que, ainda de acordo com Richardson (2012) implica em analisar, avaliar, verificar e explicar um dado fenômeno. Por este motivo, para a coleta de dados optou-se por uma abordagem de cunho qualitativo, de acordo com a perspectiva posta por Robert Bogdan e Sari Biklen (1994).

Conforme asseveram os autores, a pesquisa qualitativa possui uma série de características próprias, que a diferenciam da abordagem quantitativa, no trato dos *dados*. Nestes termos, numa pesquisa qualitativa, os dados são coletados em seu ambiente natural, sem nenhum tipo de manipulação intencional. Além disso, os dados considerados importantes são apresentados de forma *descritiva*, de modo que o pesquisador tem sua atenção voltada mais para o processo do que o resultado. Por isso mesmo deve o pesquisador preocupar-se com o significado que os participantes da pesquisa dão às coisas e à sua própria vida, de modo que na análise dos dados coletados seja possível partir de uma visão mais ampla para uma visão mais focada no contexto do objeto de estudo. Ou seja: do geral para o particular.

Para Norman Denzin e Yvonna Lincoln, em uma abordagem qualitativa a montagem analítica das informações coletadas é, em certo sentido, “artística”, pois:

[...] o pesquisador qualitativo que emprega a montagem é como um confeccionador de colchas ou um improvisador no jazz. Esse confeccionador costura, edita e reúne pedaços da realidade, um processo que gera e traz uma unidade psicológica e emocional para uma experiência interpretativa. (DENZIN; LINCOLN, 2006, p. 19).

Foram adotados três instrumentos na coleta de dados a saber: *Questionário de Identificação dos Participantes, Entrevista Individual e/ou em profundidade e Narrativas Escritas*. Cabe lembrar que, de acordo com BAUER; GASKELL (2017).

A entrevista individual ou de profundidade é uma conversação que normalmente dura entre uma hora e uma hora e meia. Antes da entrevista, o

pesquisador terá preparado um tópico guia, cobrindo os temas centrais e os problemas da pesquisa [...]. A entrevista começa com alguns comentários introdutórios sobre a pesquisa, uma palavra de agradecimento ao entrevistado por ter concordado em falar, e um pedido para gravar a sessão (BAUER; GASKELL, 2017, p.82).

Para a execução das entrevistas individuais semiestruturadas ou em profundidade, adotamos a estratégia de estabelecer um tópico guia com perguntas abertas, porém com objetivos claros estabelecidos pela pesquisadora para a coleta dos dados. No sentido de tornar a conversa mais fluida, as entrevistas foram gravadas em áudio, com a duração média de uma hora. O material coletado foi transcrito, validado e aprovado pelos participantes da pesquisa, ao todo 30 sujeitos, entre gestores e professores do IFMT¹².

A pesquisadora julga pertinente enfatizar que a opção pela utilização das narrativas como instrumento de investigação na coleta de dados, se deu por considerar que as mesmas podem possibilitar aos sujeitos participantes desvelar sua trajetória profissional, incluindo a formação inicial e continuada no processo de sua docência. Da mesma forma, além de permitir sopesar a sua atuação, refletindo acerca de sua identidade profissional *da e na* docência no Instituto Federal de Educação de Mato Grosso. Conforme assevera Elizeu Souza (2006, p. 14), “[...] a escrita da narrativa remete o sujeito a uma dimensão de auto escuta, como se estivesse contando para si próprio as experiências e as aprendizagens que construiu ao longo da vida, através do conhecimento de si”.

Além disso, as narrativas escritas compõem dois aspectos essenciais no processo de narração: uma sequência de fatos e uma valorização implícita dos fatos narrados pelos gestores e professores envolvidos na investigação, ao relatarem suas percepções e concepções acerca das políticas voltadas à formação de professores, postas na Educação Profissional e Tecnológica com expressividade no IFMT.

Assim, como as narrativas foram um importante instrumento para a coleta de informações, a pesquisa também se fundamentou na perspectiva aberta por Maria Izabel Cunha (1997), ao demonstrar que na trajetória da pesquisa qualitativa o relato da realidade “produz a história como o autor produz a sua realidade”. Neste entendimento, as pessoas vão narrando

¹² Para que fosse possível a realização da pesquisa, alguns procedimentos foram tomados. Em primeiro lugar, foi feito um contato pessoal com cada participante da investigação, explicando esclarecendo os objetivos e procedimentos da pesquisa. A cada participante foi apresentado o *Termo de Consentimento Livre e Esclarecido* (TCLE), explicitando os objetivos da pesquisa, procedimentos e esclarecimentos de sua participação voluntária, incluindo a possibilidade de desistência a qualquer momento, livre de qualquer prejuízo financeiro, pessoal ou profissional. Com a anuência de cada participante procedeu-se à assinatura do TCLE, que, por sua vez, também foi assinado pela pesquisadora e sua orientadora; digitalizado e entregue para cada participante da pesquisa.

suas experiências, crenças e expectativas e, simultaneamente, vão anunciando novas possibilidades, intenções e projetos de vida.

Sem dúvida, ocorre muitas vezes uma dificuldade de separar o vivido do que está por viver. Experiências e narrativas se entrelaçam e se tornam parte da expressão de vida de um sujeito. Por este motivo, é possível afirmar que a escrita sobre uma realidade pode afetar esta mesma realidade, pois assim como são os pensamentos que orientam a ação racional, a narração conduzirá ao desempenho de fatos vitais. (MONTEIRO, 2003; CUNHA, 1997).

Mesmo assim, é importante lembrar, junto com Rosália Duarte (2002) que toda e qualquer pesquisa possui a sua própria historicidade, de modo que podemos explicá-la por meio de uma trajetória delineada pelo pesquisador. Dito de outra forma, a pesquisa é acompanhada pelas lentes do *pesquisador*, que busca indicativos que confirmem suas intenções e pretensões de descobertas no decorrer de sua investigação. Por certo, a afirmativa de Duarte implica em considerar que nenhum conhecimento é neutro e que – conforme explicitado no início desta Introdução – existe uma relação intrínseca entre a trajetória do pesquisador e a escolha do seu objeto. Todavia, é necessário repisar que embora a neutralidade seja impossível, a pesquisa científica *requer distanciamento*, rigor teórico, ética¹³ e ponderação. Nestes termos cabe ao pesquisador “dar um passo atrás”, no intuito de observar as diferentes facetas que interagem nas múltiplas respostas possíveis e destacá-las em sua análise, ainda que refutem suas hipóteses.

Obviamente, a autora da presente tese reconhece que seu envolvimento – profissional e pessoal – com seu objeto, está nas origens da pesquisa que ora se apresenta. Não obstante, igualmente considera que é esta proximidade que permite reflexões que, conforme sugere Duarte possam indicar “[...] um modo diferente de olhar e pensar determinada realidade a partir de uma experiência e de uma apropriação do conhecimento que são, aí sim, bastante pessoais”. (DUARTE, p. 140, 2002).

1.4.Perspectiva analítica: o ciclo de políticas

Uma vez coletados e sistematizados os dados arrolados qualitativamente, e tendo em vista a promoção de uma pesquisa de cunho crítico, adotamos como perspectiva analítica o

¹³ A presente pesquisa cumpriu as exigências com relação aos aspectos éticos, orientados pela Resolução nº 510 de 7 de abril de 2016 do Conselho Nacional da Saúde, no que se refere às Diretrizes e Normas Regulamentadas de Pesquisa envolvendo Seres Humanos. Foi submetida à análise institucional do órgão competente, dentro da UNIUBE, sendo aprovado pelo Parecer n.º 2.770.604.

método de abordagem do “Ciclo de Políticas” proposto originalmente por Stephen Ball e Richard Bowie¹⁴. Conforme lembra Ball,

[...] o principal ponto que gostaria de destacar é o de que o ciclo de políticas é um *método*. Ele não diz respeito à explicação das políticas. É uma maneira de pesquisar e teorizar as políticas. [...] é uma maneira de pensar as políticas e saber como elas são “feitas”. [E] o termo “crítico” sinaliza um compromisso específico com a justiça social. (BALL, 2009, p. 308).

Como método teórico-crítico, a abordagem do “Ciclo de Políticas” é especialmente relevante para a *análise das políticas educacionais*. Como tal, além de subsidiar as reflexões neste campo de estudos, permite pensar as políticas articulando os processos macro e micro, triangulando fatores que se dão em diferentes dimensões. Desta forma, a abordagem recoloca o processo de formulação de políticas educacionais em suas contínuas relações, com uma variedade de contextos, os quais se constituem em um ciclo autodeterminante e não linear. (Cf. AMÂNCIO, 2016, p. 16).

Para tanto, Ball e Bowie propuseram uma analítica estruturada em um ciclo contínuo, constituído por três contextos principais: o contexto de influência, o contexto da produção de texto e o contexto da prática. No entanto, importa ressaltar que estes contextos estão “[...] inter-relacionados; não têm uma dimensão temporal ou sequencial e não são etapas lineares.

Cada um desses contextos apresenta arenas, lugares e grupos de interesse e cada um deles envolve disputas e embates”. (MAINARDES, 2006, p. 50). Desta forma, Ball (1994) compreende que o processo de constituição da Política se dá em *contextos*, a partir dos quais o autor define cinco, a saber:

Contexto de Influência: início da política quando, por meio da disputa entre os grupos pertencentes ao poder, os discursos são construídos. Trata-se do conceito-chave das políticas públicas. É neste contexto que a intenção circula e ganha crédito, formando um discurso e um vocabulário para iniciação da política. Esse tipo de discurso é utilizado a fim de influenciar arenas de ações públicas por meio da mídia de massa:

[...] Here key policy concepts are established (e.g. market force, National Curriculum, opting out, budgetary devolution), they acquire currency and credence and provide a discourse and lexicon for policy initiation. This kind of discourse forming sometimes given support, sometimes challenged by

¹⁴ Dentre outros, consulte: BALL, Stephen J. Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. **Currículo sem fronteiras**, v. 6, n.2, p. 10-32, jul./dez. 2006; BALL, S. J.; MAGUIRE, M.; BRAUN, A. **Como as escolas fazem as políticas**: atuação em escolas secundárias. Tradução de Janete Bridon. Ponta Grossa: UEPG, 2016; BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson. (Org.). **Políticas Educacionais**: questões e dilemas. São Paulo: Cortez, 2011.

wider claims to influence in the public arenas of action, particularly in and through the mass media¹⁵. (BOWE; BALL; GOLD, 1992, p. 20).

Se fazem presente nesse contexto influências globais, internacionais, locais, assim como a articulação entre elas no processo de elaboração das políticas públicas, com relevância para os organismos internacionais e as agências multilaterais de financiamento.

Contexto da Produção de texto: diz respeito à política de fato. Referem-se aos textos legais e políticos, comentários sobre a legislação, discursos e aparições públicas de políticos de relevância etc. Na prática, consiste na materialização das disputas e embates ideológicos resultantes do contexto de influência. A linguagem utilizada na produção dos textos relaciona-se ao interesse público. Os textos se constituem como fontes fundamentais de informação e entendimento da política.

Contexto da Prática: refere-se ao espaço de interpretação, recriação e implementação das políticas. Para Bowe, Ball e Gold (1992, p. 22) não existe implementação sem a recriação, ou seja, “[...] os estudiosos entendem que os profissionais que agem no contexto da prática desenvolvem um papel fundamental ao longo do processo, sendo possível rejeitar, selecionar ou ignorar as orientações evidentes na política”. Deste modo, o ponto chave é o fato de a política não ser simplesmente recebida e implementada dentro desta arena. Ao invés disso, está sujeita à reinterpretação e, só depois, é recriada. Em conformidade com a percepção dos autores, em relação ao contexto da prática, os leitores podem reinterpretar as políticas públicas com base em suas histórias de vida, experiências e valores.

Contexto de Resultados (efeitos): relaciona-se com o contexto de análise das consequências da política na sociedade, com base nos seus resultados, cuja preocupação centra-se nas questões de justiça, igualdade e liberdade individuais. Ball (1994) destaca a existência de duas ordens: a primeira diz respeito às mudanças na prática ou na estrutura e são evidenciadas em locais específicos ou no sistema como um todo. A segunda corresponde aos impactos dessas mudanças nos padrões de acesso social, oportunidade e justiça social.

Contexto da estratégia política: caracteriza-se por um conjunto de ações sociais e políticas fundamentais para tratar das desigualdades causadas pela política pública. Realizar uma análise de um objeto de estudo por meio do ciclo contínuo de políticas, nas esperas

¹⁵ “[...] Aqui são estabelecidos os principais conceitos de política (por exemplo, força de mercado, Currículo Nacional, exclusão, devolução orçamentária), eles adquirem moeda e credibilidade e fornecem um discurso e léxico para o início de políticas. Esse tipo de discurso formando apoio às vezes, às vezes desafiado por reivindicações mais amplas de influência nas arenas públicas de ação, particularmente nos e através dos meios de comunicação de massa”. [Tradução nossa].

macro e micro, requer o emprego de uma ótica diferente daquelas em que, em geral as pesquisas têm analisado as políticas. É imprescindível que o objeto de estudo seja visualizado e compreendido em sua totalidade, a fim de que todas as partes sejam interligadas. Desta forma, não é suficiente analisar o processo de concepção da política, ou os processos de implementação, ou, ainda os impactos da mesma de forma isolada.

Dessarte, compartilhamos da percepção de Ball e de Bowe (1998) de que as políticas educacionais são bem mais complexas e que se produzem num intrincado processo dialético, que se estende até a sua implementação e no exercício mesmo da prática pedagógica:

No obstante, argumentaremos que el proceso político es mucho más complejo de lo que parece y que se produce un “proceso dialético” en el que pueden encontrarse conjuntados de modo más o menos impreciso “momentos” de legislación (la propia ley), documentación (procedente del NCC, el ministerio de Educación y Ciencia, etc.) y “puesta en práctica” (el trabajo de los maestros)¹⁶. (BALL; BOWE, 1998, p. 106).

De outro lado, Bowe, Ball e Gold (1992) consideram, que a ruptura entre as diversas etapas de geração e de implementação da política, via desconexão uma da outra, se refere a uma “perspectiva gerencial” no processo de política. As pesquisas relativas à política e que percorrem este trajeto não permitem saber dos elos entre as questões macro das políticas em relação as questões micro, como é o caso das escolas e salas de aula, espaços onde se fazem materializar o propósito ideológico em que teoria e prática são desarticuladas e em que a teoria é mais valorizada:

[...] Indeed it seems to us that the image implicit in the conception of distinct and disconnected sets of policy makers and policy implementors actually serves the powerful ideological purpose of reinforcing a linear conception of policy in which theory and practice are separate and former privileged¹⁷. [...] (BOWE; BALL; GOLD, 1992, p. 10).

Os autores ainda chamam a atenção para o fato de que no processo de análise das políticas, é imprescindível compreender o significado da política, assim como o texto como enquanto discurso. No tocante à política como texto, os autores, por meio das ideias de Hawkes (1977), afirmam que os textos podem ser divididos entre “os que permitem ao leitor

¹⁶ “No entanto, argumentaremos que o processo político é muito mais complexo do que parece e que existe um “processo dialético” no qual “momentos” mais ou menos imprecisos da legislação (a própria lei), documentação (do NCC, Ministério da Educação e Ciência, etc.) e “implementação” (o trabalho dos professores)”.[Tradução nossa].

¹⁷ “De fato, parece-nos que a imagem implícita na concepção de conjuntos distintos e desconectados de formuladores de políticas e implementadores de políticas realmente serve ao poderoso propósito ideológico de reforçar uma concepção linear de política na qual teoria e prática são separadas e anteriormente privilegiadas”. [Tradução nossa].

colaborar com o que está escrito” – *writerly* – e aqueles em que “não é possível a participação do leitor”, cabendo a ele somente aceitar ou rejeitar a ideia apresentada – *readerly*. No caso dos textos da política do tipo *writerly*, são compostos por informações novas junto ao que o leitor “já sabia”. Diante desta interpretação é pertinente afirmar que leitores em certo sentido “reescrevem a política” via interação transformadora entre texto e leitor.

Ball e Bowe (1992) destacam, ainda, que a formulação da política não se encerra com o instante legislativo, via normatização de leis, decretos, portarias. Após a materialização da política no texto, os leitores têm a oportunidade de desenvolver várias leituras, de maneira a poder interpretá-lo, reinterpretá-lo, reformulá-lo de diferentes formas, o que permite compreendermos a política como *discurso* que diz respeito a um processo, perpassado de possibilidades e impossibilidades.

Contudo, os textos de política, na perspectiva do conhecimento e da prática, ou como discurso, podem ser contestados, uma vez que os leitores interpretam o texto de forma diferente:

[...] Policies will be interpreted differently as the histories, experiences, values, purposes and interests which make up any arena differ. The simple point is that policy writers cannot control the meanings of their texts. Parts of the texts will be rejected, selected out ignored, deliberately misunderstood, responses may be frivolous¹⁸. [...] (BOWE; BALL; GOLD, 1992, p. 22).

Além disso, no tocante às pesquisas de cunho educacional ao tratar das diferentes posições, estilos e preocupações, Ball (2006) destaca a importância de se diferenciar entre pesquisas “orientadas para políticas” e pesquisas “orientadas para a prática”. Afirma o autor que:

[...] um grande conjunto de pesquisas sobre educação ou escolarização não se refere, de forma alguma, à política. Mas, em alguns desses estudos, a política pode ser pensada como uma ausência presente significativa. Ela é ignorada ou teorizada “fora do quadro”. Isso é o que ocorre, particularmente, em pesquisas sobre sala de aula, professores e escolas que os tratam como autodeterminados. Ou seja, como algo fora de seus contextos relacionais...[...]essas pesquisas consideram a atividade de docentes ou os seus padrões de ensino como exclusivamente constituídos por princípios e preocupações educacionais não afetados e mediados pela nova economia moral do setor público [...]. (BALL, 2006, p. 19-20).

No que tange ao novo contexto global, decorrente das mudanças ocorridas nas

¹⁸ “As políticas serão interpretadas de maneira diferente como histórias, experiências, valores, propósitos e interesses que compõem qualquer arena. O ponto simples é que os redatores de políticas não podem controlar o significado de seus textos. Partes dos textos serão rejeitadas, selecionadas ignoradas, deliberadamente mal compreendidas, as respostas podem ser frívolas”. [Tradução nossa]

maneiras de provisão do setor público com a inserção de outras maneiras de regulação social, Ball (2001) observa que o Estado de bem-estar Keynesiano (o *Welfare State*) foi substituído pelo Estado de Bem-estar Schumpeteriano, no qual existe certa retórica de flexibilidade e empreendedorismo, obediente às forças do mercado e parte das políticas ideológicas neoliberais, bem como dos princípios da globalização:

[...] estamos a assistir ao desaparecimento gradual da concepção de políticas específicas do Estado Nação nos campos econômico, social, e educativo e, concomitantemente, o abarcamento de todos estes campos numa concepção única de políticas para a competitividade econômica, ou seja, o crescente abandono ou marginalização (não no que se refere à retórica) dos propósitos sociais da educação. (BALL, 2001, p. 100).

Assim, os pontos chave que ligam a reestruturação e a reavaliação (ou redirecionamento ético) do setor público, são os discursos de excelência, efetividade e qualidade. (BALL, 2006, p. 12). O autor também chama a atenção para o fato de que as alterações, a fim de atender as novas estratégias no domínio da globalização e as políticas neoliberais, não se configuram como estratégias de desregulação. Ball (2001, p.104) considera que não se trata abandono, por parte do Estado, dos seus mecanismos de controle, mas o estabelecimento de uma nova forma de controle.

De qualquer forma, também Ball (1994) compreende que os três principais contextos na construção de políticas educacionais são: o contexto de influências [política como discurso], o contexto de produção do texto [política como texto], e o contexto da prática [execução]. Por este motivo, nós os priorizaremos neste trabalho.

Em conformidade com a interpretação do Ciclo de Políticas, cada um dos contextos é dominado por um determinado número de campos de ação e são, igualmente, perpassados por lutas, conflitos e comprometimentos. Ainda que interligados, inexistente sentido simples de fluxo de informação entre ambos. Dito de outra forma, é possível que uma política pública possa, de forma concomitante, ser arquitetada, contrariada e modificada. Logo, é possível inferir via pensamento de Ball (1994), que, em diferentes contextos, as políticas são decorrentes de acordos em estágios variáveis, resultado de múltiplas influências.

Assim, para buscar as respostas postas nos objetivos da presente pesquisa de doutoramento, adotamos a perspectiva proposta pela metódica do “Ciclo de Políticas”, a partir da qual entendemos ser possível compreender dialeticamente os contextos de emergência, criação e implementação das políticas de formação continuada no IFMT, destinada à capacitação dos docentes para a EPT, face ao princípio da verticalização do ensino. Desta

forma, a estrutura analítica da tese procurou compreender aquela política a partir de três momentos ou “contextos” específicos, quais sejam:

O contexto de influência: momento no qual a tese se dispõe a refletir sobre as condicionantes históricas que, no entrecruzamento de forças internacionais, nacionais e regionais tornaram possível a emergência dos Institutos Federais de Educação e do IFMT em particular. Expressão das políticas públicas envidadas pelo governo do PT, mais especificamente sob o ex Presidente Luís Inácio Lula da Silva, os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia dialogaram tanto com o projeto político defendido pelo Partido dos Trabalhadores, quanto com o movimento mais amplo de globalização da economia e, dentro dele, de regulação neoliberal da educação. Neste contexto, observa-se a exigência de “habilidades e competências” educacionais, que respondam às necessidades do mercado, dentre as quais se destacam: flexibilidade, empreendedorismo, interdisciplinaridade e inovação.

O contexto da produção de texto: momento no qual a tese se dispõe a trazer à luz os projetos e programas de formação dos professores lotados no IFMT, produzidos pela instituição entre 2008 e 2018. Dentro da perspectiva posta por Ball (1994, 2001, 2006, 2011, 2012, 2016), a documentação escrita é, igualmente, resultante do embate de forças sociais e políticas que tanto se expressam no texto quanto dão conta do “discurso vencedor” do processo. Neste sentido, os projetos erigidos pelo IFMT ao longo de sua existência dão conta das percepções, dissonâncias e embates dos sujeitos envolvidos quanto à compreensão do processo formativo, do desenvolvimento profissional, da verticalização do ensino e da capacitação profissional com vistas à mobilidade dos professores em diferentes níveis de ensino. Da mesma forma, indicam a perspectiva vencedora que, impressa em texto escrito, traduz a posição que a instituição adotou com relação às aquelas categorias.

O contexto da prática: momento no qual a tese se dispõe a refletir sobre a implementação da política de formação do IFMT, observada no contexto anterior, enfocando, agora, o ponto de vista dos sujeitos: os professores e gestores da instituição. A partir de suas narrativas, será possível observar não apenas os embates inerentes à todos contextos, mas agudizados na realidade concreta do dia a dia do magistério, como, também, as ressignificações, reelaborações, limites,

possibilidades e propostas de formação conforme a interpretação de seus professores.

Os resultados alcançados estão expostos em quatro capítulos, dispostos em conformidade com os *contextos* destacados acima. Assim, o *Contexto de Influência* é discutido nos dois primeiros capítulos, intitulados: *Os Institutos Federais como política pública: correlações de forças nacionais e internacionais*; e, *Um olhar interno: o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso*. Nestes capítulos se discute, respectivamente, as confluências nacionais e internacionais que permitiram a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia; e o nascimento do IFMT no contexto social e político de sua região.

A análise do *Contexto de Produção de Texto*, foi feita no capítulo: *As políticas do IFMT para a formação docente em EPT*, no qual se apresenta e se discute os projetos e programas de formação continuada, expressão da política prevista para a capacitação dos professores da instituição, entre 2008 e 2018.

Finalmente, para o *Contexto da Prática*, destinamos a análise no capítulo *Formação Continuada e verticalização da docência: o que dizem os sujeitos*. Aqui, são apresentadas e discutidas as narrativas e interpretações dos sujeitos entrevistados acerca das políticas identificadas no capítulo anterior. Registre-se, ainda, que diante dos resultados alcançados, julgamos oportuno gerar um *projeto* de política de formação continuada que correspondesse à sua realidade prática, observada no capítulo 4, e tendo em vista o trânsito entre o ensino médio e a Pós-Graduação, nos termos do tripé ensino, pesquisa e extensão. Esta proposta se encontra ao final do trabalho, nos *Apêndices*.

2. OS INSTITUTOS FEDERAIS COMO POLÍTICA PÚBLICA: CORRELAÇÕES DE FORÇAS NACIONAIS E INTERNACIONAIS

Como vimos na Introdução do presente trabalho, a Lei n.11.892 de 29 de dezembro de 2008 oficializou o nascimento institucional dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Celebrados como um “novo modelo” de instituição profissional e tecnológica, os “IFs” foram estruturados a partir do potencial já instalado nos Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefet), Escolas Técnicas Federais, Agrotécnicas e vinculadas às Universidades Federais.

Normativamente, porém, o novo modelo de Educação Profissional e Tecnológica previsto para os IFs foi definido pela própria legislação nos termos dos seus *objetivos*, os quais foram expressos no Artigos sétimo da Lei n. 11.862:

Art. 7º. Observadas as finalidades e características definidas no art. 6º desta Lei, são objetivos dos Institutos Federais:

I - ministrar *educação profissional técnica de nível médio*, prioritariamente na forma de cursos integrados, para os concluintes do ensino fundamental e para o público da educação de jovens e adultos;

II - ministrar *cursos de formação inicial e continuada de trabalhadores*, objetivando a capacitação, o aperfeiçoamento, a especialização e a atualização de profissionais, em todos os níveis de escolaridade, nas áreas da educação profissional e tecnológica;

III - *realizar pesquisas aplicadas*, estimulando o desenvolvimento de soluções técnicas e tecnológicas, estendendo seus benefícios à comunidade;

IV - *desenvolver atividades de extensão* de acordo com os princípios e finalidades da educação profissional e tecnológica, em articulação com o mundo do trabalho e os segmentos sociais, e com ênfase na produção, desenvolvimento e difusão de conhecimentos científicos e tecnológicos;

V - estimular e apoiar processos educativos que levem à geração de trabalho e renda e à emancipação do cidadão na perspectiva do desenvolvimento socioeconômico local e regional; e

VI - *ministrar em nível de educação superior*:

a) *cursos superiores de tecnologia* visando à formação de profissionais para os diferentes setores da economia;

b) *cursos de licenciatura*, bem como programas especiais de formação pedagógica, com vistas na formação de professores para a educação básica, sobretudo nas áreas de ciências e matemática, e para a educação profissional;

c) *cursos de bacharelado* e engenharia, visando à formação de profissionais para os diferentes setores da economia e áreas do conhecimento;

d) *cursos de pós-graduação lato sensu* de aperfeiçoamento e especialização, visando à formação de especialistas nas diferentes áreas do conhecimento; e

e) *cursos de pós-graduação stricto sensu* de mestrado e doutorado, que contribuam para promover o estabelecimento de bases sólidas em educação, ciência e tecnologia, com vistas no processo de geração e inovação tecnológica [Grifos nossos]. (BRASIL, 2008a, n.p.).

Diante de um arquitetura educacional que percorria do ensino médio à pós graduação, os IFs foram apresentados à sociedade e à comunidade escolar como um projeto que permitiria ao Brasil atingir as “[...] condições estruturais necessárias ao desenvolvimento educacional e socioeconômico”. (BRASIL, 2008b, p.3).

Embora a Lei autorizasse a instalação dos Institutos Federais conformando-os normativamente, por certo os IFs não nasceram *da lei* nem *a partir da lei*. Pelo contrário, conforme destaca Stephen Ball (1994), a lei é a expressão escrita de uma série de embates que nascem da dialética complexa que se dá na realidade, inclusive histórica.

A trajetória que envolve as leis é perpassada por disputas e intenções políticas motivadas por interesses ideológicos. No terreno da democracia representativa, os partidos políticos afiançam os interesses apresentados e se colocam a serviço de sua materialização. Desta forma, o campo relativo à produção do texto de lei é perpassado de discussões temáticas carregadas de polêmicas e contradições.

Nesse sentido, Mainardes (2006, p. 52) argumenta que “[...] os textos políticos são resultados de disputas e acordos, pois os grupos que atuam dentro dos diferentes lugares da produção de textos competem para controlar as representações da política”. Assim, a fim de que seja materializada a estruturação do texto político se faz necessária a participação de burocratas e teóricos, pertencentes à Câmara Federal e ao Senado Federal, com participação efetiva dos conselheiros para que as políticas públicas sejam pensadas, implantadas e implementadas objetivando corresponder às demandas e para se efetivarem em diversos setores da sociedade. Dentre estas, as políticas educacionais inseridas no campo das políticas públicas, se referem de forma específica à educação escolar, entrelaçando-se com contextos em que diversas temáticas que compõem a arena educativa se apresentam e buscam possibilitar o exercício pleno da cidadania.

Na mesma direção, Ball (2001) também assevera que a elaboração de políticas nacionais de Estado são o resultado de um longo processo de ajuntamento entre fragmentos de diferentes abordagens empregadas, testadas e analisadas em outros variados e diferentes contextos. Portanto, as reformas propostas a partir deste método concebem estratégias genéricas que, conquanto empegam certo grau de mudança são “[...] um mesmo conjunto flexível de políticas,

partes das quais são enfatizadas e implementadas de forma diferente em circunstâncias e locais diferentes”. (BALL, 2001, p. 103).

Como exemplo, o autor recupera trechos do relatório *Governance in Transition: Public Management Reforms in OECD Countries*, elaborado em 1995 pela OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico e que, para análise do contexto de influência do nosso próprio estudo, é fundamental. O referido relatório da preceitua, “o novo paradigma da gestão pública”:

- 1.[...] atenção mais focada nos resultados em termos de eficiência, eficácia e qualidade dos serviços;
2. [...] substituição de estruturas organizacionais profundamente centralizadas e hierarquizadas por ambientes de gestão descentralizados, onde as decisões sobre a alocação de recursos e a prestação de serviços são tomadas muito mais próximas do local de prestação e onde há a criação de condições para a existência de feedback dos clientes e de outros grupos de interesse;
3. [...] flexibilidade para explorar alternativas para a provisão e regulação públicas que podem, por sua vez, levar a resultados mais eficazes em termos de custos;
4. [...] maior ênfase na eficiência dos serviços prestados diretamente pelo setor público, envolvendo o estabelecimento de objetivos de produtividade e a criação de ambientes competitivos dentro e entre as organizações do setor público;
5. [...] fortalecimento das habilidades estratégicas do poder central que conduzam à evolução do Estado e permitam que este responda aos desafios externos e interesses diversos de uma forma automática, flexível e a um custo reduzido. (BALL, 2001, p. 104).

Na prática, os gestores públicos empreendem ações objetivando subsidiar as escolas, professores, alunos e comunidade de modo geral a fim de seja possibilitado aos cidadãos o acesso ao conhecimento produzido pela sociedade. Nesta perspectiva, Bowe, Gold e Ball (1992) compreendem que toda política é influenciada ininterruptamente por contextos e textos nos âmbitos internacional, supranacional e nacional, e estão condicionados à interpretação e recriação em função do contexto da prática institucional regional, local e da história de vida dos sujeitos envolvidos, seus valores e experiências, que em nada se apresenta como simples ou fácil de ser implementada.

Assim, a Política Pública se materializa via processos de identificação de ações de resistência, acomodações, subterfúgios e conformismo – nos e entre os espaços relativos à prática – evidenciando os conflitos entre os discursos nesses espaços:

[...] our concern has been to explore policy-making, in terms of the processes of value dispute and material influence which underlie and invest the formation of policy discourses, as well as to portray and analyse the processes

of active interpretation and meaning-making which relate policy texts to practice. In part this involves the identification of resistance, accommodation, subterfuge and conformity within and between contending discourses at work in these arenas [...]¹⁹. (BOWE; BALL; GOLD, 1992, p. 13).

No caso dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia uma série de condicionantes externas e internas foram determinantes para a sua existência, posteriormente celebrada através da Lei n. 11. 892.

Isto posto, para que possamos compreender o *Contexto de Influência* que, em âmbito nacional e internacional forjaram a constituição dos IFs é importante lançar luzes sobre aquelas condicionantes, sendo este o objetivo do presente capítulo. Para dar início, começaremos pelas condicionantes internacionais uma vez que optamos por um olhar que se pretende partir do “geral para o particular”.

2.1. O contexto internacional

A proposta de educação profissional e tecnológica que formata os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia é uma resposta às exigências globais do capitalismo. Conforme destaca Antunes (2000), desde o final do século XX a sociedade capitalista vem passando por um processo de crise e uma das respostas dadas à esta foi a releitura das práticas liberais do século XIX, traduzidas hoje, dentre outras, na ideia do Estado mínimo, na reestruturação da produção e na flexibilização do trabalho. Como resultante deste novo contexto, se aprofundam os conflitos entre o capital e o trabalho, aumentando a exploração do trabalhador.

De acordo com Werthein e Cunha (2000), Cruz (2003), Lima (2005) e Hypólito (2010), esta nova realidade exigiu um novo perfil de trabalhador – flexível, empreendedor, hábil e competente –, impactando diretamente nas políticas educacionais, uma vez que se impõe uma educação capaz de responder às novas exigências do mercado. Conforme destaca Cruz:

[...] o neoliberalismo propõe a transferência da lógica do mercado para a educação, elege a livre concorrência como fundamental para a garantia da eficiência e da qualidade dos serviços educacionais prestados e transfere a meritocracia vigente no campo empresarial para o educacional, pois assim estaria garantindo o estabelecimento de critérios competitivos, adequados para promover os mais capazes e esforçados. (CRUZ, 2003, p. 66).

Ora, o contexto da economia mundial no final do século XX demandou um processo de

¹⁹ “[...] nossa preocupação tem sido explorar a formulação de políticas, em termos dos processos de disputa de valor e influência material subjacentes, e investir na formação de discursos políticos, bem como retratar e analisar os processos de interpretação ativa e criação de significado que relacionam textos de políticas na prática. Em parte, isso envolve a identificação de resistência, acomodação, subterfúgios e conformidade dentro e entre discursos rivais em ação nessas arenas.” [Tradução nossa].

reestruturação do Estado que, por sua vez, envolveu uma nova disposição nas suas relações com o cidadão, a economia e os processos de trabalho. Esta nova configuração implicou, diretamente, em alterações no modelo de organização das instituições públicas. (HYPOLITO, 2010).

Em razão das mudanças impostas pelo novo cenário, Hypólito (2010) reforça a premissa de que as políticas educacionais têm acentuado uma arquitetura curricular para a educação, cuja sua existência data do final da década de 1980, quando são implementadas políticas educativas de caráter neoliberal. Para o autor, “[...] o Estado intervém, nesse processo, como agente regulador das políticas educativas de modo enfático e centralizado, muito embora o discurso seja do Estado mínimo e descentralizador”. (HYPÓLITO, 2010, p. 1338).

Vale lembrar que a educação ocupa um lugar central na sociedade liberal e, por este motivo, precisa ser incentivada. Logo, cabe ao capital ampliar o mercado consumidor, apostando na educação como geradora de trabalho, consumo e cidadania; e, ainda, gerar estabilidade política nos países subordinando os processos educativos aos interesses da reprodução das relações sociais capitalistas de produção.

O mesmo se aplica na atualização neoliberal da educação. Neste campo, o discurso neoliberal resgata e reformula os enfoques economicistas da chamada “Teoria do Capital Humano” apontando a relação de dependência entre educação e desenvolvimento econômico e social, ao mesmo tempo em que exclui “[...] os fatores estruturais que determinam as diferenças de classe e enfatizando o valor do desempenho individual como determinante da condição de cada um na sociedade”. (CRUZ, 2003, p. 66).

Não por acaso, sobre a priorização da educação nos países pobres, em 1993 Shahid Husain – então vice-presidente do Banco Mundial – afirmou em Santiago do Chile, por ocasião da 5ª Reunião do Comitê Regional Intergovernamental do Projeto Principal de Educação para a América Latina e o Caribe:

Para nós, não há maior prioridade na América Latina do que a educação. entre 1987 e 1992 nosso programa anual de empréstimos para a educação na América Latina e o Caribe aumentou de 85 para 780 milhões de dólares, e antecipamos outro aumento para 1000 milhões em 1994. (HUSAIN, 1993).

Obviamente, a grande tarefa dos mecanismos internacionais como o Banco Mundial, doravante “BM”, não é financiar a educação. Neste particular, a contribuição mais relevante deste organismo é o seu trabalho de assessoria, concebida para ajudar os governos a desenvolver políticas educativas adequadas às especificidades de seus países.

De acordo com Andrioli (2017), o BM é a principal fonte de assessoramento da política educativa. Para este autor, isto ocorre porque existe uma coerência do discurso liberal sobre a educação, no sentido de entendê-la como definidora da competitividade entre as nações e, ainda, por se constituir numa condição de empregabilidade em períodos de crise econômica.

Como uma agência multilateral, ligada à Organização das Nações Unidas (ONU), o BM atua como consultor técnico e financiador de projetos na área da educação. Criado em 1944, na Conferência Monetária e Financeira das Nações Unidas, é composto por um conjunto de agências, dentre as quais se destaca o BIRD - Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento²⁰.

A criação do Banco Mundial se vincula, ainda, à fundação do FMI – Fundo Monetário Internacional e ambas instituições surgiram com o objetivo de solucionar os problemas econômicos do pós-Segunda Guerra Mundial (1939-1945), com o objetivo de evitar novas crises internacionais. Todavia, depois de cinquenta anos de existência, o BM ganhou caráter de banco voltado para o financiamento de projetos aos países em desenvolvimento, e que se encontram processo de avanço econômico. É importante lembrar que os empréstimos concedidos pelo BM não constituem doações nem políticas econômicas de favorecimento ao desenvolvimento das nações. trata-se, na verdade, de empréstimos do tipo convencional (ou hard), tendo em vista os pesados encargos que acarretam e também a rigidez das regras e as pré-condições financeiras e políticas inerentes ao processo de financiamento comercial. (FONSECA, 1998, p.234).

Os projetos financiados pelo Banco Mundial dividem-se em setores como agricultura, energia, transporte, finanças, desenvolvimento urbano, saúde e nutrição e educação. Entretanto, o BM não é apenas o financiador desses setores. Em se tratando do setor educacional, é também *quem dita as metas que devem ser atingidas*.

No caso da América Latina é importante destacar as ações do Banco Mundial nas políticas educacionais do Chile. Conforme observam pesquisadores como Rojas Figueroa (1997), Schwartzman (2007), Adrião e Gil (2009) e Higuera (2014), o Chile se tornou um a espécie de “laboratório de políticas educacionais” as quais influenciaram, diretamente, as

²⁰ O BIRD, por sua vez, congrega quatro agências específicas, voltadas cada uma para aspectos diferenciados das transações financeiras em âmbito internacional. São elas: IDA- Associação Internacional de Desenvolvimento; IFC - Corporação Financeira Internacional; ICSID - Centro Internacional para Resolução de Disputas sobre Investimentos; MIGA - Agência de Garantia de Investimentos Multilaterais. (SOARES, 1998, p.16).

reformas promovidas pelo Banco Mundial a outros países da América Latina, dentre estes o Brasil.

Conforme assinala Higuera (2014), desenhou-se no Chile uma relação complementar entre as políticas educacionais implementadas no país – com seus formuladores e gestores – e os organismos de financiamento internacional, especialmente o Banco Mundial. De acordo com o autor, se por um lado, após a ditadura de Pinochet (1973 -1990) procurou-se promover a governabilidade interna no Chile, com o apoio do Banco Mundial, por outro, para o Banco o Chile significou a possibilidade de acesso ao laboratório neoliberal com a experiência acumulada de quase uma década de implantação. Assim, o banco obteve um conhecimento que começou rapidamente a se espalhar para incentivar o início de reformas e políticas na América Latina. Nas palavras do autor:

As reformas do setor educacional chileno se convertem em conhecimento divulgado nos espaços de influência do Banco Mundial abrindo, portanto, a possibilidade de analisar a relevância das políticas e criar ações de transferência. Tudo isso acontece num espaço habilitado para os fazedores de políticas da América Latina e do Caribe – e de países de outras regiões – e, ao mesmo tempo, dentro dos muros de uma instituição que outorga empréstimos para o desenvolvimento de políticas. (HIGUERA, 2014, p.204).

Ainda de acordo com o autor, o interesse do Banco Mundial em disseminar as experiências de políticas educacionais no Chile, se dá em dois níveis: na circulação de políticas e na circulação de estratégias. Ambas respondiam aos requerimentos dos países destinatários de fomento, servindo para demonstrar a factibilidade de políticas e, ainda, para impulsionar a instalação de mudanças institucionais. Não seria casual, assim, que o maior componente dos projetos em educação do Banco Mundial fosse justamente a reforma da administração do governo central. (HIGUERA, 2014, p.209).

Todavia, Higuera (2014, p.209) também observa que os interesses vinculados àqueles níveis de circulação de políticas e estratégias igualmente implicaram omissões importantes das contradições do “modelo educacional chileno”. Estas contradições exprimiam-se, de forma ampla, nas tensões entre uma série de dicotomias, dentre as quais o autor destaca: a herança autoritária e as necessidades de democratização; o distanciamento entre qualidade e equidade educacional; as políticas de mercado e as políticas de intervenção estatal; o aparelho burocrático do Ministério da Educação e a unidade de execução do projeto do Banco Mundial; centralismo e entidades descentralizadas; e o choque entre a tradição pedagógica e os avanços da avaliação padronizada.

Estas omissões, por certo, integravam as próprias políticas do Banco Mundial e seu alinhamento com as exigências do mercado para a educação. Nestes termos, a realidade profundamente convulsionada que se observa no Chile ao final da segunda década do século XXI, é um reflexo do fato, inegável, de que o silêncio também foi uma estratégia política²¹.

2.2. O contexto nacional

Também no Brasil, o ideário liberal do século XIX viu na educação um projeto coletivo de produção de saberes, capaz de oportunizar práticas educativas que possibilitassem a transformação do indivíduo e, conseqüentemente, da sociedade e da nação. Sob esta perspectiva a educação se converteu, no plano do discurso, em ferramenta fundamental para minimizar as diferenças entre os indivíduos, permitindo a todos, mediante o “mérito pessoal”, a sua ascensão social.

Porém, como se sabe, o ideário que justifica a sociedade capitalista está, desde a sua origem distanciado da realidade concreta. Não apenas nasceu de uma aguda desigualdade social, fruto da exploração do trabalhador, como viu aprofundar esta desigualdade no processo de globalização sob a égide neoliberal.

Do ponto de vista ideológico, o termo globalização diz respeito a uma prática que auxilia, em todo o mundo, uma integração econômica lineada pelo neoliberalismo. Assim, é dominada pelos interesses financeiros, pela desregulamentação dos mercados, pelas privatizações das empresas estatais, e pela renúncia do estado de bem-estar social. Por esta razão observa-se o aumento da exclusão social e, como consequência, o aumento do número de pobres e de desempregados e a derrocada de inúmeros poupadores e de pequenos empreendimentos. (CARRION, 1997).

De acordo com Maciel (2011), a despeito de medidas e políticas de cunho neoliberal aparecerem nos governos Figueiredo (1979-1985) e Sarney (1985-1990), a implantação do projeto neoliberal no Brasil – como elemento condutor da ação governamental em todas as suas

²¹ As reformas ocorridas no campo da Educação Profissional na Austrália, Canadá, Portugal e Coreia do Sul no mesmo período, são analisadas por Carvalho e Kipnis (2010), os quais observam que também nestes países ganha destaque o papel da OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico. Segundo os autores há um conjunto de ações que explicitam as razões para o desencadeamento das reformas em seus países membros e também naqueles que, embora não pertençam à comunidade europeia, seguiram a sua orientação, como é o caso da Coreia do Sul. Para uma análise mais ampliada, que compara a educação profissional em outros países, ver: SOUSA, Luzia Costa. Estudo Comparado da educação profissional: Alemanha, Argentina, Canadá, França e Cuba. *In*: LEITE, Elenice Monteiro; SOUZA, Francisco Heitor de Magalhães (org.). **Centros Públicos de Educação Profissional: teoria, propostas, debates e práticas**. Brasília: Edunb, 2002, p. 103-124.

esferas – inicia-se no governo de Fernando Collor de Melo (1990-1992). Já no dia seguinte à posse de Collor, um plano messiânico de “salvação” do país foi posto em prática, de imediato sequestrando a poupança de milhares de brasileiros:

Fundamentado na redução forçada da liquidez como mecanismo de controle da taxa inflacionária, o Plano Collor I determinou o confisco dos ativos de contas correntes e aplicações financeiras, limitando os saques a Cr\$ 50.000,00 e Cr\$ 25.000,00 respectivamente. O saldo restante seria confiscado pelo Banco Central e devolvido após 18 meses em 12 parcelas mensais. Tal medida atingiu principalmente os pequenos correntistas e poupadores, pois as grandes empresas e grandes aplicadores lograram liberar a maior parte de seus ativos por meio de diversos mecanismos, como os leilões de remonetização, a pressão política, a fraude contábil ou a “compra” de dívidas. Além disso, o plano determinou uma reforma monetária, com a substituição do Cruzado Novo pelo Cruzeiro, sem qualquer corte de dígitos, o reajuste das diversas tarifas públicas, seguido da proibição de reajustes de preços e salários além do índice inflacionário, o aumento da alíquota do Imposto sobre Operações Financeiras (IOF), a definição da taxa de câmbio pelos critérios de mercado e a liberação das importações. Finalmente, o plano previa um amplo programa de privatização das empresas estatais denominado Programa Nacional de Desestatização, e uma ampla reforma administrativa. (MACIEL, 2011, p.101-102).

Ainda de acordo com Maciel, o Plano Collor I anunciou a aurora da era neoliberal. O anúncio de combate à inflação era, apenas, o aspecto inicial de um ambicioso processo de redefinição do padrão de acumulação capitalista e de ofensiva contra os direitos sociais e trabalhistas.

Collor de Melo não logrou êxito. Com menos de um ano de mandato, já anunciava um novo plano econômico que também se mostrou impotente diante da crise econômica e da inflação. Mesmo depois, com a promoção de uma significativa mudança na pasta da economia, os tímidos resultados não foram suficientes para mantê-lo na Presidência. O descontentamento popular e de diversos setores das classes dominantes, manifestou-se vigorosamente, já a partir de 1991, “[...] levando o governo a um processo progressivo de deslegitimação e de perda de direção política. [...] Seu pedido de renúncia, em dezembro de 1992, não o poupou do *impeachment* e da perda dos direitos políticos”. (MACIEL, 2011, p.104; 106).

Em se tratando da Educação, é importante observar que desde o início da década de 1990 os governos brasileiros implementaram nas políticas de educação básica as orientações da *Conferência Mundial sobre Educação para Todos*, organizada em parceria com o Banco Mundial; a UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura; o UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância; e o PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento, que culminou no acato às orientações da conferência, com

foco no Plano Nacional de Educação para Todos, desenvolvido pelo governo Itamar Franco – que sucedeu à Collor –, uma tradução nacional da *Declaração Mundial sobre Educação para Todos* e do *Plano de Ação*.

A intenção evidenciada no plano teve por objetivo universalizar o ensino fundamental e organizar o trabalho às novas exigências do mundo do capital, como forma de aumentar a competitividade internacional e, na mesma proporção a produtividade da força de trabalho no Brasil. (MELO, 2004). A forma de dispersão da exigência pela educação básica na arena periférica do capitalismo se deu com uma abordagem ordenada dos organismos internacionais, de maneira a realizar alterações significativas na formação para o trabalho de exigência mais elaborada.

Não obstante, a política neoliberal começou a ser efetivamente aplicada no Brasil nos governos do presidente Fernando Henrique Cardoso (1995 -2002). Com FHC, a implementação do Plano de Estabilização em meados de 1994, com a adoção do Real, tinha por objetivo o ajuste estratégico e a retomada do crescimento econômico sob o receituário do chamado “Consenso de Washington”²².

Desde então, com a política de privatizações e a série de ajustes realizados, houve um processo de transferência de riquezas para o setor privado, um fortalecimento dos grandes monopólios privados e a desindustrialização e a desnacionalização da economia nacional. Esse fenômeno levou à adoção do Estado Mínimo, cujas funções básicas seriam manter a educação primária, a saúde, e a infraestrutura essencial ao desenvolvimento econômico. (SILVEIRA, 2009, p.56).

A adoção das prerrogativas do Consenso de Washington refletiu-se, é claro, no campo da Educação. Sobre esta incidiram ações e políticas que visavam o afastamento do Estado como agente financiador e a privatização de instituições públicas de ensino. Na esteira destes objetivos, foram enfatizados a avaliação e o controle, cabendo ao Estado o papel de avaliador e de controlador através de mecanismos avaliadores da educação básica e do ensino superior. Observou-se, ainda, a adoção de critérios essencialmente quantitativos para selecionar professores e alunos, bem como para avaliar cursos nos diversos níveis do ensino, além da priorização da prática em detrimento da teoria, dos fins justificando os meios e da tecnização das ações educativas.

²² O “Consenso de Washington” é uma conjugação de grandes medidas formuladas no final da década de 1980 por economistas de instituições financeiras sediadas na capital dos Estados Unidos, Washington. Dentre estas encontram-se o Banco Mundial, o Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Departamento do Tesouro dos Estados Unidos. Fundamentadas num texto do economista John Williamson tornou-se a política oficial do FMI em 1990, indicado para promover o ajuste macroeconômico de países em desenvolvimento e credores do Banco Mundial.

Em consonância com este projeto, investiu-se numa preparação escolar profissionalizante e técnica com vistas a atender à demanda das empresas, oferecendo uma formação rápida e privilegiando o ensino à distância. Neste compasso instalou-se um processo crescente de mercantilização do ensino, abrindo espaço para a expansão de instituições educativas particulares. (SILVEIRA, 2009, p.59).

O marco legal do lineamento neoliberal da educação no governo FHC, foi a promulgação, em 1996, da LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional –, depois de oito anos de discussão no Congresso. Importa ressaltar que a nova LDB não foi uma iniciativa do governo Fernando Henrique. Aliás, todo o processo de discussão que envolvia a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional iniciada depois da promulgação da Constituição Federal no ano de 1988, foi finalizada em dezembro de 1996, no primeiro governo de Fernando Henrique Cardoso. Nesta oportunidade deu-se um contorno legal a diferentes interesses e diretrizes dos organismos internacionais como o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional – FMI, no campo da educação. (SAVIANI, 1997; 1998; NEVES, 1997; MELO, 2004; LIMA, 2005).

Conforme Melo (2004), a LDB 9394/96 consolidou um projeto educativo escolar que já estava sendo praticado de forma ainda assistemática, por meio de políticas governamentais dos anos iniciais da década de 1990, e de forma organizada pelo governo FHC. Não obstante, a atuação do MEC tendo à frente o ministro Paulo Renato de Souza, foi decisiva para a aprovação da nova LDB. Nas palavras de Durham:

A LDB fortaleceu a tendência à descentralização normativa, executiva e financeira do sistema educacional e repartiu a competência entre as instâncias do poder (federal, estadual e municipal), enfatizando a responsabilidade de estados e municípios para com a universalização do ensino fundamental, que passou a ser responsabilidade de ambos. A educação infantil foi atribuída aos municípios e o ensino médio aos estados. A União permaneceu como o principal responsável pelo desenvolvimento do ensino superior público e pelo controle sobre todo o ensino superior privado, mantendo suas antigas funções de coordenar o conjunto do sistema. Também lhe coube a função redistributiva e supletiva com o objetivo de diminuir as desigualdades regionais e suprir deficiências dos sistemas de ensino. As mudanças promovidas pela LDB no ensino superior foram profundas. Em primeiro lugar, a Lei regulamentou e ampliou a autonomia das universidades, inclusive no que diz respeito à possibilidade de reorganização de sua estrutura interna, até então obrigatoriamente organizada em departamentos e institutos. Além disso, liberou os cursos da obrigatoriedade do currículo mínimo, que definia as disciplinas a serem ministradas obrigatoriamente em cada curso, sistema que foi substituído por diretrizes curriculares mais gerais, as quais contemplam prioritariamente os objetivos do curso e o perfil profissional dos formandos. A LDB tentou também diversificar a oferta de cursos superiores, até então

totalmente amarrada às licenciaturas e aos bacharelados, criando os cursos sequenciais. (DURHAM, 2010, p. 157).

Embora Durham (2010) não coadune com a interpretação de que a implantação da agenda neoliberal tenha sido efetivada no governo FHC e tenda a minimizar a sua relação com a LDB, a autora ressalta que boa parte das políticas do governo Fernando Henrique foi orientada para a implantação das reformas estabelecidas pela LDB. Dentre estas, destacamos a montagem de um sistema de avaliação a partir do SAEB – Sistema de Avaliação do Ensino Básico; a inclusão do Brasil na avaliação internacional feita pela OECD – *Organization for Economic Co-Operation Development*, através do PISA – Programa Internacional de Avaliação de Alunos, uma avaliação internacional comparada do desempenho dos alunos de 15 anos, aplicada a cada três anos.

As reformas educacionais implantadas no Brasil pelo governo FHC, causaram um profundo impacto na rede federal de Educação Tecnológica. É importante lembrar que estas reformas se enraizavam na reforma mesma do Estado Brasileiro, que teve início em 1995 com a implantação do *Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado*, denominado “reformas Bresser Pereira”. Seus princípios fundamentais ligavam-se à teoria da “Nova Administração Pública” segundo a qual é possível aplicar à administração pública as mesmas regras da gestão das empresas privadas.

Em maio daquele ano, a pasta da educação, encabeçada pelo ministro Paulo Renato de Souza, em parceria com a recém-criada Secretaria do Ensino Médio e Técnico (SEMTEC), apresentou seu Planejamento Político Estratégico para o triênio 1995 -1998, incorporando as críticas e recomendações feitas em 1992 pelo Banco Mundial ao ensino técnico brasileiro. Além disso, o documento entendia que o ingresso do Brasil em um novo patamar de desenvolvimento implicava em investimentos na formação e no desenvolvimento de recursos humanos, tal como foi feito pelos países detentores de tecnologia de ponta.

Do ponto de vista operacional, o Planejamento retomava a proposta de criação do Sistema Nacional de Educação Tecnológica, apresentado em 1991 pela antiga Secretaria Nacional do Ensino Técnico (SENTEC), tomando como modelo países de primeiro mundo. Assim:

O Sistema Nacional de Educação Tecnológica englobaria todas as escolas técnicas do setor público federal, estadual e municipal, além das instituições particulares de ensino técnico e da rede SENAI e SENAC. Os CEFETs, unidades centrais do sistema, ofereceriam cursos de nível médio, superior e de pós-graduação, e forneceriam assistência técnica às unidades descentralizadas de segundo grau. (SOUZA, 2008, p.32).

A despeito do amplo leque de críticas direcionadas à proposta por diversos setores da sociedade civil e entidades ligados à educação, foi esta concepção que orientou o projeto oficial de reforma do Ensino Médio e Profissional instituído pelo governo FHC, separando o ensino médio, propedêutico, do ensino técnico.

Esta reforma, consubstanciada no Projeto de Lei nº 1603/09 e implementada através do Decreto Federal nº 2.208/97 nasceu da “[...] composição entre as concepções do MEC, do Ministério do Trabalho e das recomendações do Banco Mundial para a educação profissional no país”. (SOUZA, 2008, p.32). Apoiando-se em Frigotto e Ciavatta (2004), ainda Souza (2008) considera que:

[...] o ideário funcional e privatista que presidiu a reforma das escolas técnicas federais atingiu, pelo efeito de demonstração e pela injeção de recursos internacionais, os sistemas estaduais em níveis diferenciados. Mas, na sua essência, onde foi completamente aplicado desfez o vínculo do ensino médio com o nível técnico, prevendo, nas escolas federais, a redução progressiva, até a extinção, de vagas do nível médio. (SOUZA, 2008, p. 33).

Em conformidade com o contexto da época, é importante registrar que a Reforma do Ensino Médio e Profissional implementada no governo FHC não se configurou como uma realidade genuinamente brasileira. Em se tratando da América Latina, o Chile foi o pioneiro no que se refere a promover mudanças no cenário educacional, conforme discutido anteriormente.

Naquele país, já sob o regime ditatorial de Pinochet a reforma se deu via processo de descentralização e privatização. A municipalização do sistema educativo fundamental e médio na década de 1980 – que até então era ligado ao governo federal – configurou, não só para o magistério, como para significativa parte da sociedade civil chilena, uma tática para livrar o governo de sua responsabilidade em relação ao financiamento educacional, provocando a deterioração da qualidade do trabalho docente e, por consequência, um atraso na qualidade da educação. (ZIBAS, 2002).

Segundo Rojas Figueroa (1997), o processo de privatização se instalou mediante considerável transferência de fundos públicos para o sistema privado, como ocorre hoje no Brasil via Parceria Público Privada²³. Em se tratando do Chile, a partir de 1981 o velho e restrito sistema de subsídios públicos a algumas escolas particulares espalhou-se a toda uma nova rede

²³ As parcerias público-privadas (PPP), amplamente utilizadas no campo da educação, em todo Brasil, são um dos principais instrumentos utilizados pelo Estado brasileiro para realizar investimentos públicos junto à iniciativa privada. Por intermédio de uma PPP, a União, os Estados ou os Municípios podem selecionar e contratar empresas privadas responsáveis pela prestação de serviços de interesse público por prazo determinado. As principais leis que regem as PPPs são as Leis Federais nº 8.987/1995 e nº 11.079/2004.

privada de ensino. Diante desta constatação, o primeiro governo eleito, pós-Pinochet, a *Consertación Socialista*, impedido politicamente pela Constituição, escolheu acolher a nova estruturação do sistema educacional focando esforços num acordo salarial e trabalhista considerado mais justo para os professores.

Tal fase é chamada por Rojas Figueroa (1997) de fase de “resignação”, uma vez que inexistiam formas de fazer alterações na privatização da educação estabelecida pela ditadura, de maneira a atenuar os efeitos negativos. Contudo, no fim do primeiro governo democrático dar-se-ia a “fase do consentimento” ou adesão das novas forças governistas ao processo da privatização do ensino. Isto se tornou particularmente evidente ao ser votada a lei que permitia às instituições particulares subvencionadas, cobrarem mensalidades sem que o acréscimo de renda proveniente dessa cobrança se exprimisse em redução da subvenção. Fica claro que o novo governo resguardou mais o sistema particular do que a própria ditadura, já que esta, ao decidir por cortes significativos da subvenção em casos de cobrança de taxas às famílias, buscava enfraquecer esse tipo de procedimento. (ZIBAS, 2002).

No Brasil, o exemplo chileno passou a ser explorado desde a década de 1990, por autores que vislumbravam no processo de privatização a saída para a má qualidade do ensino público. Tedesco (1991), por exemplo, sustenta a tese segundo de que as escolas privadas [subvencionadas/chilenas] logram compensar as diferenças melhor do que as públicas. Na mesma direção, Mello (1990) defende a fórmula chilena de transferência de fundos públicos para o sistema privado de ensino, enfatizando que o ensino médio poderia ser beneficiado por políticas privatizantes. Como consequência, os empresários da educação insistem na legitimidade do financiamento público das escolas particulares, alegando sempre a reforma do Chile como modelo a ser seguido.

Todavia, como vimos, os organismos internacionais, em especial o Banco Mundial, consistem nos principais mobilizadores de argumentos favoráveis à privatização, conforme exemplo chileno, e à introdução da estrutura de mercado nos sistemas educacionais públicos, persistindo na cobrança de taxas dos alunos do ensino médio. Diante do exposto, a reiteração de referências ao Chile, como exemplo de sucesso a ser adotado pela América Latina – incluindo aqui o Brasil –, abona as iniciativas de se tomar como modelo a reforma implementada naquele país.

A chegada de Luiz Inácio Lula da Silva e do PT²⁴, à presidência da República nas eleições de 2002 representa um momento diferencial na condução das políticas públicas e, dentro destas, aquelas voltadas à EPT – Educação Profissional e Tecnológica. Todavia, se por um lado o governo do PT apresentou rupturas com relação ao governo e ao modelo anterior, igualmente se encontrou inserido num contexto de influência dominado pelas prerrogativas neoliberais, pois dependente dos recursos do Banco Mundial e, conseqüentemente, submetido aos seus ditames. Neste sentido, ao comparar o primeiro governo do presidente Lula com o de seu antecessor, Oliveira (2009) afirma que:

O primeiro mandato do presidente Lula foi marcado, no campo educacional, muito mais por permanências que rupturas em relação ao governo anterior. Tendo sido herdeiro de uma reforma educacional de longo alcance e complexidade, que durante os dois mandatos do governo que o precedeu – FHC – mudou os rumos da educação brasileira do nível básico ao superior, restava a esse governo re-reformar a educação ou conservar e manter as iniciativas anteriores. A opção parece ter sido pelo segundo caminho. (OLIVEIRA, 2009, p.198).

Por outro lado, como destaca Davies (2016), por mais diferentes que os governos aleguem ser, suas ações são limitadas pela estrutura da sociedade e do Estado e, por este motivo, não se pode atribuir a eles toda a determinação, formulação ou efeitos das políticas em geral e também das educacionais. Logo, “[...] uma sociedade muito desigual, com extremos de riqueza e pobreza e, portanto, de exclusão social, como a brasileira, se reflete no caráter do Estado e em suas instituições, que tendem a reproduzir em maior ou menor grau tais extremos”. (DAVIES, 2016, p.40).

Ora, no campo do discurso, os governos petistas se posicionaram fortemente contrários às políticas neoliberais na educação. Sobre o tema, Eliezer Pacheco, Secretário de Educação Profissional e Tecnológica entre 2005 e 2012, escreveu:

O ciclo neoliberal foi definido por um conteúdo ideológico fundado no individualismo e na competitividade que marcam a sociedade contemporânea, Tal ideário e a submissão às normas dos organismos financeiros representantes dos interesses do capital estrangeiro constituíram a base de um processo de sucateamento e privatização, a preço vil, de grande parte do patrimônio nacional, provocando a vulnerabilização da economia brasileira. Dentro desse processo, as universidades públicas e as instituições federais de educação profissional e tecnológica, desmanteladas, tiveram seu funcionamento quase inviabilizado. O Governo Federal tem implementado, na área educacional, políticas que se contrapõem às concepções neoliberais e

²⁴ Luís Inácio Lula da Silva, foi eleito presidente pelo PT – Partido dos Trabalhadores em dois mandatos consecutivos: 2003-2007 e 2008-2011. Foi sucedido por Dilma Rousseff, eleita também consecutivamente para o período de 2010-2014 e 2015 -2018. Rousseff, porém, teve seu governo interrompido por um impeachment, em 2016, que levou o vice, Michel Temer, do PMDB a terminar o mandato.

abrem oportunidades para milhões de jovens e adultos da classe trabalhadora. Na busca de ampliação do acesso à educação e de permanência e aprendizagem nos sistemas de ensino, diversas medidas estão em andamento. (PACHECO, s.d., n.p.).

Entretanto, ao analisar e comparar as políticas implementadas pelos governos do PSDB e do PT, Davies (2016) considera que estas foram muito mais semelhantes do que dissonantes. Assim, ainda que o PT tenha repisado seu distanciamento e contraposição às políticas educacionais de cunho neoliberal, para o autor as políticas petistas “[...] representaram e representam uma continuidade (e às vezes aprofundamento), se bem que com algumas diferenças, ou descontinuidades”. (DAVIES, 2016, p.41).

Um exemplo sintomático de continuidade e também de alinhamento com a adoção de princípios neoliberais na educação, inclusive como condição para acesso a financiamentos junto aos organismos internacionais, são as avaliações em larga escala. Também Davies (2016) observa que:

[...] embora com nomes diferentes - Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), Exame Nacional de Cursos (o “Provão”), Exame Nacional de Desempenho Educacional (ENADE), Prova Brasil - submeteu as escolas estaduais, distritais e municipais da educação básica e as instituições do ensino superior à lógica de avaliação do poder federal, com o objetivo declarado (o que não significa que seja o real) de avaliar um tipo muito limitado de qualidade de ensino e responsabilizar principalmente (na verdade, quase exclusivamente) escolas e professores pelos resultados e, por esta razão, as políticas dos dois governos enfatizaram muito a autonomia e gestão eficiente das escolas, para avaliar sua responsabilidade e desempenho e premiar este último, se satisfatório. (DAVIES, 2016, p.45).

Em se tratando da Educação Profissional e Tecnológica, a criação dos Institutos Federais se deu no bojo do segundo mandato do presidente Lula e integram, no âmbito do discurso oficial, um papel estratégico que confere à educação, e em especial à EPT, um lugar privilegiado nas políticas educacionais. Nesse sentido, as concepções e diretrizes dos Institutos Federais expressas pela SETEC, entendem que a Educação Profissional e Tecnológica,

[...] orienta os processos de formação com base nas premissas da integração e da articulação entre ciência, tecnologia, cultura e conhecimentos específicos e do desenvolvimento da capacidade de investigação científica como dimensões essenciais à manutenção da autonomia e dos saberes necessários ao permanente exercício da laboralidade, que se traduzem nas ações de ensino, pesquisa e extensão. Por outro lado, tendo em vista que é essencial à educação profissional e tecnológica contribuir para o progresso socioeconômico, as atuais políticas dialogam efetivamente com as políticas sociais e econômicas, dentre outras, com destaque para aquelas com enfoques locais e regionais. (BRASIL, 2008b, p. 6-7).

É importante compreender, porém, que as políticas para a educação profissional praticadas pelo governo do presidente Lula foram assinaladas por uma expansão da oferta de vagas para a Educação Profissional como uma modalidade de ensino.

As ações desta política de expansão abarcaram a criação dos Institutos Federais de Ciência e Tecnologia (IFs) por meio da Lei nº 11.892/2008, que os tornou instituições especializadas na oferta da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) em todos os seus níveis de ensino. Conforme podemos observar no Art. 6º da Lei supracitada, cabe aos IFs:

I - ofertar educação profissional e tecnológica, em todos os seus níveis e modalidades, formando e qualificando cidadãos com vistas na atuação profissional nos diversos setores da economia, com ênfase no desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional;

II - desenvolver a educação profissional e tecnológica como processo educativo e investigativo de geração e adaptação de soluções técnicas e tecnológicas às demandas sociais e peculiaridades regionais;

III - promover a integração e a verticalização da educação básica à educação profissional e educação superior, otimizando a infraestrutura física, os quadros de pessoal e os recursos de gestão;

IV - orientar sua oferta formativa em benefício da consolidação e fortalecimento dos arranjos produtivos, sociais e culturais locais, identificados com base no mapeamento das potencialidades de desenvolvimento socioeconômico e cultural no âmbito de atuação do Instituto Federal;

V - constituir-se em centro de excelência na oferta do ensino de ciências, em geral, e de ciências aplicadas, em particular, estimulando o desenvolvimento de espírito crítico, voltado à investigação empírica;

VI - qualificar-se como centro de referência no apoio à oferta do ensino de ciências nas instituições públicas de ensino, oferecendo capacitação técnica e atualização pedagógica aos docentes das redes públicas de ensino;

VII - desenvolver programas de extensão e de divulgação científica e tecnológica;

VIII - realizar e estimular a pesquisa aplicada, a produção cultural, o empreendedorismo, o cooperativismo e o desenvolvimento científico e tecnológico;

IX - promover a produção, o desenvolvimento e a transferência de tecnologias sociais, notadamente as voltadas à preservação do meio ambiente. (BRASIL, 2008a).

Como expressão de uma política pública que responde a um projeto político comprometido com a inclusão social, os Institutos Federais possuem um lugar definido nas políticas educacionais do governo Lula e, de resto, do PT, delineando sua relação com o mundo produtivo e do trabalho. Como tal, foi apresentado pelo discurso oficial como instrumento fundamental para o fortalecimento da democracia e da cidadania, bem como para o

desenvolvimento nacional, regional e local. Ao mesmo tempo, insere-se num contexto econômico muito específico, exigente de respostas educacionais capazes de fornecer mão de obra para um mercado globalizado, numa economia neoliberal. Cabe, a seguir, observar mais de perto a sua implementação.

2.3. A implantação dos Institutos Federais de Ciência e Tecnologia

Durante o mandato do então presidente Fernando Henrique Cardoso, o Decreto n. 2.208/1997 e outros instrumentos legais, como o Projeto de Lei n.1603 de 17 de abril de 1997 e a Portaria nº. 646/1997, regulamentaram a educação profissional e a rede federal de educação tecnológica, promovendo a reforma da educação profissional no país. Em tese, procurou-se através dos mecanismos legais proibir a formação integrada, mas também regulamentar formas fragmentadas e aligeiradas de educação profissional em função das alegadas necessidades do mercado. Na prática, porém, o Decreto 2.208/1997 implementou o exercício da política neoliberal, que reforçou a divisão estrutural entre a formação profissional e a educação geral, realidade da educação brasileira desde o nascimento do seu Estado Nacional. Para Souza (2008):

O Decreto 2.208/97 em pouco difere do que estava proposto no PL 1.603/96. De acordo com Martins (2000), se a forma de apresentação da regulamentação do ensino profissional foi autoritária, o conteúdo do Decreto 2.208/97 não poderia ser dissonante. Aliás, seu conteúdo, mormente as partes mais polêmicas, já era por todos conhecido: ele era profundamente semelhante ao PL 1.603/96, tão insistentemente defendido pelos governistas e atacado pelos que procuravam resistir às pressões internacionais. (SOUZA, 2008, p. 33).

Com o governo de Luiz Inácio Lula da Silva, a revogação do referido decreto representou um compromisso com características histórico-políticas, permeadas por ideais progressistas, na luta do governo central com as forças mais conservadoras. Assim, diante da expectativa popular em torno do novo governo e da urgência no processo de ressignificação, no que diz respeito à formação do trabalhador a compreensão quanto à atenção a ser dispensada para a educação profissional – declarada pelo Ministério da Educação, no começo do governo Lula –, teria o sentido de reconstrução enquanto política pública. Nestes termos, se fazia necessária para:

[...] corrigir distorções de conceitos e de práticas decorrentes de medidas adotadas pelo governo anterior, que de maneira explícita dissociaram a educação profissional da educação básica, aligeiraram a formação técnica em módulos dissociados e estanques, dando um cunho de treinamento superficial à formação profissional e tecnológica de jovens e adultos trabalhadores. (MEC/SETEC, 2004, p. 2).

A criação dos Institutos Federais se apresentou como uma resposta à reivindicação e militância de inúmeros educadores e especialistas em Educação Profissional – EPT, sobretudo por sua conexão com a educação básica. Assim, conforme a Lei 11.892 que criou os Institutos Federais dentro do formato do qual nos ocupamos, os IFs têm por finalidade “[...] ofertar educação profissional e tecnológica, em todos os seus níveis e modalidades, formando e qualificando cidadãos com vistas na atuação profissional nos diversos setores da economia, com ênfase no desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional”. (BRASIL, 2008^a, n.p.).

A lei que criou os Institutos Federais enfatiza a execução dos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio: “[...] ministrar educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma de cursos integrados, para os concluintes do ensino fundamental e para o público da educação de jovens e adultos” (BRASIL, 2008^a, n.p.). Nesta direção, o artigo 8º da referida lei determina que 50% das vagas ofertadas sejam destinadas aos cursos técnicos integrados: “[...] no desenvolvimento da sua ação acadêmica, o Instituto Federal, em cada exercício, deverá garantir o mínimo de 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para atender aos objetivos definidos no inciso I do caput do art. 7º desta Lei [Ensino Médio Integrado].” (BRASIL, 2008^a, n.p.).

Os documentos oficiais que serviram de base para a criação dos Institutos Federais enfatizam a categoria *trabalho* como o elemento norteador dos cursos técnicos integrados. Sobre a utilização da categoria, como peça mestra dos IFs, Pacheco (2001) justifica seu uso no sentido de que “[...] a referência fundamental para a Educação Profissional e Tecnológica é o ser humano e, por isso, o trabalho, como categoria estruturante do ser social é seu elemento constituinte”. (PACHECO, 2010, p. 13). Assim, em uma perspectiva dialética, o estudante teria uma formação *omnilateral*, que se traduz na integração de uma formação geral sólida e uma formação profissional qualificada.

O Ensino Médio Integrado desenvolvido pelos Institutos Federais, propõe-se diferente da experiência de educação profissional de nível médio desenvolvida pelo Regime Civil-Militar (1964-1985). Como tal, afirma ultrapassar o objetivo da educação profissional e tecnológica de formar um mero profissional para a indústria/empresa. Ao contrário, busca o desenvolvimento de uma formação ampla com base sólida, capaz de estimular o estudante a compreender o que, o porquê e as várias formas do fazer, e não somente o fazer. Ou seja, almeja-se uma formação politécnica.

Além de proporcionar uma formação politécnica, a experiência de EPT de nível médio dos Institutos Federais abre uma série de possibilidades aos seus estudantes quando não se limita à preparação técnica e profissional. Em favor desta premissa, órgãos oficiais ligados à divulgação dos IFs observam que o protagonismo de seus alunos em competições como Olimpíadas de Matemática, Concursos de Redação, Intercâmbios, etc. tem revelado sua excelência. Esta também pode ser mensurada no excepcional desempenho dos seus estudantes no Exame Nacional do Ensino Médio, o ENEM, conforme pode ser visualizado nos resultados divulgados pelo INEP.

Pretende-se, assim, que a educação Profissional e Tecnológica, na perspectiva de um mecanismo de formação do trabalhador e projeto de produção de saberes, possibilite a construção de ações que, de maneira sistemática, permitam uma prática educativa com foco na transformação pessoal e da identidade, como forma de ultrapassar a complexidade hegemônica do capital que, durante décadas, tem se reinventado influenciando de forma incisiva as política de educação. (BRASIL, 2008b).

Não obstante, vale lembrar que após o processo de *impeachment* que destituiu do cargo a presidenta Dilma Rousseff, do PT, o Ensino Médio no Brasil parece voltar ao ideário da década de 1990. A dualidade do Ensino Médio ganhou reforço com a Medida Provisória (MP) nº 746, de 22 de setembro de 2016, convertida na Lei 13.415 de 16 de fevereiro de 2017, propondo a ampliação da carga horária mínima anual para mil e quatrocentas horas. Observadas as normas do respectivo sistema de ensino e de acordo com as diretrizes, os objetivos, as metas e as estratégias de implementação estabelecidos no Plano Nacional de Educação a nova legislação coloca em xeque a proposta de cursos técnicos integrados ao Ensino Médio.

A Reforma do Ensino Médio, aprovada sob o governo de Michel Temer (PMDB), determinou que todos os estudantes deste nível de ensino percorrerão itinerários formativos idênticos nos três primeiros semestres e, posteriormente, escolherão uma, e somente uma, área de sua predileção: I - linguagens; II - matemática; III - ciências da natureza; IV - ciências humanas; e V - formação técnica e profissional.

A nova legislação, que alterou artigos substanciais da LDB 9394/96, impossibilita ao estudante que optar pela área de formação técnica e profissional o estabelecimento de diálogos abertos com as demais disciplinas do núcleo comum, pois a carga horária destas últimas será diminuta nos três últimos semestres. Conseqüentemente, inviabiliza-se a integração de uma formação geral sólida e uma formação profissional qualificada. Além disso, conforme destaca Souza (2016), referindo-se ainda à Medida Provisória 746/2016:

[...] a Lei 11.892 diz que 50% das vagas dos Institutos Federais serão destinadas aos cursos técnicos de nível médio, com destaque para os cursos técnicos integrados ao Ensino Médio. Contudo, com a aprovação da MP, os cursos técnicos integrados desaparecerão e no seu lugar surgirão, provavelmente, experiências educacionais semelhantes aos cursos técnicos concomitantes e subsequentes ao Ensino Médio da década de 1990. Portanto, a proposta de uma formação profissional de nível médio sólida e ancorada em uma educação básica consistente corre o risco de desaparecer e, junto com esta, a experiência qualificada e bem-sucedida dos Institutos Federais.

No momento, ainda não é possível mensurar as consequências da Reforma aprovada pela Lei nº 13 415/17, para os IFs. No entanto, em se tratando da sua historicidade importa repisar que os mesmos foram criados na perspectiva de ofertar uma formação capaz de contemplar todos os direitos do cidadão.

Do ponto de vista jurídico, os Institutos Federais foram concebidos como autarquia, detendo autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar. Sob estes termos propõe-se a capacitar profissionalmente jovens e adultos para o mundo do trabalho e, em conformidade com o Parágrafo único do Art. 2º da Lei 11.892, são “[...] instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino[...]”. (BRASIL, 2008a, n.p.).

Segundo os parágrafos 1º e 2º do mesmo Artigo 2º, os Institutos Federais são equiparados às universidades federais no que diz respeito a disposições que regem a sua regulação, avaliação e supervisão. Todavia, a nova institucionalização confere aos Institutos o papel de acreditadores e certificadores de competências profissionais.

Já os parágrafos 3º e 4º evidenciam que os IFs possuem autonomia para criar e extinguir cursos dentro dos limites de sua área de atuação territorial, bem como registrar diplomas dos próprios cursos que oferece por meio de autorização do seu Conselho Superior. Igualmente podem oferecer cursos de educação a distância em conformidade com a legislação específica. No que tange aos seus objetivos e sua finalidade, o Art. 7º evidencia que cabem aos Institutos Federais:

I - ministrar educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma de cursos integrados, para os concluintes do ensino fundamental e para o público da educação de jovens e adultos; II - ministrar cursos de formação inicial e continuada de trabalhadores, objetivando a capacitação, o aperfeiçoamento, a especialização e a atualização de profissionais, em todos os níveis de escolaridade, nas áreas da educação profissional e tecnológica; III - realizar pesquisas aplicadas, estimulando o desenvolvimento de soluções técnicas e tecnológicas, estendendo seus benefícios à comunidade; IV - desenvolver atividades de extensão de acordo

com os princípios e finalidades da educação profissional e tecnológica, em articulação com o mundo do trabalho e os segmentos sociais, e com ênfase na produção, desenvolvimento e difusão de conhecimentos científicos e tecnológicos; V - estimular e apoiar processos educativos que levem à geração de trabalho e renda e à emancipação do cidadão na perspectiva do desenvolvimento socioeconômico local e regional; e VI - ministrar em nível de educação superior. (BRASIL, 2008a, n.p.).

O texto legal relativo à criação dos Institutos Federais preconiza que a educação superior ofertada pela instituição será sempre voltada para a formação profissional. No entanto, certa exceção cabe às licenciaturas, especificamente voltadas para a formação de professores da educação básica, embora também priorizem a educação profissional e as áreas de Ciências e Matemática. Assim, o inciso VI do Artigo 7º que define os objetivos dos IFs, ao definir que cabe aos IFs ministrar educação superior pontua, textualmente, as suas modalidades, a saber:

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

No que diz respeito à sua organização, a seção IV da Lei 11.892, define em seu Artigo 10 que a “A administração dos Institutos Federais terá como órgãos superiores o Colégio de Dirigentes e o Conselho Superior”. Os cargos de gestão destes órgãos são definidos pelos parágrafos subsequentes, os quais determinam que as presidências de ambos serão exercidas pelo Reitor do Instituto.

Por outro lado, o Colégio de Dirigentes, que possui caráter consultivo, será composto pelo Reitor, os Pró-Reitores e pelo Diretor-Geral de cada um dos campi que integrem o Instituto Federal. Já o Conselho Superior, que possui caráter consultivo e deliberativo,

[...] será composto por representantes dos docentes, dos estudantes, dos servidores técnico-administrativos, dos egressos da instituição, da sociedade civil, do Ministério da Educação e do Colégio de Dirigentes do Instituto Federal, assegurando-se a representação paritária dos segmentos que compõem a comunidade acadêmica. (BRASIL, 2008a, n.p.).

Finalmente, em seu Artigo 11, a Lei 11. 892 define que os Institutos Federais terão como órgão executivo a Reitoria, composta por 1 (um) Reitor e 5 (cinco) Pró-Reitores.

2.3.1. Bases da Educação Profissional, Científica e Tecnológica proposta pelos Institutos Federais

Os Institutos Federais (IFs), já nascem com o objetivo de integrar as políticas públicas de educação profissional promovidas no Brasil. Por meio do Decreto nº. 6.095 de 24 de abril de 2007, são estabelecidas as diretrizes para o processo de integração de instituições federais de educação tecnológica para fins de constituição do Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFETs), no campo da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.

Em conformidade com o projeto político do governo em vigor, à época, a criação dos IFs responderia ao objetivo estratégico de desenvolvimento local, regional e nacional, conjugando-se à ideia de fortalecer o processo de inserção cidadã de milhares de brasileiros, promovendo justiça social, equidade, competitividade econômica, geração de novas tecnologias, melhorando a qualidade de vida do cidadão.

As bases da educação propostas pelos IFs foram publicadas em um documento elaborado em 2010 pela Secretária de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC), órgão do Ministério da Educação, intitulado *Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia: Um Novo Modelo de Educação Profissional e Tecnológica – concepção e diretrizes*. Desta peça, destacamos três princípios considerados a mola mestra na estrutura dos Institutos Federais a saber: a Indissociabilidade entre Formação Geral e Profissional; a Vinculação com as Políticas de Desenvolvimento Regional e Local; e sua Proposta Pedagógica.

Em se tratando da *Indissociabilidade entre Formação Geral e Profissional*, a proposta pedagógica dos IFs, de agregar à formação acadêmica do aluno a preparação para o trabalho, se assenta no pressuposto da integração e da articulação entre ciência, tecnologia, cultura e conhecimentos específicos, bem como no desenvolvimento da capacidade de investigação científica. De acordo com o documento:

Na proposta dos Institutos Federais, agregar à formação acadêmica a preparação para o trabalho (sem deixar de firmar o seu sentido ontológico) e a discussão dos princípios e tecnologias a ele concernentes dão luz a elementos essenciais para a definição de um propósito específico para a estrutura curricular da educação profissional e tecnológica: uma formação profissional e tecnológica contextualizada, banhada de conhecimentos, princípios e

valores que potencializam a ação humana na busca de caminhos mais dignos de vida. (BRASIL, 2010a, p. 26).

Já a *Vinculação com as Políticas de Desenvolvimento Regional e Local* ao se evidenciar a relação entre os IFs e o desenvolvimento local e regional fica explícita a importância estratégica assumida pela EPT no projeto político do então governo do Partido dos Trabalhadores. Não por acaso, Eliezer Pacheco (2011, p.19) afirma que os Institutos Federais “[...] assumem o papel de agentes estratégicos na estruturação das políticas públicas para a região que polarizam, estabelecendo uma interação mais direta junto ao poder público e às comunidades locais”.

Portanto, nesta linha de percepção cada Instituto Federal deve estar integrado à sua região de abrangência e responder com efetividade às aspirações da sociedade na qual está inserido sendo, destarte, mola promotora de desenvolvimento sustentável e inclusão social.

Assim, a *Proposta Pedagógica* procura apresentar um desenho curricular da Educação Profissional e Tecnológica oferecida nos Institutos Federais, de tal modo a contemplar os princípios acima citados. É com vistas à implementação daqueles princípios que se propugna pela *Verticalização do Ensino*, cuja proposta pedagógica pressupõe a atuação de um profissional apto a transitar entre os diferentes níveis de ensino e que, nos termos da *indissociabilidade* do ensino, da pesquisa e da extensão, consiga promover a produção de um conhecimento capaz de alavancar o desenvolvimento regional e local.

Nesse caminho Pacheco (2015), assevera que a arquitetura pedagógica dos IFs tem por finalidade e aspecto principais, estabelecer um vínculo entre a contexto e as partes situando premissas fundamentadas na apreensão dos objetos em seu conjunto de totalidades. Segundo o autor, a proposta político-pedagógica tem a missão de propiciar a verticalização do ensino no espaço educacional da instituição, ofertando:

1. educação básica, principalmente em cursos de ensino médio integrado à educação profissional técnica de nível médio;
2. ensino técnico em geral;
3. graduações tecnológicas, licenciatura e bacharelado em áreas em que a ciência e a tecnologia são componentes determinantes, em particular as engenharias, bem como programas de pós-graduação lato e stricto sensu, sem deixar de assegurar a formação inicial e continuada de trabalhadores. (PACHECO, 2015, p. 20).

O conceito de *verticalização do ensino*, que fundamenta a proposta pedagógica dos Institutos Federais tem por premissa a quebra das demarcações dos campos de saber, na perspectiva de uma “transversalidade possível”. O conceito defendido nos espaços pedagógicos

dos IFs é tratado por Pacheco (2011; 2015) e por Domingos Sobrinho (2010) como uma estrutura pedagógica de educação continuada e flexível. Tendo como origem a educação básica e chegando à Pós-graduação, é um dos fundamentos da práxis pedagógica na Educação Profissional e Tecnológica (EPT), oferecida pelos Institutos Federais.

Esta prática pedagógica fortalece a ideia de interdisciplinaridade e permite que os docentes atuem no seu processo de docência em diferentes níveis de ensino, favorecendo ainda que os discentes compartilhem os espaços de aprendizagem, compreendendo os laboratórios, salas de aulas, bibliotecas e etc., e possibilitando aos mesmos o delineamento de trajetórias de formação que podem ir dos Cursos de nível médio ao doutorado. (BRASIL, 2010b).

A estrutura multicampi e a abertura para a significação do espaço de abrangência das ações dos Institutos Federais, garantem o compromisso pedagógico de intervenção em suas respectivas regiões de atuação, detectando situações conflitantes e recomendando soluções técnicas e tecnológicas para o incremento sustentável. Além disso, a proposta pedagógica possui como ponto de referência a inclusão social dos atores no processo de formação profissional para o mundo do trabalho.

A organização curricular definida para os Institutos Federais objetiva proporcionar aos profissionais na educação um espaço privilegiado de constituição e construção de saberes. Ao menos no campo do discurso, a arquitetura pedagógica proposta possibilita dialogar simultaneamente, de maneira flexível e articulada, da educação básica à pós-graduação, trazendo a formação profissional como paradigma nuclear, revelando que a atuação do professor sedimenta o princípio da verticalização de ensino na sua própria práxis.

Aos profissionais na carreira do magistério, atuando na Educação Profissional e Tecnológica na perspectiva da verticalização do ensino, se prevê a possibilidade de, no mesmo ambiente institucional, construir e constituir conexões de múltiplos saberes em diferentes níveis e modalidades de ensino. Além disso, esse desenho pedagógico permitiria investigar a apropriação de metodologias que melhor se justaponham a cada ação, constituindo a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Neste sentido, Pacheco (2015) afirma que:

A vinculação estreita entre as ciências e a tecnologia, em diversas áreas, é capaz de gerar uma concepção da formação que se configure num programa ou ciclo inicial, tendo como base cada uma das áreas das ciências, configuração que pode trazer caráter de terminalidade, como bacharelado. (PACHECO, 2015, p. 23).

A legislação vigente assevera que os Institutos são nivelados às Universidades Federais. No entanto, Pacheco, Domingos Sobrinho e Pereira (2010) defendem que os Institutos surgem

com a prerrogativa de diferenciar-se da [velha] universidade, mesmo que esta seja o exemplo a ser espelhado.

São instituições de educação superior, mas também de educação básica, e, principalmente, profissional, pluricurriculares e multicampi; terão na formação profissional, nas práticas científicas e tecnológicas e na inserção territorial os principais aspectos definidores de sua existência. Traços que as aproximam e, ao mesmo tempo, as distanciam das universidades. (PACHECO; DOMINGOS SOBRINHO; PEREIRA, 2010, p. 79).

Na perspectiva dos autores que é, também, a perspectiva do governo então vigente, as universidades seriam criações da elite, com a missão de formar profissionais para um mercado elitista; ao passo que os Institutos Federais seriam construídos para a classe trabalhadora, numa perspectiva de formação profissional que visa atender as necessidades do mundo de trabalho, com o desafio de tornar a formação humanizada. O ponto prioritário seria a promoção de oportunidades e busca de identidades em um processo de superação por meio de uma educação humanizadora. Assim os autores abaixo organizam suas ideias afirmando que os IFs:

Embora a arquitetura pedagógica dos IFs apresente avanços, ela também possui contradições ao se materializar nos espaços de formação dos Institutos Federais. Dentre estas destacamos a exigência de um docente capaz de transitar entre os diferentes níveis de formação oferecidos pelos Institutos, com a mesma mestria, dedicação e desenvoltura didática.

No entanto, o professor “real”, aquele que ingressa e tem seu exercício profissional nos IFs, possui um perfil bem diferente das exigências profissiográficas de sua arquitetura pedagógica. Ao considerarmos o “contexto de origem” desses profissionais e como a formação de professores para a EPT é tratada na política educacional vigente, encontramos dados que merecem ser pontuados.

A documentação escrita, arrolada para a presente pesquisa²⁵ – inclusive os documentos técnicos pedagógicos pertinentes ao IFMT – dá conta de que os professores que hoje atuam nos Institutos Federais possuem uma formação linear, mesmo aqueles que são oriundos de Licenciaturas. Além disso, observa-se em seus currículos de formação uma ausência de conteúdos que perpassem ou se relacionem com a Educação Profissional e Tecnológica (EPT). (BRASIL, 2010a).

Como observa Oliveira (2008; 2016), a implementação dos IFs foi feita sem que houvesse na realidade um perfil docente correspondente à arquitetura pedagógica exigida pelo

²⁵ Toda a documentação escrita, arrolada no MEC/SETEC e no IFMT encontra-se listada e devidamente caracterizada ao final deste trabalho, na seção “Referências” – Documentação.

processo de docência na Educação Profissional e Tecnológica (EPT). A pesquisadora desafia nossa reflexão ao indagar em como as políticas de formação de professores estão postas na Rede Federal, ou seja, “que estudos existem sobre a Formação pela Rede e o que esses estudos sugerem? - Oliveira, 2008, p.164). Além disso, ela constata que:

[...] à exceção, salvo melhor juízo, no caso do Cefet-MG que oferece a Formação do Professor particularmente para as áreas técnicas, a Rede não tem se ocupado da Formação de Professores para a Educação Profissional e Tecnológica, no que tange a essas áreas, mas no que tange apenas à área científica, à exceção do caso da área de química, considerada também área técnica, tal como presente na Resolução 04/99 do CNE. (OLIVEIRA, 2008, p. 160-161).

Nestes termos, é urgente que se trave um debate mais aprofundado acerca da formação de professores que atuam na Educação Profissional e Tecnológica. Como se sabe, os marcos legais que demarcam a formação de professores em educação profissional estão estabelecidos na legislação vigente no que refere à educação continuada de professores, expressos no seguinte aparato legal:

- Diretrizes e Bases da Educação (LDB) Lei 9394/96 de 20 de dezembro de 1996
- Lei 12.056 de 04 de abril de 2009 [que acrescenta parágrafos ao art. 62 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996]
- Lei 12.061, de 04 de abril de 2013 [que altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996], ao dispor sobre a formação dos profissionais da educação
- Plano Nacional de Educação [Lei 13.005 de 20 de junho de 2014]
- Parecer CNE/CP 02/2015, homologado pelo Ministério da Educação em 24 de junho de 2015 [Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica],
- Medida Provisória n.746 de 22 de setembro de 2016.

Dentro deste aparato, destacamos, em primeiro lugar, os parágrafos que, nos artigos 62, 63 e 67 do Título VI – Dos profissionais da Educação, da LDB 9394/96 que versam sobre a formação continuada de professores. Vejamos:

Artigo 62. [A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal]: § 1º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial,

a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério - § 2º A formação continuada e a capacitação dos profissionais de magistério poderão utilizar recursos e tecnologias de educação à distância - § 3º A formação inicial de profissionais de magistério dará preferência ao ensino presencial, subsidiariamente fazendo uso de recursos e tecnologias de educação a distância. . (Incluído pela Lei nº 12.056, de 2009).

Art. 62-A. [A formação dos profissionais a que se refere o inciso III do art. 61 far-se-á por meio de cursos de conteúdo técnico-pedagógico, em nível médio ou superior, incluindo habilitações tecnológicas. (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013)] - **Parágrafo único.** Garantir-se-á formação continuada para os profissionais a que se refere o caput, no local de trabalho ou em instituições de educação básica e superior, incluindo cursos de educação profissional, cursos superiores de graduação plena ou tecnológicos e de pós-graduação. (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013)

Artigo 63 [Os institutos superiores de educação manterão]: III - programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis.

Artigo 67 [Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público]: II - aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim. (BRASIL, 1996, p.22).

Com relação ao Plano Nacional de Educação, previsto no artigo nº 214 da Constituição Federal, possui vigência de dez anos e se constitui de diretrizes com metas e estratégias para a educação nacional. Serve de base para que, em consonância com seus princípios, possam os Estados da Federação e cada Município elaborar seu próprio plano de educação.

O atual Plano Nacional de Educação foi sancionado pela Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014, com validade até o ano de 2024. Exibe 10 (dez) diretrizes e 20 (vinte) metas, dentro das quais as Metas 15 e 16 tratam da formação continuada de professores:

Meta 15: Garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei n 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam;

Meta 15.13 - desenvolver modelos de formação docente para a educação profissional *que valorizem a experiência prática, por meio da oferta, nas redes federal e estaduais de educação profissional, de cursos voltados à complementação e certificação didático-pedagógica de profissionais experientes*”

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

Meta 16.1: realizar, em regime de colaboração, o planejamento estratégico para dimensionamento da demanda por formação continuada e fomentar a respectiva oferta por parte das instituições públicas de educação superior, de forma orgânica e articulada às políticas de formação dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios;

Meta 16.2: consolidar política nacional de formação de professores e professoras da educação básica, definindo diretrizes nacionais, áreas prioritárias, instituições formadoras e processos de certificação das atividades formativas [...]. [Grifos nossos]. (BRASIL, 2014, p. 13).

Observe-se que a Meta 15. 13 especifica com clareza que, no caso da Educação Profissional é possível tornar *professor* um profissional que possui experiência prática, mediante “*cursos voltados à complementação e certificação didático-pedagógica de profissionais experientes*”.

Entretanto, Oliveira e Nogueira (2016) alertam para o caráter distinto que existe no percurso de um professor em suas atividades docentes na Educação Profissional. Embora defendam a importância da experiência prática do professor na área em que instrui. Porém, as mesmas autoras atentam para o fato de que nem sempre a experiência prática é suficiente para suprir as necessidades requeridas pelo próprio mercado atual de trabalho ao profissional formado pelo “professor prático”.

Em se tratando das exigências didático-pedagógica dos IFs, em que pesa a verticalização do ensino em sua articulação com o ensino, a pesquisa e a extensão, a notória experiência da prática não resolve uma formação acadêmica aligeirada, conforme proposto pela Meta 1513 do PNE. Pelo contrário, poderá reforçar a necessidade de uma formação direcionada para área de atuação do professor na EPT. Ainda segundo Oliveira e Nogueira (2016), a formação de docentes em exercício pode ser uma alternativa distinta no conjunto dos documentos legais, ou seja:

Para docentes com três anos de atuação na rede pública e graduados não licenciados, licenciados em área diversa da atuação, docentes de nível médio na modalidade normal, pelo Decreto n. 6.755/09 (Brasil, 2009), propõe-se a licenciatura, cursos ou programa especial, em caráter emergencial. (OLIVEIRA; NOGUEIRA, 2016, p. 151).

Em outros termos trata-se, assim, da *formação continuada* em serviço que, em conformidade com o Parecer CNE/CP 02/2015, pode se dar dentro dos mais diferentes formatos:

A formação continuada compreende dimensões coletivas, organizacionais e profissionais, bem como o repensar do processo pedagógico, dos saberes e valores, e envolve atividades de extensão, grupos de estudos, reuniões pedagógicas, cursos, programas e ações para além da formação mínima exigida ao exercício do magistério da educação básica, tendo como principal

finalidade a reflexão sobre a prática educacional e a busca de aperfeiçoamento técnico, pedagógico, ético e político do profissional docente (Parecer CNE/CP 02/2015, 2015, p. 34).

A ideia, em si, não é nova. Desde o final da década de 1940 se registram iniciativas de oferecer cursos de aperfeiçoamento para professores atuantes na “educação industrial”²⁶. Não obstante, o que mais marcou e ainda marca a história desse tipo de determinação, curso são os chamados **Cursos Emergenciais Esquema I e Esquema II**²⁷, promovidos na década de 1970.

Na perspectiva de atender às necessidades emergentes de formação de professores para a Educação Profissional, foram desenhados cursos chamados emergenciais que receberam a denominação de Esquema I e Esquema II (Portaria Ministerial 339/70). Os cursos de Esquema I para oportunizar a complementação pedagógica dos portadores de diploma de nível superior. Os cursos de Esquema II, direcionados a técnicos diplomados e incluíam disciplinas pedagógicas do Esquema I e as de conteúdo do Técnico específico. (MONTANUCI, 2009, p. 83).

Em se tratando do contexto coberto por esta pesquisa, com relação às vacâncias explícitas na formação de professores atuantes na EPT, o MEC – através da SETEC – vem promovendo ações e programas com vistas a remediar a situação. Dentre estas destacamos o PLAFOR, Plano de Formação Continuada dos Servidores da Rede Federal, criado com base na Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoal instituída pelo Decreto nº 5.707/2006²⁸.

Instituído pela Portaria nº 15/2016, o PLAFOR tem por objetivo potencializar as ações de formação continuada dos docentes e técnicos administrativos da Rede Federal, com vistas ao desenvolvimento na carreira e à consolidação da identidade da Rede. O Plano consiste na promoção e fomento de ações de capacitação dos servidores, bem como na motivação e mobilização para a formação continuada com a finalidade de potencializar a atuação da

²⁶ A LDB 4024 de 1961 previa em seu artigo 59 uma formação específica para os professores que iriam atuar no ensino técnico. Pontualmente determinava que a formação de professores responsáveis por ministrar disciplinas específicas de ensino médio técnico deveria se dar em “cursos especiais de educação técnica”. (BRASIL, 1961).

²⁷ Parecer 1.886/75 normatiza a possibilidade de continuidade de estudos para professores de artes práticas, habilitação em artes industriais, e ingresso no curso de formação de professores de matérias específicas – Esquema II – para o exercício do magistério de 2º Grau. Parecer CFE nº 1.902/75 sobre ingresso de diplomados em nível superior em cursos de Esquema I. Parecer CFE nº 2.517/75 sobre a possibilidade de complementação dos estudos de Licenciatura Plena dentro do Esquema II para os licenciados em cursos de curta duração. Parecer CFE nº 51/76 sobre a extensão a qualquer diplomado em nível superior da complementação pedagógica prevista para os cursos de Esquema I pela Portaria 432/71.

²⁸ Institui a Política e as Diretrizes para o Desenvolvimento de Pessoal da administração pública federal direta, autárquica e fundacional, e regulamenta dispositivos da Lei no 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Estabelece à Política Nacional de Desenvolvimento Pessoal as seguintes finalidades: I - melhoria da eficiência, eficácia e qualidade dos serviços públicos prestados ao cidadão; II - desenvolvimento permanente do servidor público; III - adequação das competências requeridas dos servidores aos objetivos das instituições, tendo como referência o plano plurianual; IV - divulgação e gerenciamento das ações de capacitação; V - racionalização e efetividade dos gastos com capacitação. Este Decreto, todavia, foi revogado pelo Decreto n. 9.991/2019, assinado pelo presidente Jair Bolsonaro (sem partido). Ver: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2019-2022/2019/Decreto/D9991.htm#art35

Educação Profissional no âmbito da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT). Tem como missão contribuir para o aperfeiçoamento das competências do servidor público para que ele possa atuar, promover e proporcionar o desenvolvimento de trabalhos com qualidade, atendendo aos processos e propiciando um diferencial no serviço prestado à sociedade no âmbito da RFEPCT. Assim:

Entre seus objetivos maiores, estão a contribuição para a construção de competências dos servidores relativas aos processos educacionais, o provimento a ações de capacitação do servidor para atuar em funções de planejamento, de gestão e de liderança, o fomento a capacitação nas diversas áreas do conhecimento a fim de aprimorar o ensino, a pesquisa, a extensão e a inovação na educação profissional e a capacitação no exterior. (BRASIL, 2018b).

Dentro das ações previstas pelo PLAFOR estão elencados cursos de capacitação em aulas práticas; cursos de Mestrado Profissional e Pós-Graduação *lato sensu* em Formação Pedagógica para Docência na Educação Profissional e Tecnológica. Além destas ações, o PLAFOR oferta três programas de capacitação, a saber:

I - Programa de Capacitação Profissional (Cursos de até 360 horas)

1. Iniciação ao serviço público;
2. Formação geral; e
3. Capacitação técnica (específico para cada área de atuação).

II - Programa de Formação Gerencial, dividida em dois eixos:

1. Desenvolvimento gerencial (administrativo e educacional)
2. Formação de Gestores

III - Programa de Qualificação

1. Técnico de Nível Médio
2. Graduação
3. Pós-Graduação lato e stricto sensu (Especialização, Mestrado, Doutorado e Pós-Doutorado). (BRASIL, 2018c).

Diante de toda a argumentação exposta neste capítulo, reforçamos a importância de observar a implementação das políticas existentes no chão concreto dos IFs, tratando a questão, de forma específica no Instituto Federal de Mato Grosso.

3. UM OLHAR INTERNO: O INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE MATO GROSSO

O presente capítulo tem como principal objetivo introduzir uma reflexão sobre as ações de expansão e as políticas de formação continuada, existentes dentro do IFMT, nos campi Cuiabá – Coronel Octayde Jorge da Silva e Cuiabá – Bela Vista, a partir de uma análise exploratória de dados utilizando técnicas de estatística descritiva.

A principal contribuição do capítulo está em fornecer informações que facilitem a contextualização, mapeamento e interpretação dos desafios e possibilidades que a formação de professor na EPT atingem no Instituto Federal de Ciência e Tecnologia de Mato Grosso.

Para atingir seus objetivos, utilizamos uma metodologia quantitativa que se relacionou de maneira mais adequada aos dados coletados, provenientes de várias bases de dados. Por sua vez, os mesmos foram cruzados entre si com vistas a uma maior confiabilidade, validade e fidedignidade do conhecimento à realidade explicada. A ideia que informou a estratégia foi preencher da melhor maneira possível as lacunas de dados defasados, além de outros problemas que o trabalho científico inevitavelmente enfrenta numa abordagem quantitativa.

Os dados trabalhados neste capítulo variam de natureza e tipo. Todavia, quando de sua apresentação ao leitor sempre procuramos oferecer peças informativas e subsídios para uma reflexão sobre a realidade tratada. As informações de natureza institucional, que caracterizam o perfil das unidades de ensino e indicadores de desempenho institucionais do IFMT, e de seus Campi, foram produzidos a partir da análise documental dos PDI – Plano de Desenvolvimento Institucional relativos aos períodos de 2009 -2013 e 2014-2018; e, ainda, Relatórios de Gestão de 2008 a 2018. As informações coletadas nestes documentos foram, ainda, combinadas com o uso da Plataforma Nilo Peçanha²⁹.

As informações de natureza socioeconômica e demográfica, relativas aos municípios que possuem unidades de ensino EPT do IFMT, foram extraídos dos websites da SEPLAN-MT, IBGE, Atlas do Desenvolvimento Humano e IPEA. De maneira complementar, os dados

²⁹ A Plataforma Nilo Peçanha (PNP) é ambiente virtual de coleta, validação e disseminação das estatísticas oficiais da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (Rede Federal). Foi instituída através da Portaria n.º 1 de 3 de janeiro de 2018. A PNP reúne dados relativos ao corpo docente, discente, técnico-administrativo e de gastos financeiros das unidades da Rede Federal, para fins de cálculo dos indicadores de gestão monitorados pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação (SETEC/MEC). Os dados são públicos e podem ser acessados através do link: <http://plataformanilopecanha.mec.gov.br/>

orçamentários foram coletados através de fontes primárias e secundárias. As fontes primárias são documentos oficiais produzidos pela Câmara dos Deputados, pelo IFMT e pelo MEC, enquanto as fontes secundárias foram constituídas, basicamente por trabalhos científicos nos formatos de artigos, dissertações e teses.

As informações sobre a formação, perfil e prática docente compreendem uma tentativa de sintetizar as características dos profissionais da EBTT – Educação Básica, Técnica e Tecnológica, no IFMT. Foram produzidos a partir de dados mais atualizados, disponíveis em diferentes bases do INEP, relatórios de gestão do IFMT e na Plataforma Nilo Peçanha. A estratégia foi utilizar subsídios mais adequados, em termos de qualidade e disponibilidade, a fim de evitar maiores problemas na produção de tabelas, gráficos e quadros.

O capítulo está estruturado em duas partes. A primeira, busca apresentar de maneira clara e sucinta a trajetória histórica da EPT no Brasil, contextualizando, assim, a institucionalização e consolidação do IFMT dentro do processo de expansão do ensino tecnológico no país na última década. Busca, ainda, correlacionar este processo com elementos socioeconômicos e geográficos. A ideia é caracterizar o perfil e a identidade institucional do IFMT e seus campi, notadamente o Campus Cuiabá – Bela Vista e o Campus Cuiabá – Coronel Octayde Jorge da Silva.

A segunda parte do capítulo procura aprofundar a análise do processo de expansão do IFMT e explicitar algumas características desse processo. Apresenta o funcionamento da estrutura jurídico - administrativa do IFMT e os atores responsáveis pelos processos decisórios que envolvem as formulações, implementação e avaliação das políticas públicas de formação docente. Além disso, aplica uma análise descritiva sobre os indicadores de desempenho institucionais relevantes, tanto do IFMT quanto dos Campi eleitos para lócus de pesquisa. A ideia é apresentar um panorama do processo e avaliar quantitativa e comparativamente o desempenho institucional da expansão do IFMT. Procuramos combinar nessa etapa a descrição de dados sobre os perfis discente e docente com vistas a subsidiar a interpretação sobre a expansão do IFMT, em concomitância com o processo de criação, expansão e institucionalização da RFEPCT.

3.1. Trajetória histórica da Educação Profissional e Tecnológica no Brasil

De modo geral, a história da Educação Profissional e Tecnológica integra um processo influenciado por diferentes fatores institucionais, sociais, culturais, econômicos, políticos. Neste sentido, são especialmente relevantes as exigências do capital e as formas com que as

autoridades se posicionam com relação a estas, influenciando diretamente os rumos da educação do país e, em particular, da EPT.

Sob este ponto de vista, a educação profissional se relaciona diretamente com o mercado de trabalho, uma vez que o ensino do conhecimento tecnológico está a serviço da formação profissional com vistas à construção de um tipo de trabalhador capaz de responder às necessidades da sociedade.

Em se tratando do Ocidente, pode-se asseverar que do final do século XVIII até a metade do século XIX, a qualificação do trabalhador não era preocupação. Apenas o trabalho elaborado tinha certa atenção. Até então, qualquer pessoa – alfabetizada ou não – poderia ser um trabalhador da indústria, o que incluía mulheres e crianças. (CUNHA, 2000).

A situação mudou de figura a partir de segunda metade do século XIX, quando o avanço científico, que impactou diretamente na produção industrial, impôs nova demanda de mão de obra ao mercado. O incremento da mecânica, da química e da eletricidade levaram ao aprimoramento da maquinaria, o que permitiu mudanças no processo de produção, que se tornou cada vez mais automatizado. A nova configuração fabril caminhou a passos largos para a automatização, marcando a diferença entre o trabalho simples e o trabalho complexo. Neste sentido, apoiando-se em Marx, Sterling afirma que:

[...] o trabalho complexo é um conceito formulado por Karl Marx, no volume 1 de O Capital, coexistindo com o conceito de trabalho simples. Presentes em qualquer modelo de sociedade, as duas possibilidades de trabalho possuem sua natureza determinada historicamente, de acordo com a especificidade de cada formação social concreta e do estágio da divisão social do trabalho desenvolvido pelas sociedades em seu conjunto. Assim, enquanto o trabalho simples se caracteriza por sua natureza indiferenciada, via dispêndio da força de trabalho que “todo homem comum, sem educação especial, possui em seu organismo” (MARX, 1988, p. 51), o trabalho complexo, diferentemente, se caracteriza por ser de natureza especializada, requerendo, por isso, maior dispêndio de tempo de formação por parte daquele que irá realizá-lo. (STERLING, 2018, p. 28).

Assim, alteram-se as exigências de qualificação para o trabalhador empregado na indústria. Isto posto, a relação entre educação e trabalho passou por profundas mudanças com o surgimento da maquinaria e da grande indústria em meados no século XIX. Diferente do modelo de produção anterior, pouco exigente de escolarização, o manejo do novo maquinário exigia os rudimentos da educação, o que levou a sociedade capitalista investir diretamente na educação básica, voltada às massas trabalhadoras. (CUNHA, 2000).

A produção industrial alavancada no século XIX com avanços científicos e

tecnológicos, ganhou novo incremento no século XX através da adoção de formas diferenciais de organização do trabalho: o fordismo e o taylorismo. Um e outro visavam a racionalização extrema da produção e, conseqüentemente, à maximização da produção e do lucro³⁰.

Cada trabalhador era sistematicamente treinado para alcançar o mais alto grau de eficiência e aprender a fazer espécie de trabalho superior, que não conseguia fazer sob os antigos sistemas de administração; ao mesmo tempo adquiria atitude cordial para com seus patrões e condições de trabalho, enquanto antes grande parte de seu tempo era gasto em crítica, vigilância e suspeita e, às vezes, franca hostilidade. Este benefício generalizado a todos os que trabalham sob o sistema é, sem dúvida, o mais importante elemento na questão. (TAYLOR, 1990, p. 103).

Nestes termos, ambos tinham por objetivos a ampliação da produção em um menor espaço de tempo e dos lucros dos detentores dos meios de produção, através da exploração da força de trabalho dos operários. O sucesso do modelo fez com que várias empresas adotassem as técnicas desenvolvidas por Taylor e Ford, utilizadas até a atualidade por algumas indústrias inclusive no Brasil.

Em nosso país, a adoção do modelo taylorista-fordista de organização do trabalho fabril, provocou como em outros lugares, a necessidade de se forjar um trabalhador com as qualificações exigidas pelo novo processo. De acordo com Manfredi (2005, p.105), também por aqui coube à educação a responsabilidade pela tarefa, pois como o Brasil [...] objetivava participar da economia internacional, delegou (entre outras) ao sistema educacional a atribuição de preparar os recursos humanos para a absorção pelo mercado de trabalho”.

Diante do novo contexto, os governantes incentivaram de forma intensa a promoção de uma educação que formasse mão de obra qualificada, em conformidade com as exigências do mercado. A premissa segue até hoje, em pleno século XXI. No âmbito da formação do trabalhador, os objetivos que informam a Educação Profissional e Tecnológica não passaram

³⁰ **Frederick Winslow Taylor** (1856 – 1915), engenheiro mecânico, desenvolveu um conjunto de métodos para a produção industrial que ficou conhecido como taylorismo. De acordo com Taylor, o funcionário deveria apenas exercer sua função/tarefa em um menor tempo possível durante o processo produtivo, não havendo necessidade de conhecimento da forma como se chegava ao resultado final. [...] o taylorismo aperfeiçoou o processo de divisão técnica do trabalho, sendo que o conhecimento do processo produtivo era de responsabilidade única do gerente, que também fiscalizava o tempo destinado a cada etapa da produção. Outra característica foi a padronização e a realização de atividades simples e repetitivas. [...] **Henry Ford** (1863 – 1947), por sua vez, desenvolveu o sistema de organização do trabalho industrial denominado fordismo. A principal característica do fordismo foi a introdução das linhas de montagem, na qual cada operário ficava em um determinado local realizando uma tarefa específica, enquanto o automóvel (produto fabricado) se deslocava pelo interior da fábrica em uma espécie de esteira. Com isso, as máquinas ditavam o ritmo do trabalho. (FRANCISCO, Wagner de Cerqueira. Taylorismo e Fordismo. In: **Brasil Escola**. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/geografia/taylorismo-fordismo.htm>. Acesso em 22 dez. 2019).

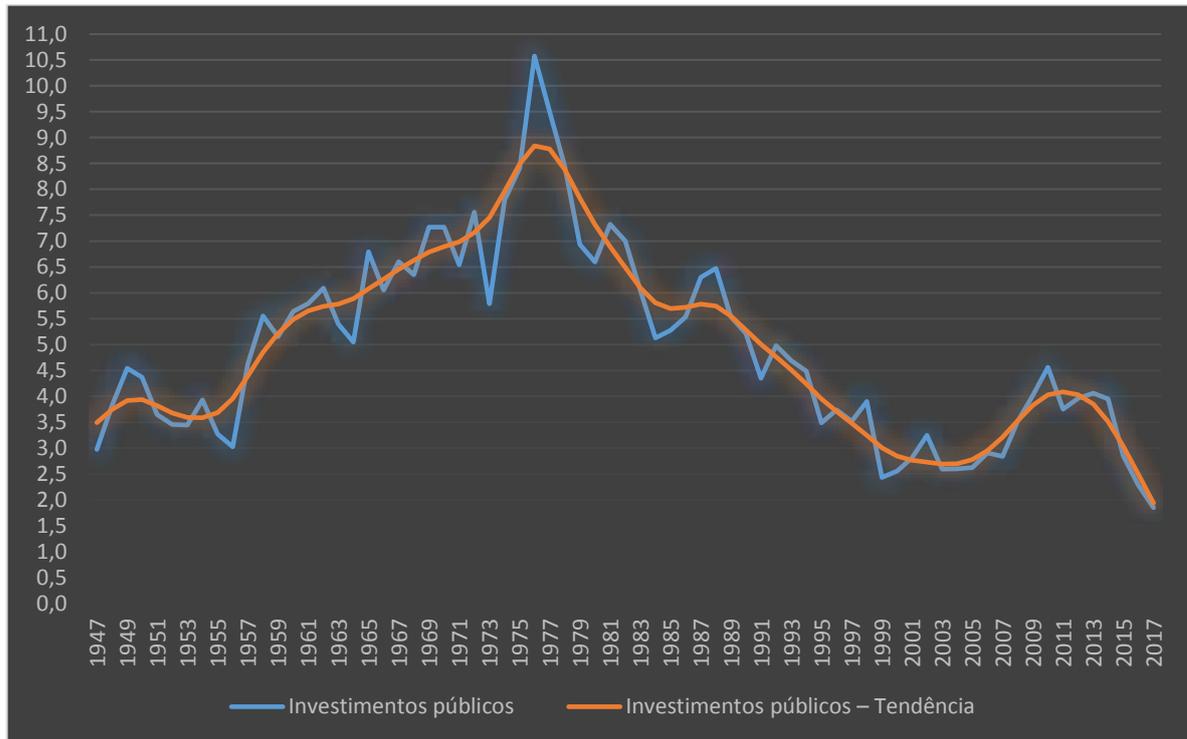
por grandes mudanças, ficando perceptível que, em geral, as políticas públicas possuem como intenção precípua preparar adultos para atender as exigências da globalização do mercado e da reestruturação da economia. Conforme discutido anteriormente, a EPT consolida-se com este viés nos governos do presidente Fernando Henrique Cardoso, do PSDB:

No contexto da EPT, foi publicado o Decreto no 2.208 de 17/04/1997 (BRASIL, 1997), no qual o governo de FHC regulamentava o parágrafo 2º do artigo 36 e os artigos 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20/12/1996 (BRASIL, 1996), ou seja, definia de forma direta e objetiva o que não estava claro no texto da LDB. Neste decreto, eram determinados os objetivos da educação profissional, as suas formas de articulação, seus níveis, diretrizes curriculares, formas de estruturação dos currículos e outros aspectos. Começaram a ser utilizadas as palavras “habilidades” e “competências”, foram definidos os níveis da educação profissional (básico, técnico e tecnológico), a possibilidade de certificação por competências como forma de aproveitamento de saberes e feita a imposição de uma formação técnica apenas de forma concomitante ou subsequente ao Ensino Médio, extinguindo a possibilidade de formação técnica integrada. Por força de decreto, mas com poder de lei, a serviço de uma corrente e contrariando várias outras, determinaram-se várias e significativas mudanças na EPT do Brasil. Essa política de governo deixou claro seu compromisso com uma formação tecnicista voltada para o mercado de trabalho e flexível de acordo com os interesses econômicos, exterminando a possibilidade de uma formação mais humanística e unitária, através de cursos técnicos integrados ao Ensino Médio. (AFONSO; GONZALEZ, 2016, p. 723).

Entre um vasto processo de reformas estruturais, o casamento com o neoliberalismo no Brasil teve como resultado a elaboração e execução de programas e várias medidas de liberalização. Sob FHC, o governo procurou privatizar empresas estatais a fim de diminuir os gastos públicos e o déficit fiscal, como forma de aumentar a confiança do investidor estrangeiro. Neste sentido, o neoliberalismo implantado no país tinha como principal objetivo colocar o Brasil no mercado mundial, subordinado às regras impostas pelo capital financeiro internacional. (LIMA; ASSIS, 2018, p. 71).

Como pode ser observado no Gráfico 1, a partir do período que marca a redemocratização do Brasil, medidas neoliberais levaram o governo a reduzir paulatinamente os investimentos públicos, tais como em infraestrutura em geral. Note que nos anos dos governos de Fernando Henrique Cardoso (1995 -2002) a tendência de queda dos investimentos públicos é mais acentuada. Por outro lado, nos governos de Lula (2003 – 2010) há retomada no crescimento dos investimentos públicos. Já nos governos Dilma (2011 -2016) e Temer (2016-2017) ocorre uma redução sinuosa na taxa de investimento. Esse fato pode estar relacionado com as diferentes visões e orientações macroeconômicas dos governos comparados e fatores externos que desestabilizaram a economia do país.

GRÁFICO 1. Brasil: Investimentos do Setor Público (% do PIB) – (1947 -2017)



Fonte: Orair (2016)

Do ponto de vista das políticas educacionais, a discussão sobre a educação profissional tornou-se mais intensa a partir do governo Collor (1990 -1992). Posteriormente, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) 9394/96, o ensino técnico passou a ser ministrado de forma concomitante ou posterior ao Ensino Médio, pois compreendido como de caráter propedêutico. Na LDB vigente ficava claro que o ensino profissional tecnológico havia ficado mais acessível, ao alcance de alunos matriculados no ensino médio e egressos do ensino médio e superior. Porém, este dado ocasionou um conjunto de mudanças, influenciando a oferta e a organização curricular dos cursos.

O ensino técnico passou, então, a ser oferecido como Pós-Médio, seguindo a nova política de educação implantada pelo governo FHC. Também era orientação desse governo a transformação das escolas técnicas federais industriais e as escolas técnicas federais agrícolas em Centros Federais de Educação e Tecnologia.

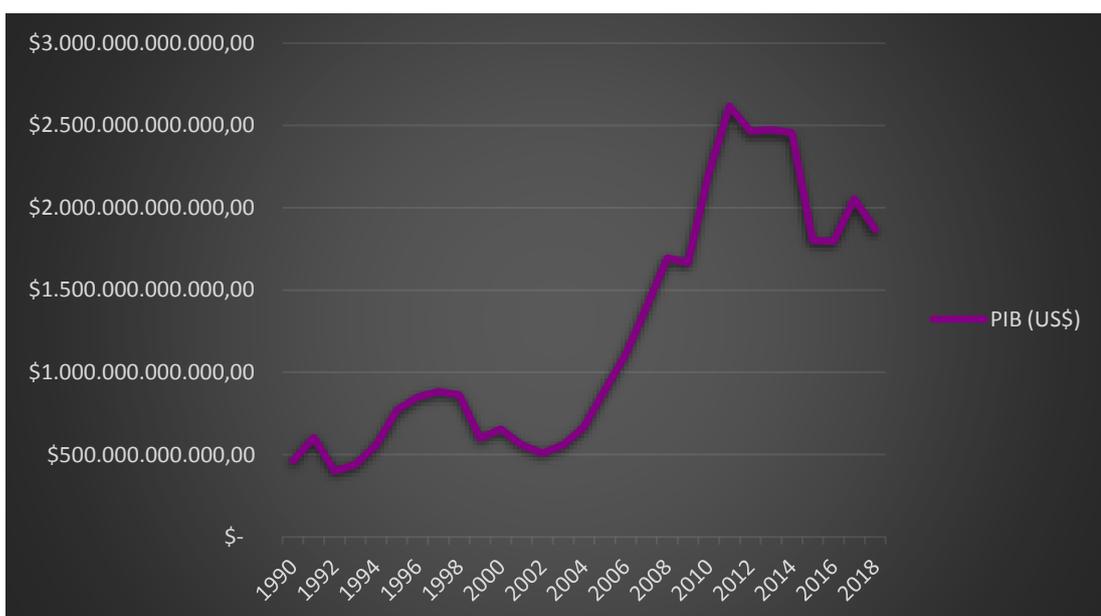
Conhecidos como Cefets, estes Centros ofereceram cursos superiores de tecnologia e pós-graduação *lato sensu* na área. A lei federal que transformava automaticamente as Escolas Técnicas Federais em Centros Federais de Educação e Tecnologia data de 1994: Lei nº 8.948, de 8 de dezembro de 1994.

Posteriormente, através do Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997 em seu terceiro capítulo observava-se, claramente, a separação dos níveis e modalidades de ensino na educação profissional em dois tipos. De um lado, o ensino ligado à formação em geral e, de outro, o ensino ligado à formação ligada ao mundo do trabalho, fortemente influenciado pela iniciativa privada. Esse dualismo existente no ensino tecnológico tendeu a ser reforçado pela existência da oferta de cursos técnicos desenvolvidos por estabelecimentos de ensinos privados. Estes, tinham por pano de fundo o Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP), produto do acordo entre o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e o Governo Itamar Franco. A origem do PROEP está relacionada à Lei nº 8.938/94 que limitou a capacidade do governo federal de construir escolas técnicas a partir de parceiras públicos-privados. (EVANGELHISTA; PACHECO E ZAN, 2013, p. 35).

O divisor de águas na política de expansão do ensino tecnológico no Brasil, será representado pelos governos do presidente Lula, do Partido dos Trabalhadores. Os fatores que podem ser considerados como causas necessárias ou suficientes, para que esse processo ganhasse novos contornos foram pelo menos dois: o ambiente econômico favorável e a mudança na orientação macroeconômica.

O primeiro fator explicativo considera os problemas enfrentados pelo governo FHC na arena econômica, marcada pela crise de 1998, a chamada “crise russa”. Esta crise influenciou negativamente o PIB do país como podemos notar no Gráfico 2.

GRÁFICO 2. Brasil: PIB em preços correntes (1990 -2018)

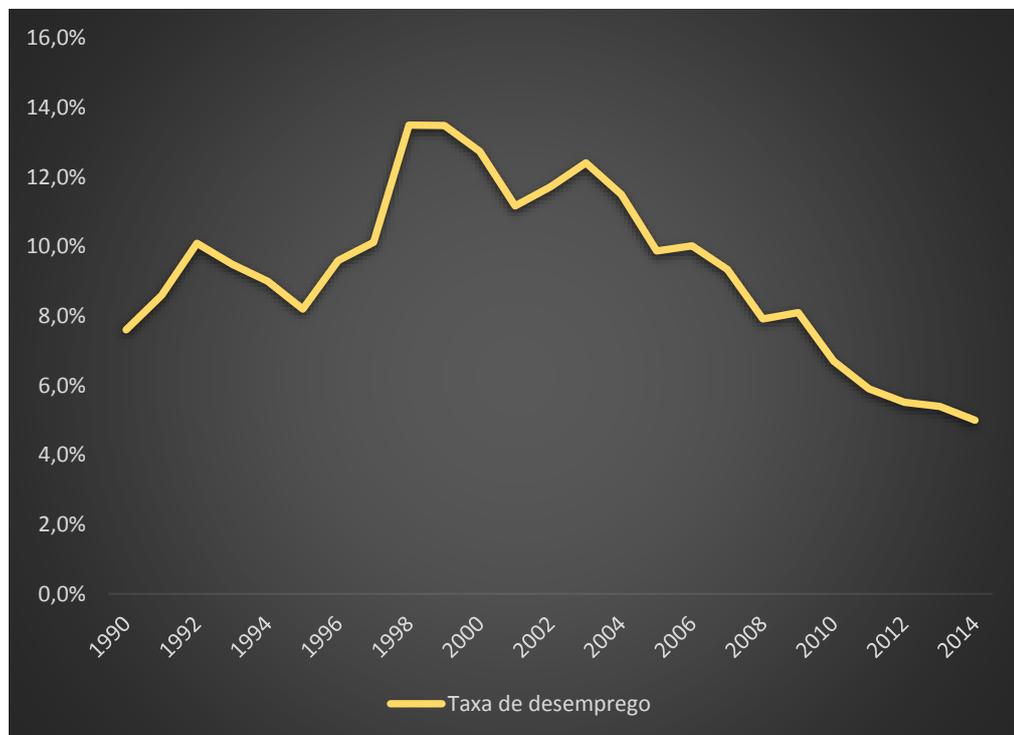


Fonte: World Bank (2019).

Como podemos observar a partir das informações apresentadas no Gráfico 2, o crescimento do PIB ganhou uma tendência ascendente e estabilidade a partir dos anos de 2002, ao passo nos governos FHC houve momentos de maior variação.

Em se tratando da taxa de desemprego, o Gráfico 3 demonstra que ao longo do período FHC, o cenário econômico desfavorável combinado com o neoliberalismo reduziu os gastos em investimentos no setor público, o que foi acompanhado por um forte aumento na taxa de desemprego. Aliás, a taxa de desemprego do país atingiu seus maiores patamares na série histórica apresentada durante os governos FHC. Por outro lado, a tendência declinante é vista a partir de 2004 e atinge seu menor patamar em 2014.

GRÁFICO 3. Brasil: Taxa de desemprego (1991 -2014)



Fonte: OCDE (2019).

Conforme aponta Gouveia, “[...] o governo Lula da Silva (2003-2010) deu continuidade ao projeto de desenvolvimento do governo anterior, de investimento nos arranjos produtivos locais, sendo o tema incorporado nos Planos Plurianuais e também na Política de Desenvolvimento Produtivo (PDP) de 2008”. (GOUVEIA, 2016, p. 9). Entretanto, no campo relativo à educação e mais precisamente com relação às políticas sociais atreladas à educação, há uma mudança significativa na ação do Estado.

Neste novo cenário, há um maior protagonismo do Estado na esfera econômica, mediante a retomada de investimentos no setor público, a partir de um grande esforço deste governo em mudar a realidade da educação no Brasil, sobretudo na implementação de políticas sociais mais efetivas para atender às camadas sociais mais pobres ou menos favorecidas. (LIMA; ASSIS, 2018).

Destarte, os Gráficos 2 e 3 permitem inferir que a combinação entre a orientação de centro esquerda do governo – formado a partir da vitória do Partido dos Trabalhadores (PT) em 2002 – com um clima econômico mais favorável – induzido pela política macroeconômica mantida do governo anterior, para incentivar o consumo –, permitiu uma nova orientação das políticas educacionais, dentro das quais saiu-se fortemente privilegiada a Educação Profissional e Tecnológica, EPT³¹.

Com a publicação do Decreto nº 5.154 de 23 de julho de 2004 revogou-se o Decreto nº 2.208/1997, de modo a definir as políticas de governo para a EPT, aproveitando a pouca objetividade da LDB/1996 acerca do tema da educação profissional e tecnológica. Dentre outros, esse novo decreto redefiniu os níveis da educação profissional, suas premissas, as formas de articulação com o Ensino Médio (retornando à possibilidade de formação técnica integrada, além das concomitante e subsequente já disponíveis), certificações parciais e diplomas.

Com essas mudanças, o governo Lula acenou com a possibilidade de oferta de uma educação profissional integral voltada para uma concepção ampla de formação humana. Mas, ainda assim, também permitia a oferta do modelo de formação tecnicista, direcionada para o ingresso rápido do indivíduo no mercado de trabalho. (AFONSO; GONZALEZ, 2016, p. 723). O caráter dualista do ensino tecnológico não foi abolido e, sim, modificado através de uma nova forma de articular o ensino médio técnico com o ensino médio. Esta articulação, entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio, se configurou na criação de três modalidades: integrado, concomitante e subsequente.

Os cursos técnicos na modalidade *integrado* são aqueles em que o aluno pode fazer o ensino médio combinado com a formação técnica. O candidato deve demonstrar que concluiu

³¹ É importante mencionar que a despeito do posicionamento de ruptura, expresso no discurso oficial do PT com relação ao governo de Fernando Henrique Cardoso, do PSDB, conforme vimos, houve mais continuidades do que rupturas. Em se tratando das políticas educacionais, o próprio Fernando Haddad, ministro da educação nos governos Lula, declarou em entrevista recente no Canal MYNEWS, em 15 out.2019, que durante sua permanência na pasta manteve um diálogo estreito com o ex- ministro Paulo Renato, inclusive enviando para sua análise prévia todas as minutas de projetos que viriam a ser implementados, na área da educação, pelo MEC. Ver: <https://www.ocafezinho.com/2019/10/15/haddad-no-mynews/>

o ensino fundamental. Para os cursos técnicos na modalidade *concomitante* o aluno pode cursar disciplinas de formação profissional e tecnológica, enquanto cursa o ensino médio em outro estabelecimento de ensino. Além de considerar a possibilidade de o aluno já ter concluído o ensino médio, nesta modalidade ele cursa, apenas, as disciplinas obrigatórias no currículo EPT. O requerimento mínimo é que o candidato tenha o ensino médio concluído. Por fim, os cursos técnicos na modalidade *subsequente* são cursos nos quais o discente participa apenas do curso técnico, considerando que ele já tenha concluído o ensino médio.

Ao longo dos dois mandatos do presidente Lula, o Plano Nacional de Educação (PNE 2001 -2010) sofreu modificações relacionadas à própria dinâmica das políticas educacionais que iam sendo instituídas. Ou seja, sofreu rupturas e reinterpretações por parte dos atores envolvidos na sua elaboração e implementação. No caso da EPT, por exemplo, o PNE estabeleceu quinze metas e objetivos, dentre os quais destacamos:

1. Estabelecer, *dentro de dois anos*, um sistema integrado de informações, em parceria com agências governamentais e instituições privadas, que oriente a política educacional para satisfazer as necessidades de formação inicial e continuada da força de trabalho. [...]
3. Mobilizar, articular e aumentar a capacidade instalada na rede de instituições de educação profissional, de modo *a triplicar, a cada cinco anos*, a oferta de cursos básicos destinados a atender à população que está sendo excluída do mercado de trabalho, sempre associados à educação básica, sem prejuízo de que sua oferta seja conjugada com ações para elevação da escolaridade. [...]
5. Mobilizar, articular e ampliar a capacidade instalada na rede de instituições de educação profissional, *de modo a triplicar, a cada cinco anos*, a oferta de formação de nível técnico aos alunos nelas matriculados ou egressos do ensino médio.
6. Mobilizar, articular e ampliar a capacidade instalada na rede de instituições de educação profissional, *de modo a triplicar, a cada cinco anos*, a oferta de educação profissional permanente para a população em idade produtiva e que precisa se readaptar às novas exigências e perspectivas do mercado de trabalho. [...]
9. Transformar, gradativamente, unidades da rede de educação técnica federal em centros públicos de educação profissional *e garantir, até o final da década*, que *pelo menos um desses centros em cada unidade federada* possa servir como centro de referência para toda a rede de educação profissional, notadamente em matéria de formação de formadores e desenvolvimento metodológico.
10. Estabelecer parcerias entre os sistemas federal, estaduais e municipais e a iniciativa privada, *para ampliar e incentivar a oferta de educação profissional*. [Grifos nossos]. (BRASIL, 2001).

Embora a expansão da EPT estivesse sendo pautada em lei, sua execução ainda precisava de articulação política. Nesse sentido, foram organizados vários eventos cujo objetivo era articular o Plano Nacional de Educação com a discussão das políticas educacionais

necessárias à sua implementação. Todo este movimento dialógico tem início em 2003, quando foi realizado o Seminário Nacional de Educação Profissional e Tecnológica, seguido, em 2004, pela promoção de encontros nacionais e o lançamento do documento “Políticas Públicas para a Educação Profissional e Tecnológica.” Em 2006, realiza-se a I Conferência Nacional da Educação Profissional e Tecnológica (CONFETEC), precedida por uma série de Conferências Estaduais Preparatórias as quais discutiram e propuseram sugestões em torno de cinco eixos temáticos, a saber:

1. O papel da Educação Profissional e Tecnológica no desenvolvimento nacional e nas políticas de inclusão social”;
2. Financiamento: manutenção e expansão;
3. Organização institucional e papel das instâncias de governo e da sociedade;
4. Estratégias Operacionais de Desenvolvimento da Educação profissional e tecnológica: sistema de gestão, proposta pedagógica, educação a distância e formação e valorização dos profissionais da educação profissional e tecnológica;
5. A Relação da educação Profissional e Tecnológica e a universalização de educação básica. (SETEC, 2006).

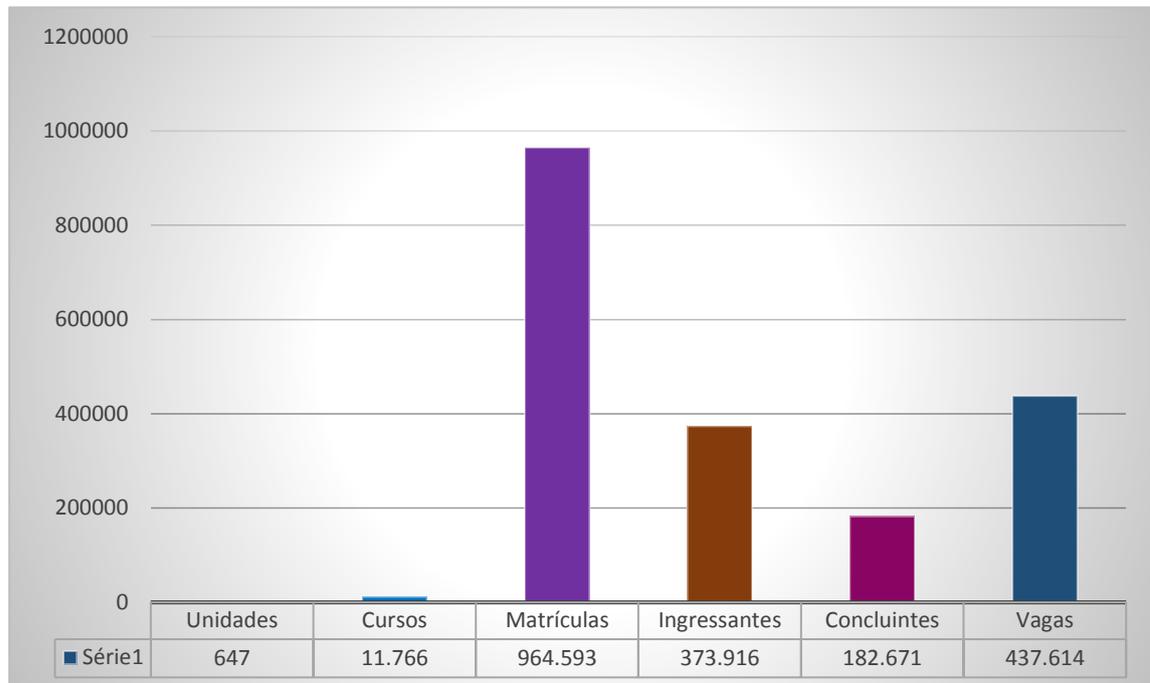
Entre os programas e ações definidos pela I CONFETEC podemos destacar os seguintes: a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb); o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE); o Programa Brasil Profissionalizado; o Programa Mulheres Mil; o Pronatec; a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e a criação da Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica (RFEPCT).

A partir da promulgação da Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, a RFEPCT constituiu-se num marco da ampliação, interiorização e diversificação da Educação Profissional e Tecnológica no país. A rede foi implementada de maneira complementar à execução do programa “Brasil Alfabetizado” que, desde de 2003 tinha como principal eixo a universalização do ensino voltado para a alfabetização de jovens, adultos e idosos.

Em 2018, a RFEPCT era composta por 38 Institutos Federais, 02 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, *661 unidades distribuídas entre as 27 unidades federadas do país* (BRASIL, 2019a). Os dados apresentados

no Gráfico 4 procuram apresentar de maneira sucinta o perfil da RFEPCT a partir de dados coletadas na Plataforma Nilo Peçanha³².

GRÁFICO 4. Perfil da RFEPCT



Fonte: Plataforma Nilo Peçanha (2019).

O Gráfico 4 também revela que o número de matrículas feitas no ano de 2018 se aproximou da casa de um milhão. Outro dado importante diz respeito ao fato de que aluno ingressante equivale a 0,48 concluintes na rede. A relação entre concluintes e ingressantes é importante, pois revela que o nível de desempenho da rede em formar mão-de-obra qualificada está próxima da metade.

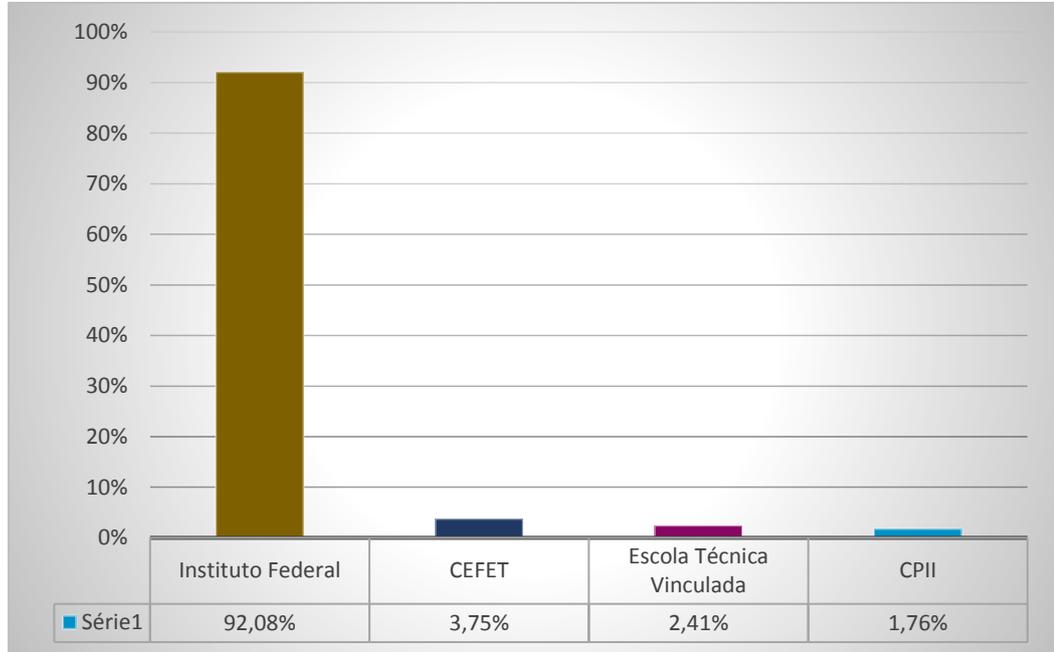
Outra informação relevante e que vale a pena apresentar, relaciona-se à tipologia das instituições que constituem atualmente a RFEPCT, em termos percentuais. No Gráfico 5 podemos observar que mais de 90% da oferta do ensino técnico e tecnológico se concentra nos IFs, seguido pelos Cefets e pelas escolas técnicas vinculadas e, por fim pelo Colégio Pedro II (CPII).

Através do Gráfico 5 também se observa o seguinte cenário: as instituições que ofertam cursos de nível técnico e de graduação, quando somadas representam 81,54% da oferta do ensino da RFEPCT no ano de 2018. Em compensação, a oferta de curso de qualificação

³² É importante ressaltar que a plataforma Nilo Peçanha apresenta dados de um ano utilizando dados base do ano anterior na base de referência.

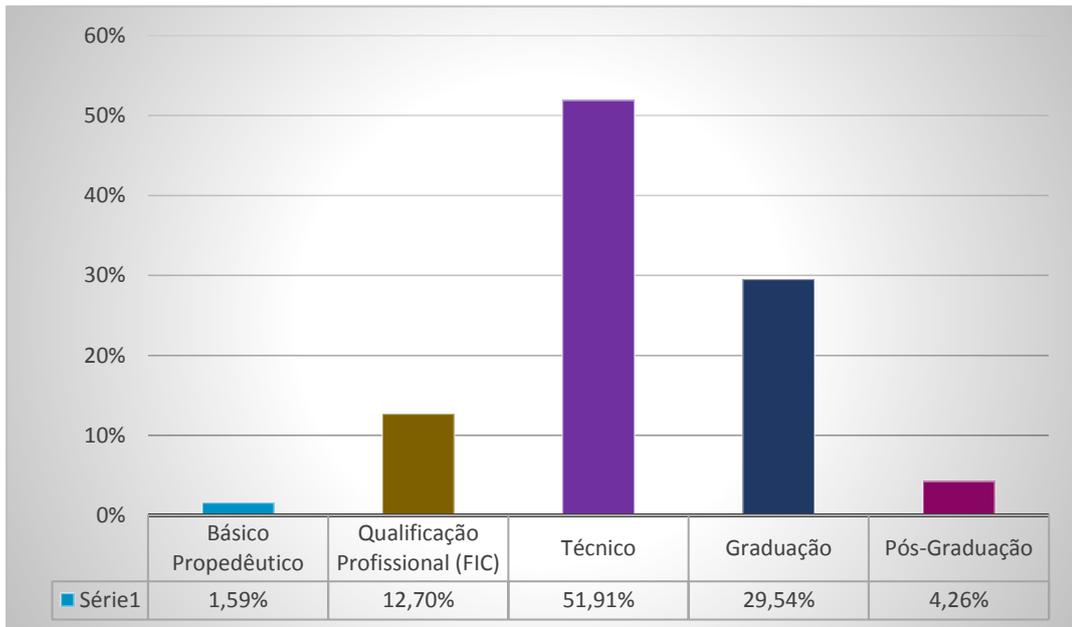
profissional representa 12,70% da oferta do ensino tecnológico, seguido por cursos de Pós-Graduação (*lato e stricto sensu*) que representam 4,26% da oferta do ensino da rede.

GRÁFICO 5. Instituições que compõem a RFEPECT: Tipos



Fonte: Plataforma Nilo Peçanha (2019).

GRÁFICO 6. Oferta de ensino na RFEPECT



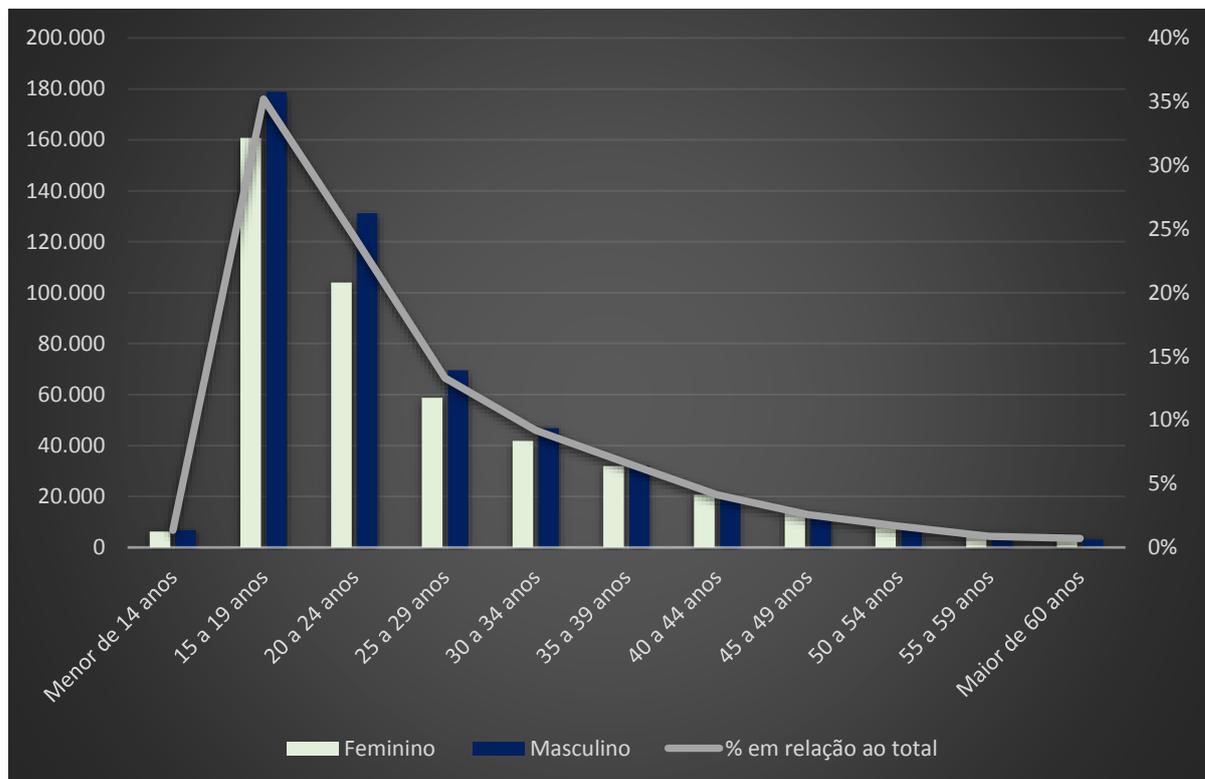
Fonte: Plataforma Nilo Peçanha (2019).

Os dados sobre o tipo de oferta (Gráfico 6) revelam que os alunos tendem a concentrar sua atenção e esforços nos cursos técnicos, pois o ingresso na rede é orientado pelo mercado de trabalho. Isto se expressa na busca por cursos de qualificação profissional ou pela modalidade

integrada dos cursos técnicos combinada com cursos de graduação. Esses dados podem explicar a importância da Rede para a formação de mão de obra qualificada em contraposição à escolha dos ingressantes por cursos de pós-graduação que demandam mais tempo e cujo o retorno, em forma de trabalho remunerado ou renda, é menor em relação aos cursos técnicos.

Os dados apresentados abaixo, no Gráfico 7, procuram apresentar a distribuição discente na RFEPCCT por faixa etária e gênero. Esses dados são importantes porque revelam um pouco das características do público que busca o ensino tecnológico e o substrato no qual a força de trabalho qualificada será construída. Pode-se perceber que as principais faixas etárias entre os alunos se concentram entre 15 e 24 anos. Esta faixa etária abarca ambos os sexos, embora exista uma tendência de idade maior entre os indivíduos do sexo masculino.

GRÁFICO 7. Perfil discente por idade e sexo



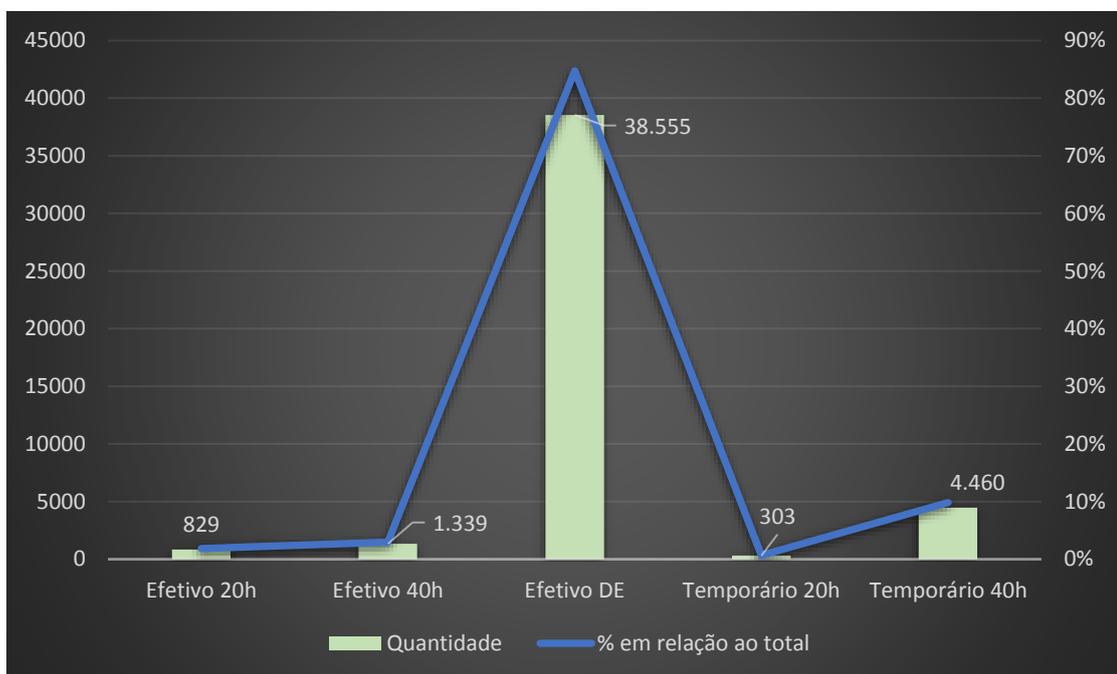
Fonte: Plataforma Nilo Peçanha (2019).

Todavia, as faixas etárias maiores, ou seja, acima de 24 anos, apresentam características diferentes. Nota-se que entre os indivíduos com idade entre 35 e 54 anos, o sexo feminino tende a ser predominante. Estes dados podem indicar que, ao menos no ano de 2018, houve interesse maior na busca pela qualificação profissional, através do estudo na Rede, por parte das mulheres nesta faixa etária. Por outro lado, além de apontar um recorte de gênero, as informações do Gráfico 7 também podem exprimir um processo geracional que envolve modificações na base

e na estrutura da renda familiar, ou seja: as mulheres procuram se qualificar mais para alavancar suas carreiras ou modificar sua condição de vida.

O Gráfico 8 apresenta o perfil docente em relação ao tipo de vínculo que o profissional possui com a administração pública e o seu regime de trabalho na instituição de ensino. Os dados observados sugerem que a maioria, aproximadamente 80% dos professores, possuem vínculo de dedicação exclusiva, enquanto que aproximadamente 10% dos profissionais que trabalham na rede possuem vínculos temporários, com uma carga horária de 40h semanais.

GRÁFICO 8. Tipos de vínculo e trabalho docente



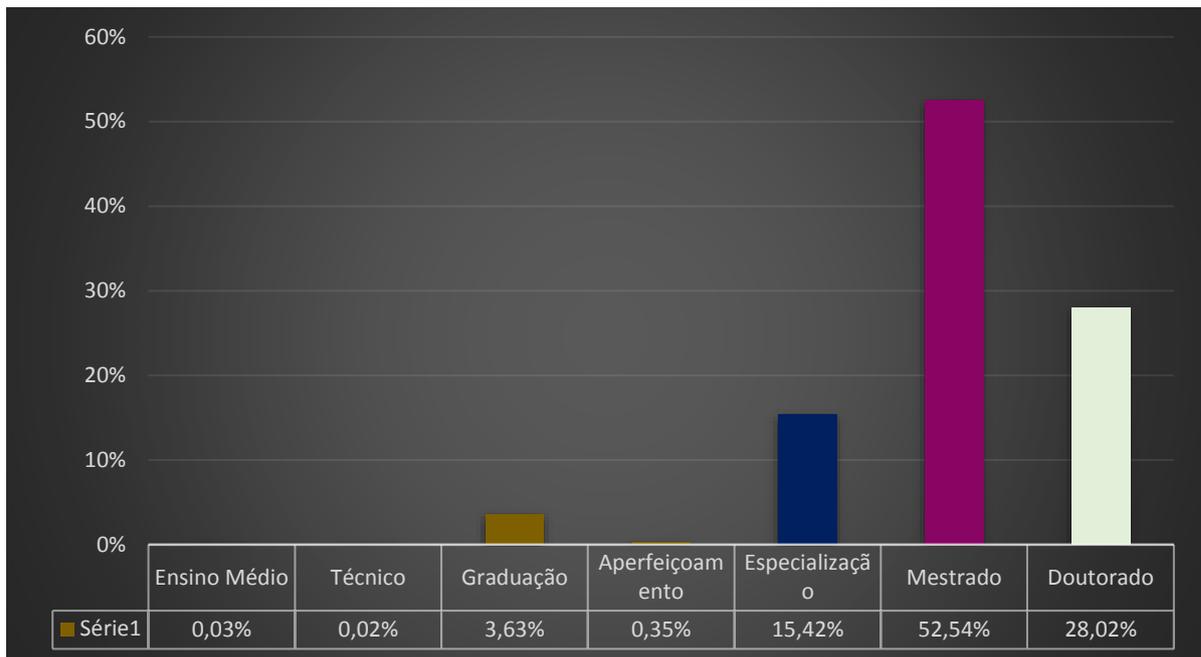
Fonte: Plataforma Nilo Peçanha (2019).

Em relação ao nível de titulação docente, o Gráfico 9 apresenta informações sobre a distribuição percentual do nível de escolaridade dos docentes vinculados à RFEPCT. Note-se que em sua maioria (94,98%) dos professores possuem pós-graduação, sendo mestres e doutores (80%).

Este fato indica que apesar do quadro de doutores ser expressivo, há ainda uma boa parcela de profissionais, possivelmente aptos para qualificação, que incide diretamente no Índice de Titulação Docente (ITCD) que varia de 0 a 5.

Esse índice reflete a qualidade da força de trabalho docente. O ITCD para o ano de 2018, segundo a plataforma Nilo Peçanha foi 4. Este expressa que ainda há docentes que possuem no máximo graduação e especialização.

GRÁFICO 9. Nível de titulação dos docentes



Fonte: Plataforma Nilo Peçanha (2019).

O processo de expansão da RFEPCT se deu em diferentes etapas e de forma heterogênea no território. Contou com um conjunto de critérios para a sua execução, conforme os dados do Quadro 1. Competiu, ainda, à Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC) o planejamento e o desenvolvimento da Rede Federal de Educação, tanto em termos administrativos quanto orçamentários; além da organização e divulgação de informações relevantes para o monitoramento e desenvolvido no ensino profissional e tecnológico.

QUADRO 5. Critérios de escolha dos lugares dos novos *campi* por fase da expansão

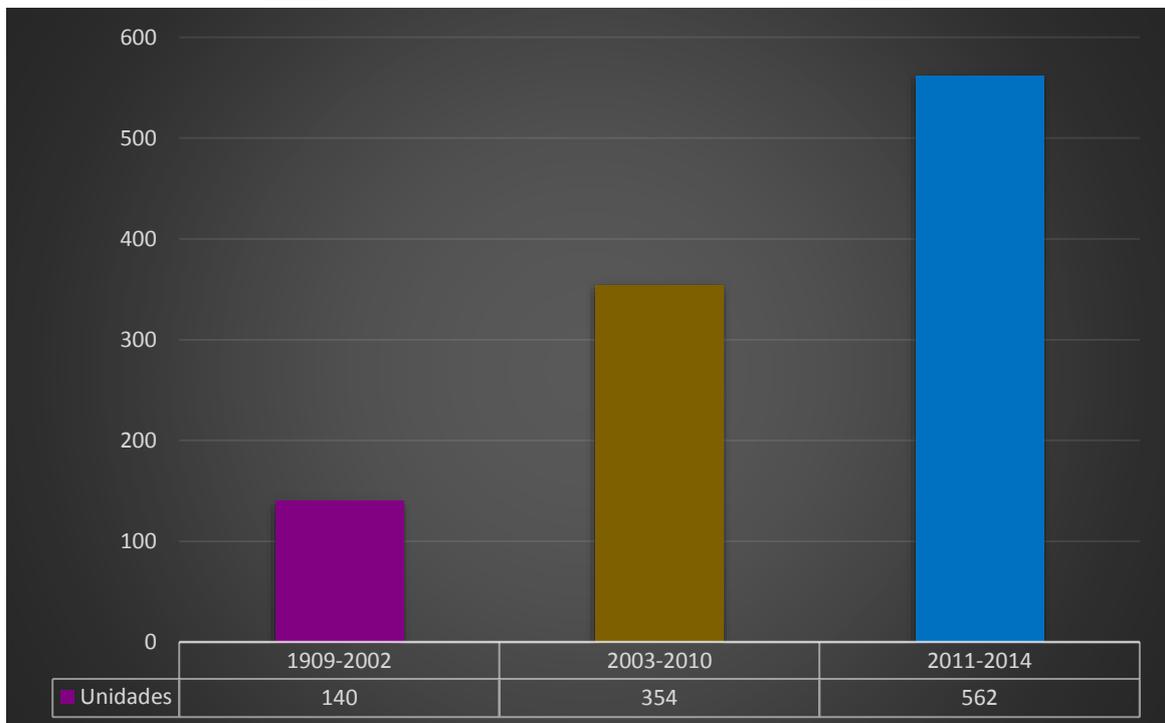
Fase da Expansão	Critérios
Fase I (2003 a 2010)	<p>a) Proximidade da escola aos arranjos produtivos instalados em níveis local e regional;</p> <p>b) Importância do município para a microrregião da qual faz parte;</p> <p>c) Valores assumidos pelos indicadores educacionais e de desenvolvimento socioeconômico;</p> <p>d) Existência de potenciais parcerias para a implantação da futura unidade;</p> <p>e) Atender a pelo menos uma das três seguintes diretrizes:</p> <p>e.1) estar localizada em uma Unidade da Federação que ainda não possui instituições federais de educação profissional e tecnológica instaladas em seu território;</p> <p>e.2) estar localizada em alguma das regiões mais distantes dos principais centros de formação de mão de obra especializada;</p> <p>e.3) nos casos em que o município selecionado pertencer a uma região metropolitana, a escola deverá estar situada nas áreas de periferia.</p>

Fase II (2011/2012)	<ul style="list-style-type: none"> a) Distribuição equilibrada das novas unidades (distância mínima de 50 km entre os novos campi); b) Cobertura do maior número possível de mesorregiões; c) Sintonia com os arranjos produtivos locais; d) Aproveitamento de infraestrutura física existente; e) Identificação de potenciais parcerias.
Fase III (2013/2014)	<ul style="list-style-type: none"> a) População dos Estados em relação à população total do Brasil; b) Presença das redes federal e estadual de educação profissional e tecnológica nos Estados (esta última apoiada pelo Programa Brasil Profissionalizado); c) Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) de cada Estado; d) Jovens de 15 a 24 anos cursando os últimos anos do ensino fundamental (6º ao 9º ano) em relação à população jovem do Estado; e) Número de mesorregiões e municípios presentes em cada unidade da Federação.

Fonte: TCU (2012)

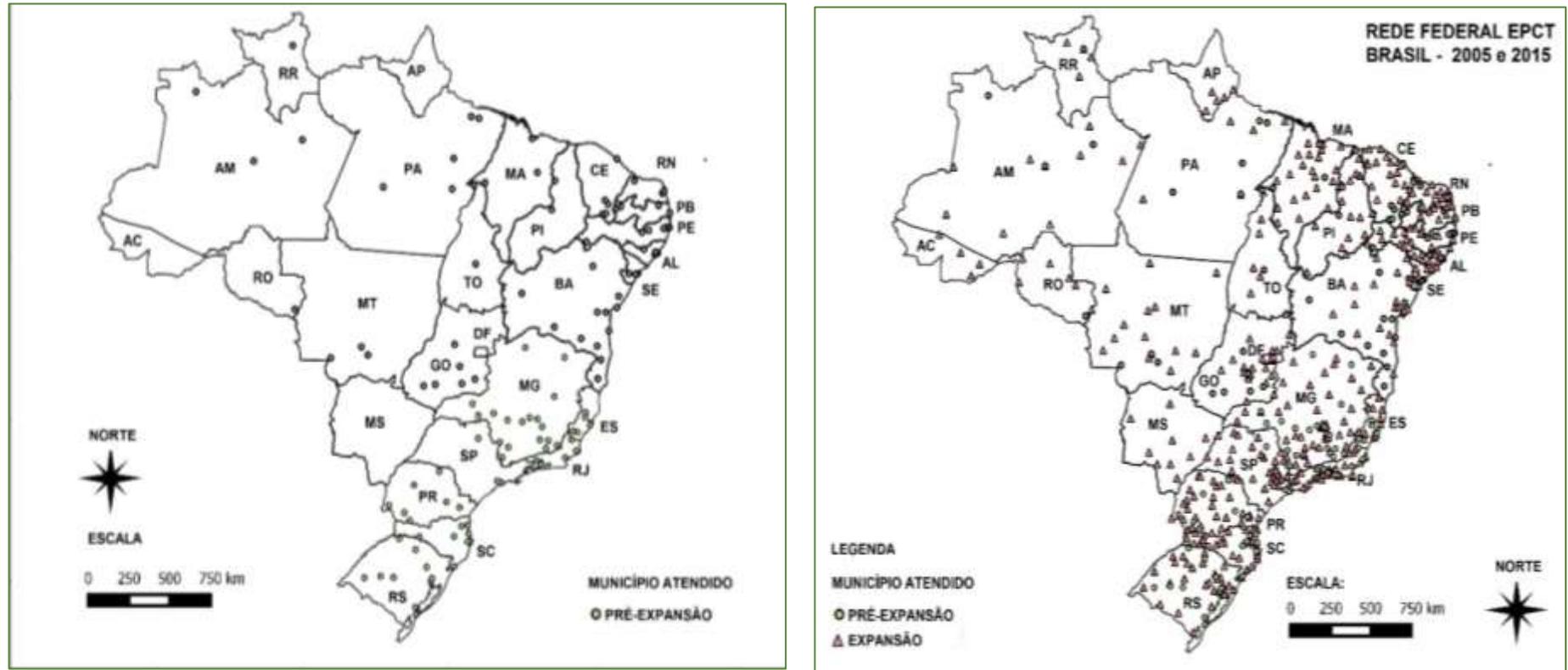
Durante, aproximadamente, uma década a Rede Federal passou por um processo de expansão baseada em diferentes objetivos e motivações conforme foi apresentado no Quadro 1. Por sua vez, os resultados desse processo de expansão podem ser observados no Gráfico 10, complementadas pelas informações trazidas pelo Mapa 1.

GRÁFICO 10. Unidades da RFEPECT



Fonte: Brasil (2019a).

MAPA 1. Expansão da Rede EPCT (2002 a 2015)



Fonte: Silva (2017).

Por certo, uma das razões que orientaram a atuação do Governo Federal na expansão do ensino profissional e tecnológico foi o aumento da demanda por mão de obra qualificada. Além disso, também serviu ao propósito de interiorização e desenvolvimento geoestratégico, face às dimensões continentais do país. Essa combinação de fatores contribuiu para o cenário apresentado no Gráfico 10, entre 1909 a 2002, quando existiam no país 140 unidades de EPT.

Entre 2003 e 2010, na primeira fase de expansão, o número de unidades de EPT aumentou para 354. Nesta etapa inicial, procurou-se estabelecer centros de formação próximos de arranjos produtivos e em municípios com potencial econômico de desenvolvimento local e regional. Entre 2011 a 2014, período que corresponde à execução da fase I e II do projeto de expansão da EPT, houve um aumento de 208 unidades de ensino, totalizando ao final do período 562 estabelecimentos de ensino. Outro fator expressivo foi o desenvolvimento do ensino a distância a partir da criação de polos EAD em todo o país, através da Universidade Aberta do Brasil (UAB).

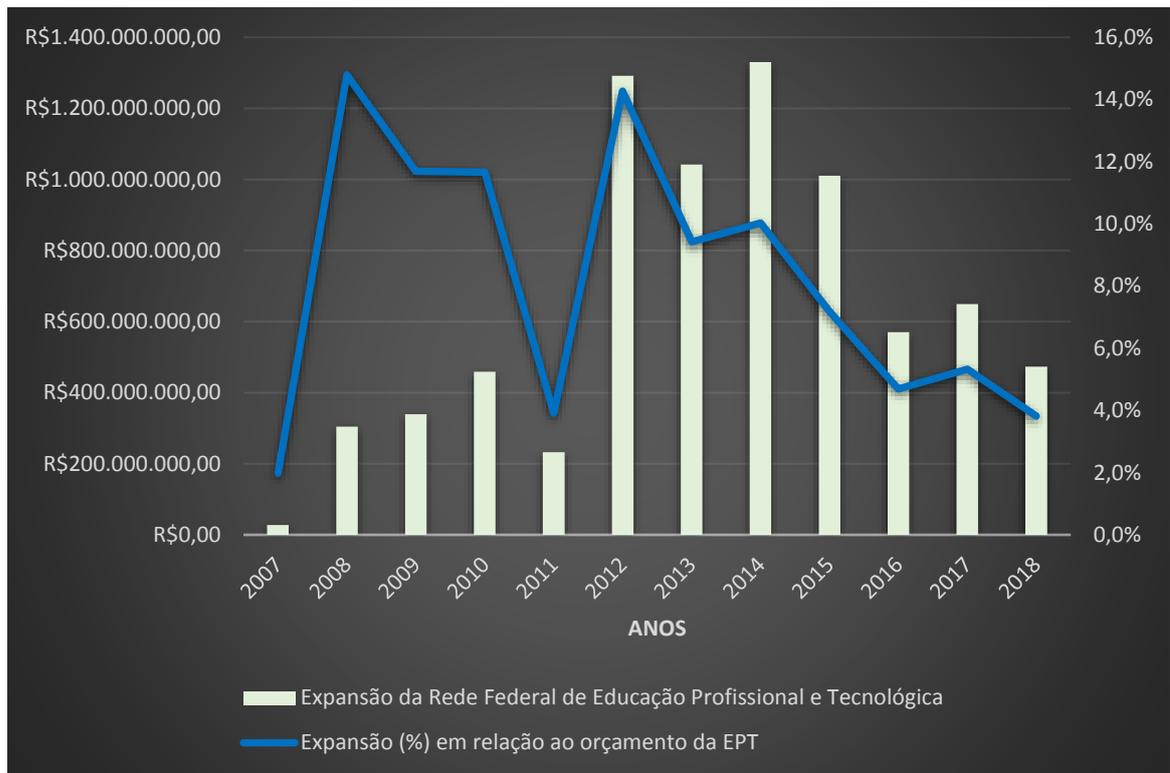
Considerando os dados apresentados até aqui, nota-se que o processo de expansão da EPT se deu de maneira sucessiva e contínua. O principal resultado foi o aumento de obras de infraestrutura, em termos de construção de novas unidades, bem como o aumento do investimento na EPT, para a consolidação da política de expansão da Rede Federal. Os gráficos procuram demonstrar, através dos dados orçamentários, a natureza e dinâmica do processo.

GRÁFICO 11. Brasil: orçamento EPT – (2001 -2018)



Fonte: Senado Federal (2019).

GRÁFICO 12. Expansão da EPT com relação ao orçamento total – (2007 -2018)



Fonte: Senado Federal (2019).

Como pode ser observado no Gráfico 11, os dados orçamentários apontam que a partir do ano de 2001 há uma tendência crescente por parte do governo federal em aumentar os valores atribuídos ao EPT. De 2001 até 2007, os valores monetários não ultrapassam os 4 bilhões em investimentos no EPT.

Em 2008, data que coincide com a criação dos IFs e a fase I da expansão, a etapa mais aguda de interiorização e criação de novas unidades, o orçamento apresenta uma tendência mais acentuada de inclinação. Note que entre 2008 e 2013 a subida da curva é mais acentuada, indicando um maior investimento no EPT, embora tenha havido uma queda abrupta em 2011.

O Gráfico 11 ainda demonstra que o maior ponto da linha ocorre entre os anos de 2014 e 2015. Esse período coincide com o fim da execução do projeto de expansão, em sua terceira fase. Nos anos seguintes há um declínio gradativo de investimentos no EPT. Isso pode ser devido a dois fatores. O primeiro fator considera a situação da economia no país com baixo crescimento e risco de inflação, iniciado no primeiro governo Dilma. O segundo fator são as mudanças ocorridas no governo com a chegada de Michel Temer à presidência, no lugar de Dilma Rousseff. Esta mudança à frente da presidência da República ocasionou uma

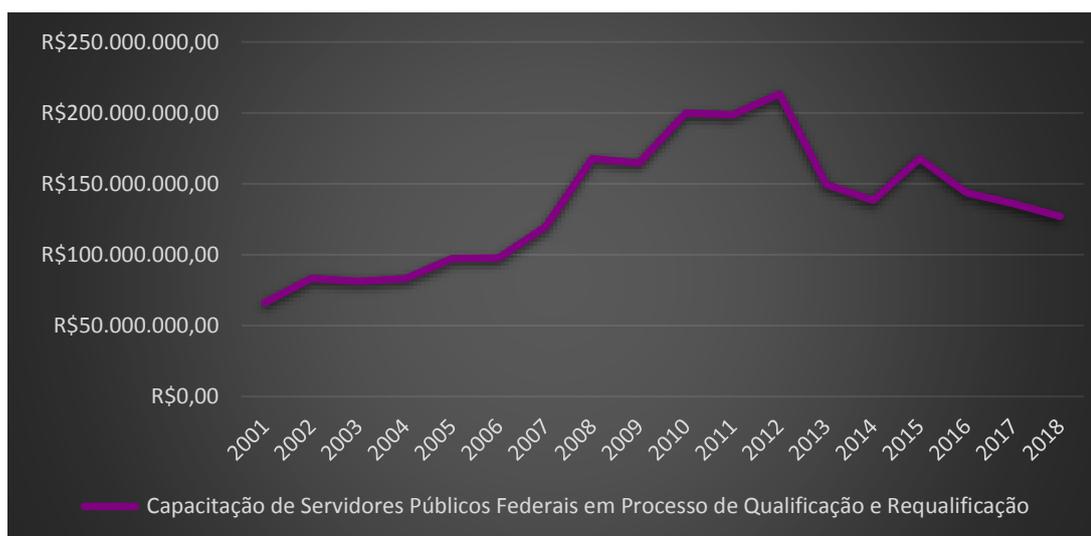
reconfiguração na orientação do governo federal com relação à educação, a partir da Reforma da Educação.

No que diz respeito à parcela do orçamento utilizada no projeto de expansão da EPT, o Gráfico 12 oferece elementos para responder à questão, correlacionando a expansão da Rede Federal de EPT com a expansão percentual relativa ao orçamento da EPT³³.

Houve um aumento significativo no montante de valores orçados para a expansão do EPT entre 2007 e 2010. Já entre os anos de 2011 e 2015 percebe-se um movimento intermitente nos valores disponibilizados para a expansão. Pode-se inferir que isso decorre da elaboração e execução dos projetos de expansão por parte das unidades gestoras. Por outro lado, ao compararmos os valores em relação ao orçamento da EPT observamos dois importantes momentos de pico: o primeiro momento é o de criação dos IFs no período 2007-2008. O segundo momento no período 2011-2012, o qual coincide com a elaboração e implementação do Pronatec, cujos principais objetivos eram: a) a expansão das redes federal e estaduais de EPT; e b) a ampliação da oferta de cursos à distância (BRASIL, 2019). Outro dado importante diz respeito à data que representa o fim do processo de expansão (2014). Note que a partir desse ano o total dos valores orçados tende a apresentar um decréscimo até 2018.

O Gráfico 13, a seguir, apresenta informações complementares aos dados relativos aos valores orçados para a expansão da EPT, entre 2007 e 2010.

GRÁFICO 13. Capacitação de servidores públicos federais em processo de qualificação e requalificação



Fonte: Senado Federal (2019).

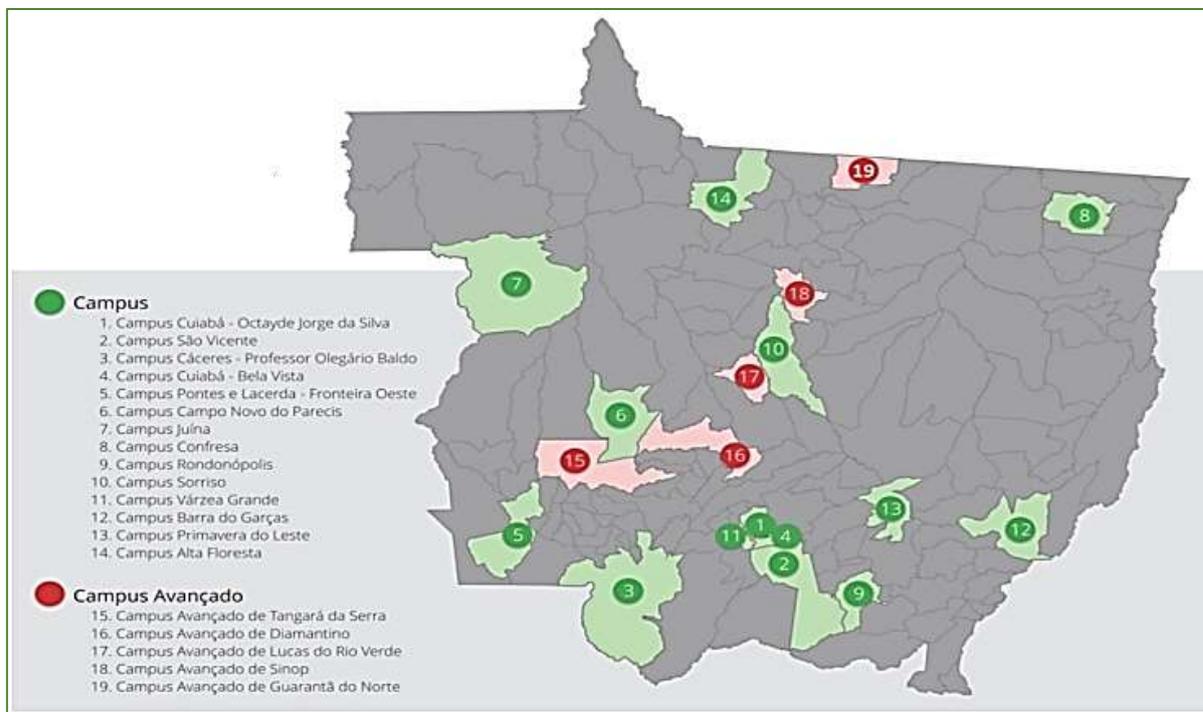
³³ A expansão da EPT foi executada na Lei Orçamentária Anual (LOA) via ação 1H10 foi executada até o ano 2011, a partir de 2012 ela foi executada através da ação 20RG.

Os dados sobre a ação orçamentária nº 4572 demonstram que desde 2001 os valores orçados com capacitação e qualificação dos servidores públicos, incluindo docentes, tendeu a aumentar progressivamente até 2012. Nos anos seguintes apenas no intervalo entre 2014 e 2015 ocorreu um leve aumento. Esses dados revelam que a preocupação com capacitação e qualificação foi maior do que ocorreu de fato nos três últimos anos recentes, entre 2016 e 2018, confirmando uma reorientação das políticas públicas no campo da educação.

3.2. IFMT: Origem e Expansão

A história do Instituto Federal de Mato Grosso inicia-se no ano de 1909, quando se iniciaram as primeiras experiências em educação profissional e tecnológica no Brasil. Neste ano, foi criada a Escola de Aprendizes e Artífices de Mato Grosso, onde atualmente funciona o Campus Cuiabá – Coronel Octayde Jorge da Silva do IFMT. Depois disso, no ano de 1943, foi criado o Aprendizado Agrícola de Mato Grosso, em Santo Antônio do Leverger, onde atualmente funciona o Campus São Vicente.

MAPA 2. Presença do IFMT nos municípios de Mato Grosso



Fonte: IFMT (2017)

Já no ano de 1980, foi criada a Escola Agrotécnica Federal de Cáceres, atualmente Campus Cáceres. Após algumas mudanças de nomenclatura, chegamos ao ano de 2008, com três centros de referência em educação profissional no Estado: o Cefet Mato Grosso (em

Cuiabá), o Cefet Cuiabá (em São Vicente) e a Escola Agrotécnica Federal de Cáceres. Neste período, já estavam em funcionamento ou em fase de implantação as unidades de ensino descentralizadas (UNED), no bairro do Bela Vista (Cuiabá) e nos municípios de Pontes e Lacerda, Campo Novo do Parecis, Juína, Confresa, Barra do Garças e Rondonópolis.

Como se sabe, em 29 de dezembro de 2008 a Lei 11.892 criou os Institutos Federais em todo o país. Em Mato Grosso, a junção das três autarquias – Cefet Mato Grosso (em Cuiabá), Cefet Cuiabá (em São Vicente) e Escola Agrotécnica Federal de Cáceres – deu origem ao Instituto Federal de Mato Grosso (IFMT) que, desde então, em um processo de expansão e interiorização, alcançou diversas outras localidades como Primavera do Leste, Várzea Grande, Alta Floresta, Diamantino, Lucas do Rio Verde e Tangará da Serra.

O Instituto Federal de Mato Grosso foi instituído na unidade da federação conhecida como o “celeiro do país”. Em 2015 o estado de Mato Grosso liderava a produção de soja no Brasil com estimativa de 28,14 milhões de toneladas para a safra 2014/2015. Também estava à frente na produção de algodão em pluma – 856.184 toneladas para 2014/2015 – e rebanho bovino, com 28,41 milhões de cabeças. Em 2016 este número subiu para 30,2 milhões de cabeças de gado, conforme levantamento do IBGE em 2016.

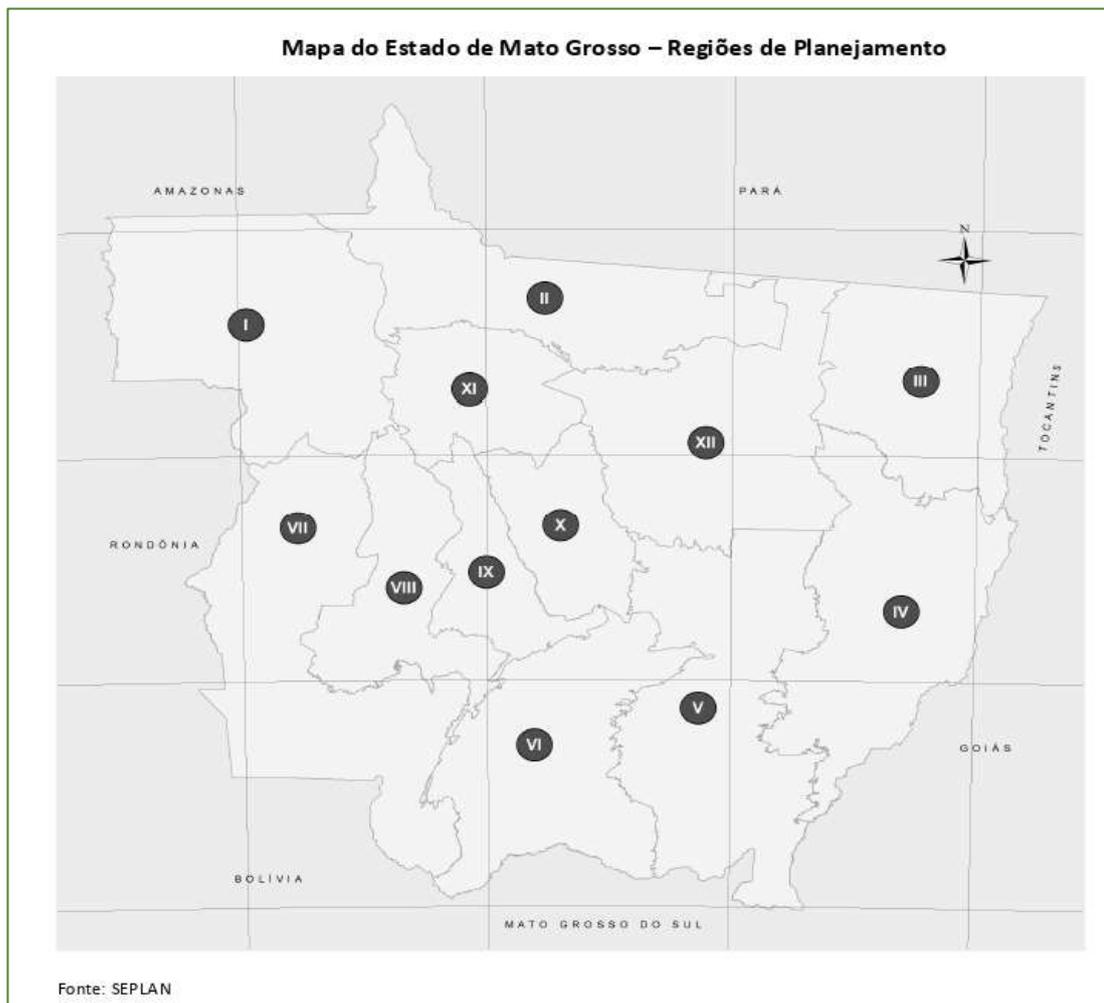
De acordo com o Instituto Mato-Grossense de Economia Agropecuária (IMEA), o agronegócio representa 50,5% do PIB do estado. Em pouco mais de uma década, o PIB de Mato Grosso passou de R\$ 12,3 bilhões (1999) para R\$ 80,8 bilhões (2012), representando um crescimento de 554%. (MATO GROSSO/SEFAZ, 2015). Até 2013, segundo a Federação das Indústrias no Estado de Mato Grosso (Fiemt), o estado tinha 11.398 unidades industriais em operação, com 166 mil empregos gerados. Além disso, o estado de Mato Grosso também é o maior produtor de pescado de água doce do país, responsável por 20% da produção do Brasil, com 75,629 mil toneladas.

Dois outros setores também oferecem um grande potencial econômico ao estado: a joalheria e o ecoturismo. Com relação ao primeiro, se durante a colonização Mato Grosso foi reconhecido pelo ouro, hoje é um mercado potencial para a fabricação de joias e semi joias a partir de pedras preciosas. Mato grosso é “[...] o maior produtor de diamante do Brasil, com 88% do total da produção brasileira, segundo o Departamento Nacional de Produção Mineral (DNPM) –, o estado também se destaca pelas pedras coradas, como a ametista, o quartzo rosa, a ágata e a turmalina”. (MATO GROSSO/SEFAZ, 2015).

Mato Grosso é, ainda, o único estado da federação que possui três dos principais biomas do Brasil: Amazônia, Cerrado e Pantanal. Assim, em se tratando do ecoturismo, a página oficial do governo do estado incentiva o investimento no setor: “[...] cachoeiras, safaris, trilhas ecológicas, observação de pássaros, mergulho em aquários naturais. Seja no Pantanal, no Cerrado ou no Araguaia, Mato Grosso é o destino certo para quem gosta de ecoturismo e para quem planeja investir no segmento que mais cresce no setor de turismo. (MATO GROSSO/SEFAZ, 2015).

Desde o ano 2000, a Secretaria de Planejamento do estado, a SEPLAN-MT, elabora uma metodologia de classificação dos municípios de acordo com a elaboração do Zoneamento Socioeconômico Ecológico estadual (SEPLAN, 2017). Esta regionalização é utilizada como suporte para os principais programas de governo do Estado. Da mesma forma, tornou-se útil para a expansão do IFMT uma vez que a implantação de novas unidades ensino, consideraram as Regiões de Planejamento (RP) elaboradas pela SEPLAN.

MAPA 3. Regiões de Planejamento (MT)



Fonte: SEPLAN (2017)

Conforme se observa no Mapa 3, o zoneamento elaborado pela SEPLAN estabelece 12 grandes RPs as quais compreendem um conjunto de “Unidades Socioeconômico-Ecológicas”, agregadas segundo a integração dos aspectos socioeconômicos e ecológicos com os elementos estruturadores das regiões de influência dos polos urbanos e tipologias funcionais. A ideia básica por trás da organização dos municípios em RPs está em melhor definir critérios de classificação e semelhanças entre os municípios que estão inseridos em cada microrregião.

É, pois, sobre esse pano de fundo que se instituiu o Instituto Federal de Mato Grosso. Ora, o fortalecimento da Rede de Educação Profissional Federal em Mato Grosso se deu em conformidade com as transformações ocorridas no país a partir de 2007 e já discutidas anteriormente.

De outro lado, importa destacar que o processo de expansão do IFMT não se deu de maneira abrupta pois utilizou muito das experiências e estruturas herdadas para a execução do projeto. Vale lembrar que o próprio IFMT, outrora Cefet-MT, já possuía em currículo e ofertava cursos técnicos, ensino médio técnico, Proeja, Licenciatura, especialização, etc.

Um ponto central no projeto de expansão do IFMT foi considerar o perfil dos municípios que poderiam ser beneficiados com a escolha institucional, considerando para efeito de análise todo o potencial sócio econômico do estado, bem como a metodologia de zoneamento existente. Assim, entre os aspectos utilizados como critério podemos citar o IDH, o PIB municipal e o potencial econômico. O potencial econômico de cada região, pode ser observada no Quadro 6, elaborado com dados da SEPLAN-MT:

QUADRO 6. Perfil Econômico das Regiões de atuação do IFMT

REGIÕES	POTENCIAL ECONÔMICO
(REGIÃO I) Juína	Pecuária, agroindústria, produtos bióticos, silvicultura e madeira, mineração, serviços e biodiesel.
(REGIÃO II) Alta Floresta Guarantã do Norte	Agropecuária, agricultura orgânica, agroindústria, turismo ecológico, silvicultura, produtos bióticos, biodiesel e mineração.
(REGIÃO III) Confresa	Pecuária, agricultura familiar pesca e turismo.
(REGIÃO IV) Barra do Garças	Pecuária, agricultura, turismo (incluía pesca esportiva) e mineração.
(REGIÃO V) Primavera do Leste Rondonópolis	Agricultura, indústria e agroindústria, serviços e terciário moderno, mineração e turismo.

(REGIÃO VI) Cuiabá Várzea Grande	Indústria e agroindústria, serviços e terciário moderno, turismo, fruticultura, aquicultura e mineração.
(REGIÃO VII) Cáceres	Mineração, potencial biótico e belezas cênicas (turismo), serviços e terciário moderno, pesca e fruticultura.
(REGIÃO VIII) Campo Novo do Parecis Tangará da Serra	Agroindústria, mineração, produtos bióticos, turismo (belezas cênicas), reflorestamentos e fruticultura.
(REGIÃO IX) Diamantino	Agropecuária, madeira e turismo.
(REGIÃO X) Lucas do Rio Verde Sorriso	Agroindústria, indústria de bens de consumo, produtos bióticos, serviços avançados, biodiesel, álcool e turismo.
(REGIÃO XI) Pontes e Lacerda	Pecuária e agricultura, agroindústria, produtos bióticos, madeira, mineração, geração de energia e serviços.
(REGIÃO XII) Sinop	Agropecuária, indústria e agroindústria, produtos bióticos, mineração e serviços.

Fonte: SEPLAN (2017)

Como podemos observar no Quadro 6, as localidades que estão englobadas nas microrregiões possuem um potencial econômico bastante similar. Deste modo, parte da orientação da expansão do IFMT se deu a partir dos critérios estabelecidos pelo SETEC/MEC. A ideia subjacente era utilizar os critérios definidos na fase de expansão para estabelecer o perfil do *campus*, de modo a determinar claramente sua vocação e consequente eixos tecnológicos. A partir disso, dar-se-ia a oferta dos cursos nas unidades construídas nas localidades de interesse, conforme expresso no Quadro 7, a seguir.

QUADRO 7. Unidades criadas nas etapas de expansão IFMT por ano de autorização

FASE 1	FASE 2	FASE 3
UNED Bela Vista Cuiabá (2009)	Barra do Garças (2009)	Várzea Grande (2013)
<i>Campus</i> Cuiabá – Coronel Octayde Jorge da Silva (2009)	Campo Novo do Parecis (2009)	Alta Floresta (2015)
<i>Campus</i> São Vicente (2009)	Confresa (2009)	Primavera do Leste (2013)
Cáceres (2009)	Juína (2009)	Sorriso (2013)
Pontes e Lacerda (2009)	Diamantino (2014)	
Rondonópolis (2010)	Guarantã do Norte (2016)	
Lucas do Rio Verde (2016)		
Sinop (2016)		
Tangará da Serra (2014)		

Fonte: Elaborado pela autora a partir de Lima (2017).

Como resultado, o IFMT se expandiu em diferentes eixos tecnológicos nos campi construídos durante sua expansão. Este fato, em teoria, está relacionado com o desenvolvimento socioeconômico das RPs, tanto em nível local quanto regional.

O argumento explicativo é simples: com mais mão de obra qualificada, maior qualidade o produto produzido pelo trabalho desenvolvido, e com isso, o retorno em forma de consumo faz com que a economia dessas localidades se dinamize e tenha um impacto social, em termos de transformação de qualidade de vida.

Embora muitos campi estivessem situados em fases específicas do planejamento da interiorização da EPT no estado de Mato Grosso, as portarias de autorização para funcionamento de seus cursos ocorreram posteriormente, com vários já em funcionamento.

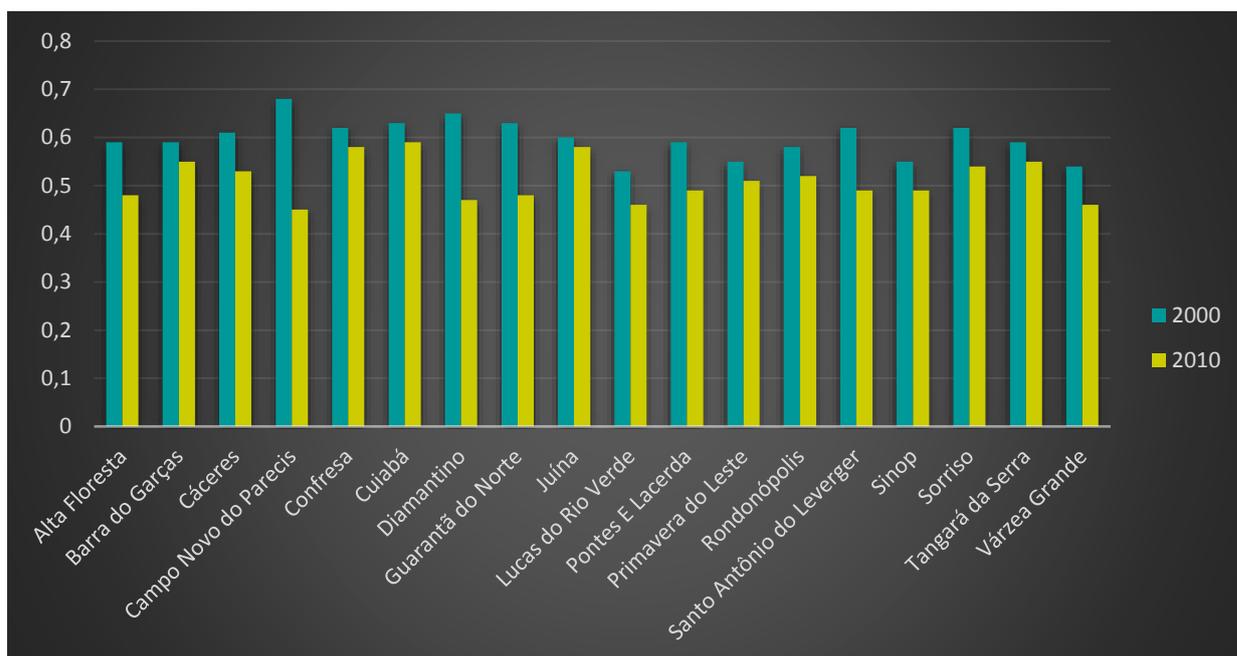
É este o caso, por exemplo, da Unidade de Ensino Descentralizada (UNEDs). As exceções são os campi inaugurados na primeira fase, que compreendem as unidades de ensino criadas pela mesma Lei Federal que criou os IFs. Além disso, algumas unidades já eram centro tecnológicos, escolas técnicas e UNEDs.

Os municípios que fazem parte das RPs – Regiões de Planejamento, já discutidas – também foram objeto do processo de extensão da EPT. O Gráfico 14 permite comparar algumas características relevantes utilizadas como critério para a implementação do projeto de interiorização do IFMT em diversos campus, campus avançados e centros de referência³⁴.

Para ilustração, o Gráfico 14 apresenta informações sobre a evolução da desigualdade social, operacionalizada através do Índice de Gini que mede o grau de concentração da riqueza em uma determinada unidade espacial. O Gini varia de 0 a 1: quanto mais próximos estão os valores de 1, maior o grau de desigualdade social.

³⁴ A organização dos Institutos Federais é definida pelas Portaria nº 1.291, de 30 de dezembro de 2013, e Portaria nº 393, de 10 de maio de 2016, do Ministério da Educação (MEC). Em conformidade com a legislação, suas unidades são definidas como: **Campus**: voltado ao exercício das atividades permanentes de ensino, pesquisa aplicada, inovação e extensão e ao atendimento das demandas específicas nesse âmbito, em sua área de abrangência territorial; **Campus Avançado**: vinculado administrativamente a um campus ou, em caráter excepcional, à Reitoria, e destinado ao desenvolvimento da educação profissional por meio de atividades de ensino e extensão circunscritas a áreas temáticas ou especializadas, prioritariamente por meio da oferta de cursos técnicos e de cursos de formação inicial e continuada; **Centros de Referência**: vinculados às suas respectivas Reitorias ou *campus* para o desenvolvimento de planos, programas e projetos relacionados à educação profissional e tecnológica. Além destes, a Legislação também prevê: **Polo de Inovação**: destinado ao atendimento de demandas das cadeias produtivas por Pesquisa, Desenvolvimento e Inovação (PD&I) e à formação profissional para os setores de base tecnológica; **Polo de Educação a Distância**: destinado à oferta de cursos de educação profissional e tecnológica na modalidade a distância, que poderá ser criado por meio de parceria com órgãos da administração pública, com o objetivo de expandir o atendimento às demandas por formação profissional em todo o território de abrangência do Instituto Federal.

GRÁFICO 14. Índice de Gini, por município de expansão do IFMT (2000 -2010)



Fonte: Ipeadata (2018) e Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil (2013)

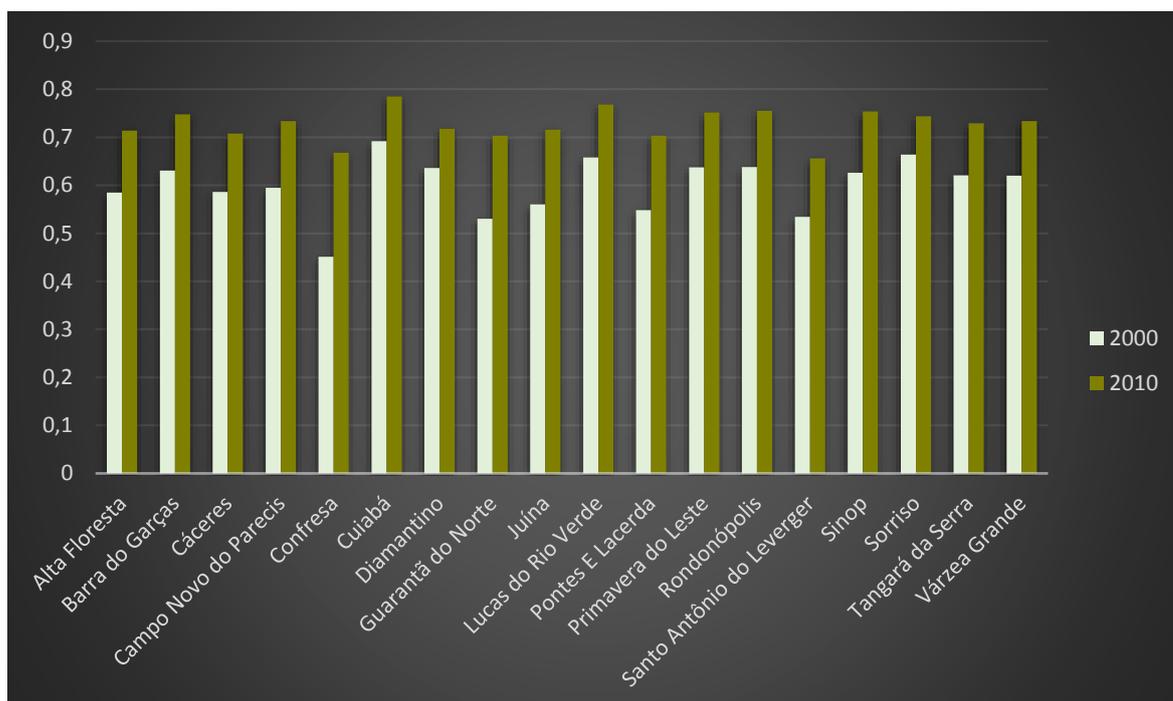
De maneira geral, os dados apresentados no Gráfico 14 indicam que entre os anos 2000 e 2010 houve uma redução na concentração de renda dos municípios observados. Isso é comprovado mediante a análise do Índice de Gini: em 2010 a média era de 0,51 ao passo que em 2000 o Índice de Gini médio foi de 0,59.

Podemos afirmar também que a variabilidade ou dispersão dos dados em relação à média também é baixa, pois os desvios padrão para ambos os anos é inferior a 0,1. Nota-se que o município de Campo Novo do Parecís apresentava em 2000 maior valor (0,68), e em 2010 apresenta o menor valor (0,45).

O Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) é outro indicador importante que pode oferecer pistas sobre o papel da EPT na melhora da qualidade de vida dos municípios, objeto de expansão do IFMT³⁵. O Gráfico 15, a seguir, ilustra a variação do IDH por décadas. Podemos notar que houve uma melhora visível na qualidade de vidas dos municípios observados na passagem de uma década.

³⁵ Lembramos que alguns campi foram criados depois de 2010. Porém, o processo de expansão foi feito de maneira contínua, influenciando as expectativas de residentes e atraindo vários segmentos da sociedade como um todo. Outro aspecto que deve ser notado é que os dados utilizados são provenientes do Censo, que é feito de maneira decenal.

GRÁFICO 15. IDHM por década. Municípios de expansão do IFMT (2000 -2010)

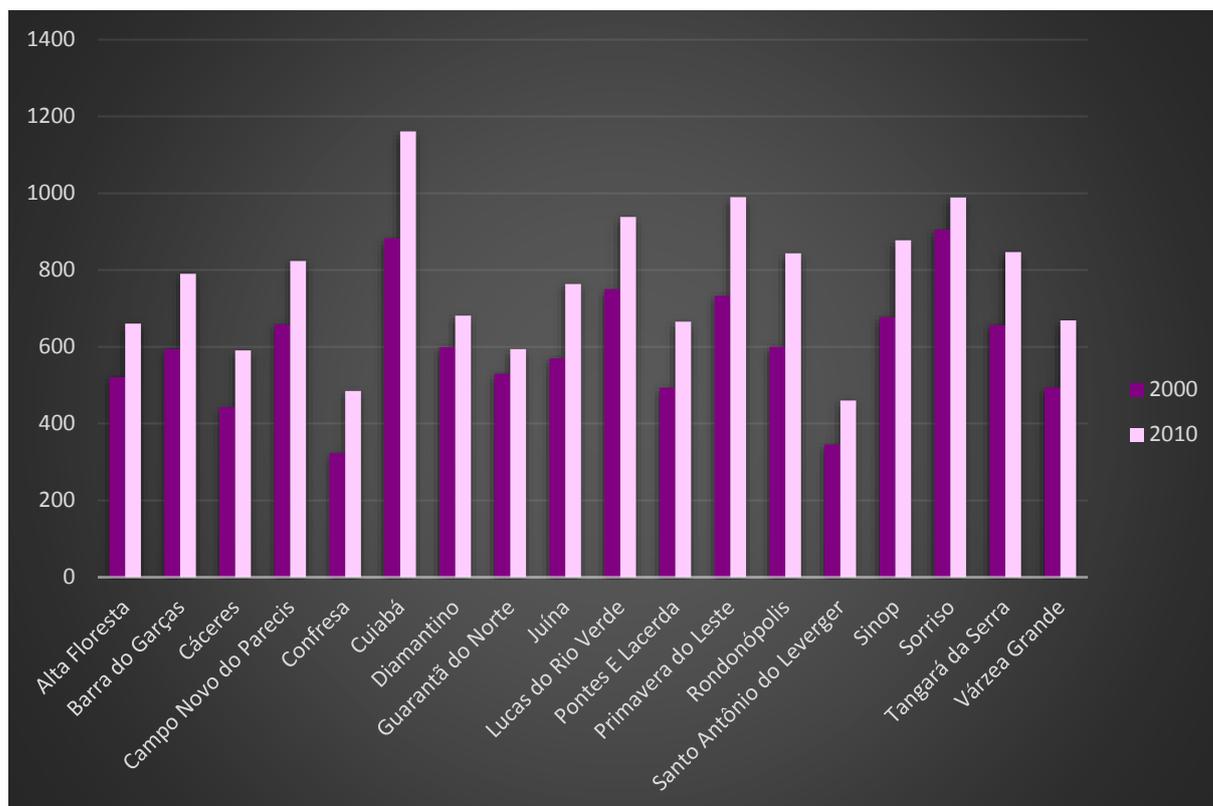


Fonte: Ipeadata (2018) e Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil (2013).

Perceba-se, ainda, que a média do IDHM em 2010, 0,72, é maior do que a média do IDH em 2000, 0,60. Enquanto o desvio padrão dos dados demonstra que há pouca variabilidade entre os anos comparados, 0,04 e 0,05, esses dados podem ser sugestivos no sentido de apontar uma direção positiva de melhora no desenvolvimento dos municípios observados.

O impacto do IFMT no desenvolvimento dos municípios pode ser mensurado, ainda, pelo desenvolvimento da renda *per capita*, obtida pela divisão da renda do município pelo seu número de habitantes. O Gráfico 16 mostra o comparativo, entre os anos 2000 e 2010:

Conforme os dados apresentados no Gráfico 16, observa-se que após a implementação do IFMT houve um aumento significativo da renda *per capita* dos municípios. Em média, no ano 2000 a renda era de R\$603,02 ao passo que 2010 esta renda subiu para R\$ 774,67. Houve, assim, para a maioria dos municípios um expressivo desenvolvimento econômico. Essa melhora foi mais acentuada no município de Cuiabá, capital do Estado de Mato Grosso. Porém, os municípios de Lucas do Rio Verde, Rondonópolis e Tangará da Serra também apresentam um aumento significativo na sua renda *per capita*.

GRÁFICO 16. Renda *per capita* por município de expansão do IFMT (2000 -2010)

Fonte: Ipeadata (2018) e Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil (2013)

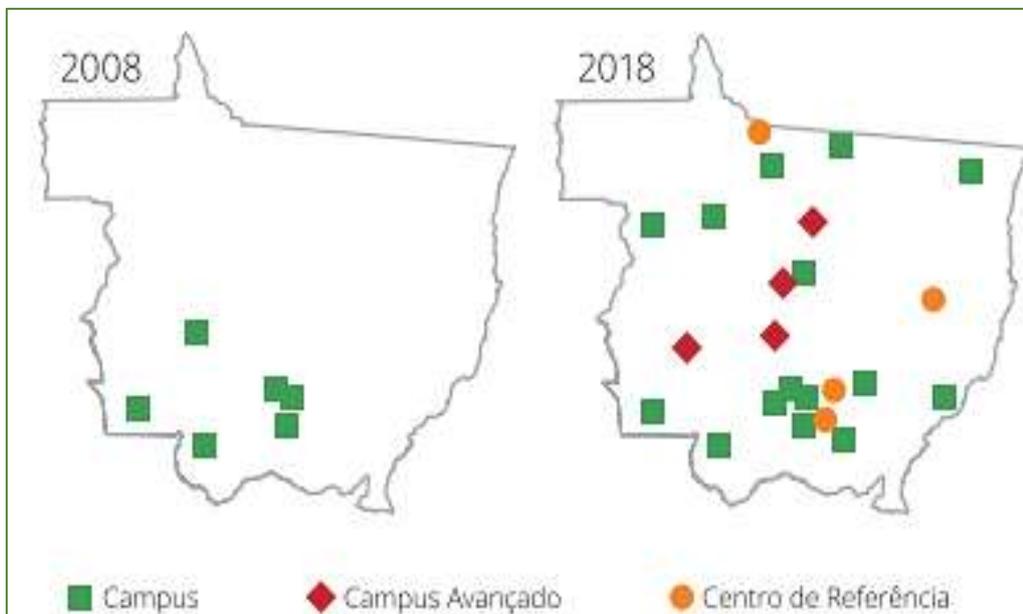
O IFMT tem no Estado de Mato Grosso a sua área de atuação geográfica, contava em 2018 com 19 campi em funcionamento (Alta Floresta, Barra do Garças, Cáceres, Campo Novo do Parecis, Confresa, Cuiabá – Coronel Octayde Jorge da Silva, Cuiabá – Bela Vista, Juína, Pontes e Lacerda, Primavera do Leste, Rondonópolis, São Vicente, Sorriso e Várzea Grande). Possui ainda cinco campi avançados, nos municípios de Diamantino, Lucas do Rio verde, Tangará da Serra, Sinop e Guarantã do Norte.

A configuração está representada pelas Figuras 4 e 5, adiante. Estas figuras demonstram que a expansão do IFMT se deu em diferentes modalidades de ensino e em diferentes níveis nas localidades, nas quais se estabeleceram os campi no decorrer de uma década.

Além dos campi avançados, como elementos importantes para a estratégia da interiorização e oferta do EPT no estado, houve a composição de 4 centros de referências que são: Centro de Referência de Jaciara (Campus São Vicente), Centro de Referência de Canarana (Campus Barra do Garças), Centro de Referência de Paranaíta (Campus Alta Floresta) e Centro de Referência de Jaciara (Campus São Vicente). Em linhas gerais, um Centro de Referência está relacionado com a construção e desenvolvimento de ações relacionadas à educação profissional e tecnológica, tendo como principal objetivo aprimorar a qualidade dos processos

pedagógicos através de ações que visem a formação continuada dos docentes, na educação a distância e na produção de tecnologias educacionais.

MAPA 4. Expansão do IFMT (2008 -2018)



Fonte: IFMT (2018).

MAPA 5. Evolução da educação a distância (EaD)



Fonte: IFMT (2018).

De maneira complementar, a figura 5 apresenta informações que subsidiam a tese de que a expansão se deu em vários níveis e modalidades. Como podemos notar, além de aumento físico obtido pelo IFMT também aumentou o número de polos de apoio presencial da EaD e de polos de atuação do e-Tec Profucionário. No ano de 2018, o Instituto contava com mais de treze mil alunos estudando na educação básica, nos cursos técnicos integrados ao ensino médio e nos cursos superiores de bacharelados, engenharias, licenciaturas e tecnológicos. Somam-se, ainda, os cursos de pós graduação (especializações, mestrados) e cursos de extensão. Em todos estes anos, o IFMT tornou-se referência na formação profissional com a oferta de cursos técnicos, integrados regulares e na modalidade de jovens e adultos, a EJA, como também nos subsequentes e na formação inicial e continuada (FIC), seja na oferta presencial, ou na educação a distância.

O Instituto Federal de Mato Grosso baseia-se no princípio da integração entre o ensino, a pesquisa e a extensão. Cada campus conta com recursos específicos para as atividades que desenvolve: salas de aula, laboratórios, bibliotecas e espaços para práticas educacionais, nas quais é possível aos alunos aprimorarem sua formação, no contato com as necessidades técnicas e tecnológicas de áreas de estudo.

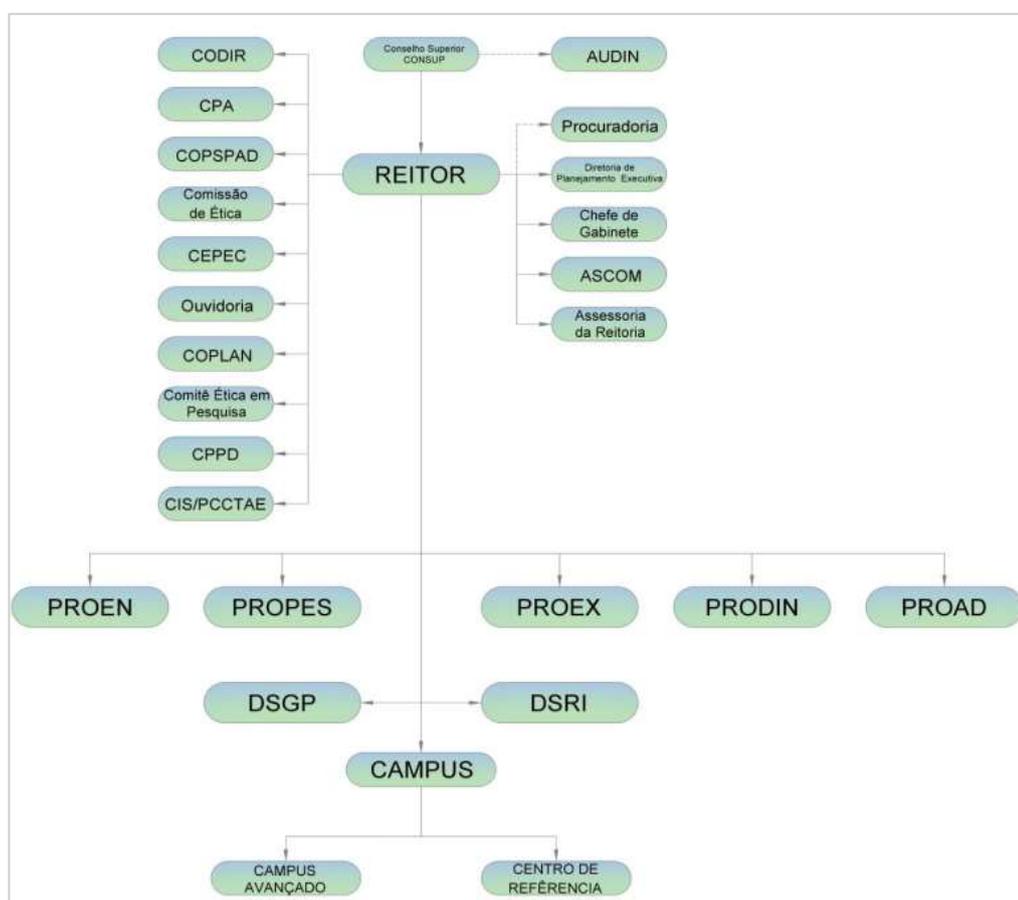
Quanto à estrutura jurídico- administrativa do IFMT, parte considerável da sua composição funciona da seguinte maneira: o Conselho Superior, CONSUP, é órgão máximo da instituição, com caráter consultivo e deliberativo. Possui representação de vários segmentos da estrutura do IFMT e também da sociedade civil: docentes, técnicos administrativos, discentes, egressos, representantes da sociedade civil, representantes do Ministério da Educação (MEC) e representante do Colégio de Dirigentes (CODIR), e é presidido pelo reitor³⁶.

Ao CONSUP são imputados várias responsabilidades: aprovar as diretrizes para a atuação do IFMT; zelar pela execução de sua política educacional; aprovar as normas e coordenar o processo de consulta à comunidade escolar para escolha do reitor do IFMT e dos diretores-gerais dos campi; aprovar os planos de desenvolvimento institucional e de ação e apreciar a proposta orçamentária anual; aprovar o projeto político-pedagógico, a organização didática, os regulamentos internos e as normas disciplinares; aprovar normas relativas à acreditação e à certificação de competências profissionais, nos termos da legislação vigente; autorizar o reitor a conferir títulos de mérito acadêmico; apreciar as contas do exercício

³⁶ Uma versão completa do organograma do IFMT está disponível em: http://ifmt.edu.br/media/filer_public/ae/ba/aeba2259-3578-4032-a5d6-309929b87655/organograma_-_em_atualizacao.pdf

financeiro e o relatório de gestão anual, emitindo parecer conclusivo sobre a propriedade e a regularidade dos registros; deliberar sobre taxas, emolumentos e contribuições por prestação de serviços em geral a serem cobrados pelo IFMT; autorizar a criação, alteração curricular e extinção de cursos no âmbito do Instituto, bem como o registro de diplomas; aprovar a estrutura administrativa e o Regimento Geral do Instituto, observados os parâmetros definidos pelo governo federal e pela legislação específica; e deliberar sobre questões submetidas a sua apreciação. (IFMT, 2018, p. 6). Enfim, como órgão deliberativo, a ele cabe ratificar os compromissos e ações planejadas e implementadas, de acordo com o alinhamento proposto pelo governo federal e diante das demandas regionais emergidas da sociedade.

FIGURA 1. Organograma administrativo do IFMT

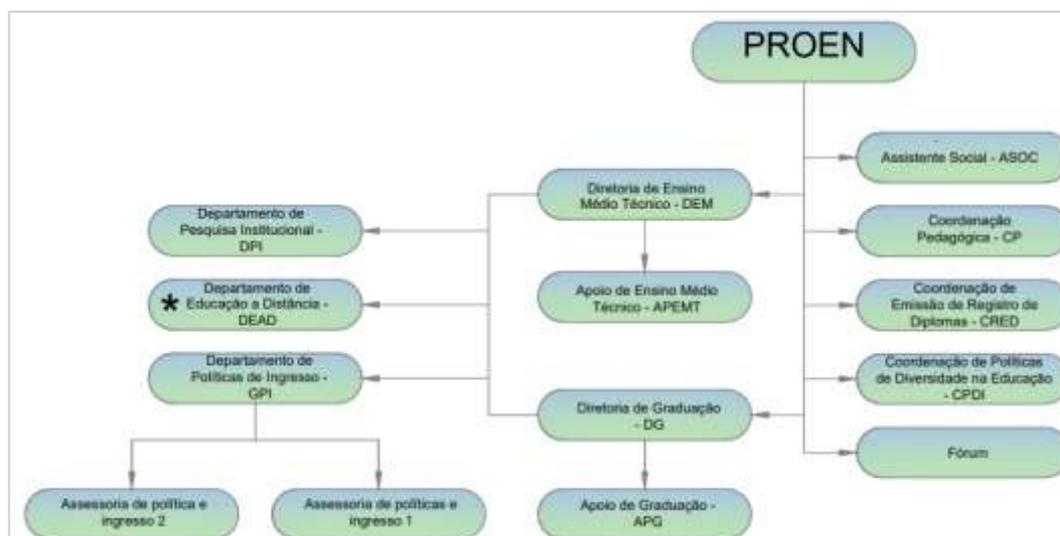


Fonte: IFMT (2017)

Ainda na estrutura jurídico-administrativa que compõe a Reitoria do IFMT, temos as unidades administrativas ligadas diretamente ao Gabinete do Reitor; Pró - reitorias, que são responsáveis pelos procedimentos administrativos correntes das atividades da instituição: PROEN (Ensino), PROPES (Pesquisa), PROEX (Extensão), PRODIN (Desenvolvimento Institucional) e PROAD (Administração).

De uma forma colaborativa, todas as Pró - reitorias são importantes para ações do IFMT. Todavia, devido ao escopo do presente trabalho, destacaremos apenas duas: PROEN (Ensino) e a DSGP (Diretoria Sistêmica de Gestão de Pessoas).

FIGURA 2. Organograma PROEN/IFMT



Fonte: IFMT (2017)

A PROEN possui como missão “[...] contribuir para a excelência do ensino oferecido pelo IFMT, desenvolvendo uma política articulada à pesquisa e a extensão, inovando as ações educativas com eficácia, responsabilidade e sustentabilidade, visando a formação de cidadãos competente e proativos nas diversas áreas do conhecimento”. (IFMT, 2017). É na PROEN que são congregadas todas as ações desenvolvidas pelo IFMT no campo educacional. Neste sentido, desenvolve seu trabalho:

[...] a fim de proporcionar formação científica, tecnológica e humanística nos vários níveis e modalidades de ensino, pesquisa e extensão, de forma plural, inclusiva e democrática, pautada no desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional, preparando o educando para o exercício da profissão e da cidadania com responsabilidade ambiental e assegurando o desenvolvimento da tríade ensino, pesquisa e extensão com foco no desenvolvimento da inclusão. (IFMT, 2018, p.8).

Nestes termos, objetiva “[...] contribuir com a excelência do ensino oferecido pelo IFMT, através de políticas articuladas, inovações em ações educativas com eficácia, responsabilidade e sustentabilidade, tendo em vista a formação do cidadão competente e proativo nas diversas áreas do conhecimento”. (IFMT, 2018, p.8). Para isso alinha suas práticas educativas e a formação de seus profissionais para uma visão que subsidie suas ambições e desenvolva suas propostas, articulada com outros segmentos administrativos, dentre eles, a Diretoria Sistêmica de Gestão de Pessoas (DSGP), responsável pela implantação, planejamento

e supervisão das políticas de pessoal no IFMT. Como área meio, realiza as atividades e os procedimentos necessários, no âmbito de gestão de pessoas, para oferecer suporte fundamental ao alcance dos objetivos da instituição. (IFMT, 2018, p. 13).

A DSGP não está ligada diretamente à PROEN. Trata-se de um setor ligado ao Gabinete da Reitoria, e está voltada para o desenvolvimento de docentes e técnicos administrativos, através do aprimoramento contínuo dos servidores com base nos valores éticos e legais. Estes, além de constitucionais, englobam ainda normas como: Decreto nº 1.171/1994 (código de ética profissional do servidor civil do poder executivo federal), Lei nº 11.091/2005 (estruturação do plano de carreira dos cargos técnico-administrativos em educação, no âmbito das IFE vinculadas ao MEC), Decreto nº 5.707/2006 (institui a política e as diretrizes para o desenvolvimento de pessoal da administração pública federal), Lei nº 11.784/2008 (dispõem sobre a carreira e cargos de magistério do ensino básico, técnico e tecnológico, e do plano de carreira do ensino básico federal) e a Lei 12.772/2012 (dispõem sobre a carreira e cargos do magistério federal), que disciplinam o desenvolvimento dos servidores públicos e, em especial, dos professores do ensino básico, técnico e tecnológico e dos técnicos administrativos em educação (IFMT, 2018, p. 13).

FIGURA 3. Organograma DSGP/IFMT



Fonte: IFMT (2017)

Considerando a extensão territorial do estado de Mato Grosso e as distâncias entre seus municípios, tanto a PROEN quanto a DSGP contam com setores equivalentes nas estruturas

administrativas dos campi: DEPEX (Departamento de ensino, pesquisa e extensão – no caso do campus Cuiabá – Bela Vista) e DE (Diretoria de ensino – no caso do campus Cuiabá – Coronel Octayde Jorge da Silva); e CGP (Coordenação de Gestão de Pessoas – Campus Cuiabá – Bela Vista) e CGGP (Coordenação Geral de Gestão de Pessoas – Campus Cuiabá Coronel Octayde Jorge da Silva).

Todos os servidores do IFMT, docentes e técnicos administrativos, estão subordinados aos procedimentos internos que constam no manual de procedimentos e trâmites, que é o documento produzido pela DSGP. Sua finalidade é apresentar conceitos, legislações, procedimentos, trâmites e rotinas, referentes aos processos de gestão de pessoa no IFMT. Conseqüentemente, as ações implementadas para formação também precisam e obedecem a este documento orientador.

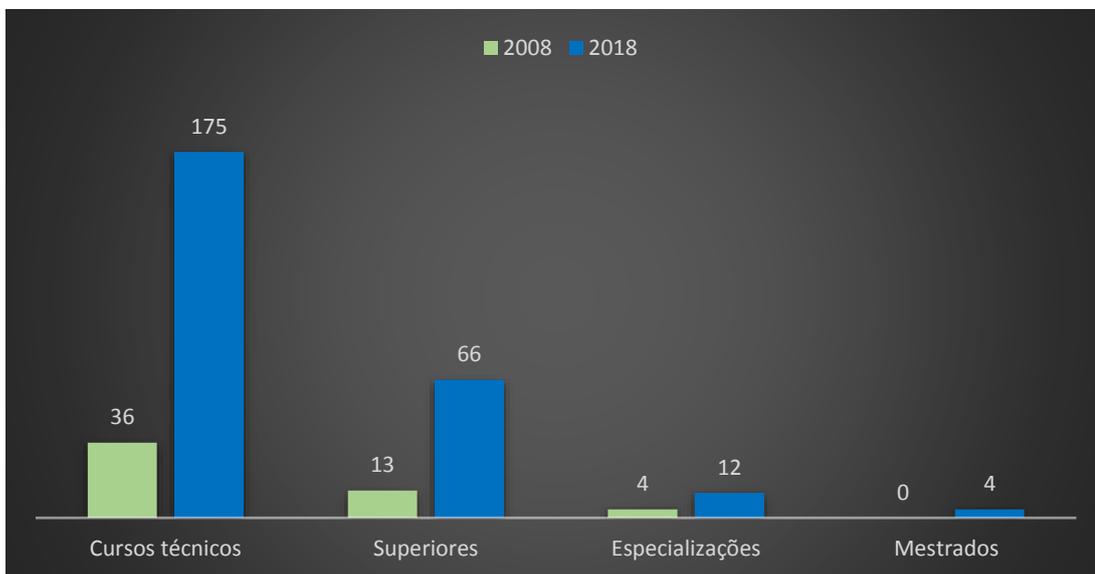
A estrutura do IFMT e seu funcionamento têm na extensão o principal canal para atender as demandas sociais e comunitárias, com foco nas ações voltadas para a produção, o empreendedorismo, o desenvolvimento e a difusão dos conhecimentos adquiridos em sala de aula.

Além disso, a instituição segue a tendência mundial de internacionalização e incentiva o relacionamento com instituições de ensino e entidades ao redor do mundo, por meio de programas e ofertas de bolsas de pesquisa, desenvolvimento, inovação e intercâmbios para alunos e servidores. O Instituto Federal de Mato Grosso possui também uma “Política de Assistência Estudantil” que é executada por meio de ações e programas desenvolvidos pelos Campi, no sentido de contribuir para a permanência dos estudantes na instituição.

Parte da visão que orienta o IFMT considera que a sua identidade institucional conforme aponta o PDI está na afirmação que sintetiza seu sentido de existir em “[...] ser uma instituição de excelência na educação profissional e tecnológica, qualificando pessoas para o mundo do trabalho e para o exercício da cidadania por meio da inovação no ensino, na pesquisa e na extensão”. (IFMT, 2016).

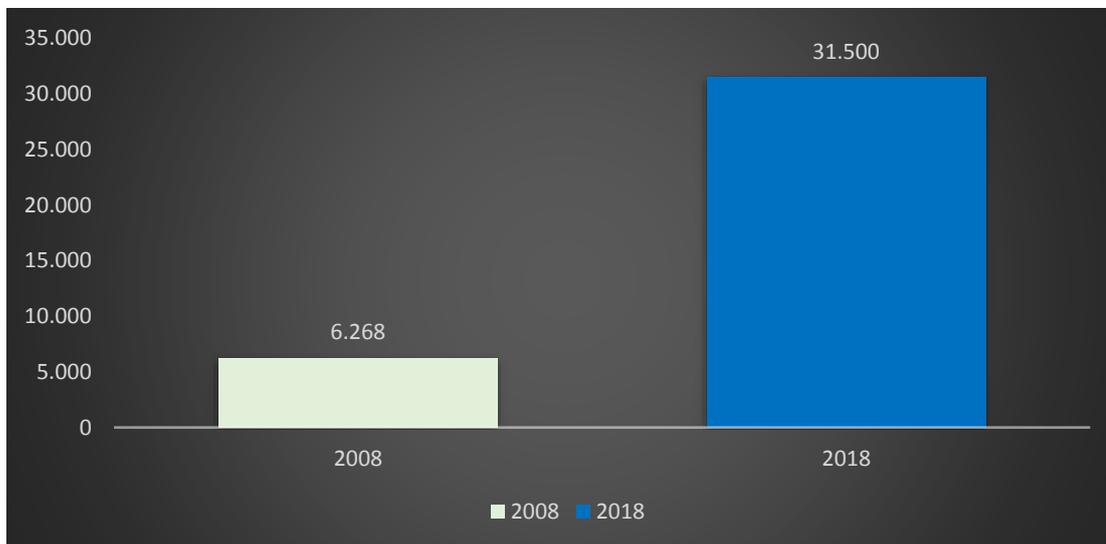
O IFMT está presente em 39 municípios do estado de Mato Grosso e, conforme ilustram os Gráficos 17 e 18, atendia mais de 31.000 estudantes, com 1.055 professores e 879 técnicos administrativos, oferecendo cerca de 278 cursos em diferentes modalidades, cursos: Técnicos, Superiores, Pós Graduações, Formação Inicial e Continuada (FIC) e Educação a Distância, atendendo ainda às *Políticas de Ações Afirmativas*: das vagas ofertadas, 60% são destinadas ao sistema de reserva de cotas.

GRÁFICO 17. IFMT - Total de cursos presenciais: 2008 e 2018



Fonte: IFMT (2018)

GRÁFICO 18. IFMT - Total de alunos matriculados em cursos presenciais e a distância: 2008 e 2018



Fonte: IFMT (2018)

Resta evidente que a expansão do IFMT envolveu uma série de fatores e ainda se encontra em desenvolvimento. Ao longo do processo, houve um volume considerável de investimentos e, atrelado a este uma mudança substancial no perfil de pessoal que atua na Instituição. Todavia, em se tratando do perfil docente, a arquitetura curricular proposta para o IFMT, em consonância com o projeto pedagógico previsto para os Institutos Federais, permanece exigente de um profissional capaz de responder às prerrogativas postas pela

verticalização do ensino em sua articulação com o ensino, a pesquisa e a extensão. Cabe, nos próximos capítulos, discutir as ações e projetos do IFMT com vistas a qualificar seus professores de modo a atender às exigências precípuas de sua própria configuração pedagógica.

4. AS POLÍTICAS DO IFMT PARA A FORMAÇÃO DOCENTE EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA (EPT)

Quais são os resultados apresentados pelas políticas de ensino e formação docente desenvolvidos pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso – IFMT? Para responder esta questão, o presente capítulo toma como referência a discussão e reflexão acerca da estrutura e da concepção da política interna de formação docente no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso, tendo como pano de fundo os lineamentos assumidos pela instituição no que tange à formação continuada dos seus professores, com vistas à sua atuação na Educação Profissional e Tecnológica (EPT). Nesse sentido, o capítulo procura descrever e avaliar os resultados dos programas, projetos e ações desenvolvidas pelo Instituto voltados para a construção de um perfil profissional capaz de transitar entre os diferentes níveis de ensino da EPT, na perspectiva da “Verticalização de Ensino”. Para tanto, empreendemos uma pesquisa documental através de fontes oficiais do IFMT.

A qualidade dos resultados e o alcance das metas previstas para a EPT, presentes no PNE, ainda encontram na formação dos professores um dos seus grandes desafios. Por este motivo, a formação docente é central para a efetividade das políticas educacionais que versam sobre a EPT. Os seus resultados estão relacionados com a produção do conhecimento, desenvolvimento regional e local, além de questões ligadas à sustentabilidade e formação de força de trabalho qualificada para o mercado de trabalho também no contexto regional e local.

Não obstante, as políticas educacionais para a formação de professores na área ainda são escassas. Além disso, a entrada do docente na EPT não tem como critério necessário uma formação em licenciatura. A maioria dos profissionais da educação autorizados para o exercício da função, não estão devidamente capacitados para a *docência*. Mesmo assim, desde a década de 1990, as transformações socioeconômicas e políticas globais têm afetado diretamente a educação e a docência na rede EPT, requerendo do professor novas competências e habilidades em diferentes níveis de ensino.

Diante do exposto, estudar o perfil docente constituído através da formação pedagógica, da trajetória acadêmica e das “condições trabalho” do profissional da educação é parte importante para explicar algumas mudanças na Educação Profissional e Tecnológica, as quais vem sendo motivo de intensos estudos acadêmicos. Com base nestes estudos, igualmente

compreendemos que *a qualidade da formação docente influencia diretamente, e de maneiras diferentes, a qualidade do ensino* oferecido no IFMT. Afinal, a tríade escola-professor-aluno é a base sobre a qual se assenta o processo de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, a diversidade dos sujeitos e suas interações no contexto da sala de aula, no ensino da Educação Profissional e Tecnológica, são elementos essenciais na investigação acerca da formação do docente na modalidade da EPT.

No que tange à relação entre formação docente e a ação do Estado, considera-se que a formação docente depende de *Políticas Públicas* que fomentem a produção de capital humano. Elas são necessárias tanto para a formação dos docentes que lecionam nos diversos cursos em diferentes níveis ofertados pela EPT nos Institutos Federais, quanto para os diferentes contextos educacionais.

Para atingir o objetivo proposto neste capítulo, nossos resultados foram estruturados da seguinte forma: na primeira seção apresentamos uma breve descrição e discussão histórica sobre a formação de professores no Brasil. A ideia dessa seção é mostrar que a discussão e/ou preocupação com a formação docente, por parte do Estado e das instituições acadêmicas, não é recente. Pelo contrário, integra um processo histórico que tem suas próprias características.

Na segunda seção apresentamos de maneira sucinta as principais ideias presentes no campo de estudo das políticas públicas, a partir dos elementos teóricos que compõem o modelo do ciclo de políticas públicas. Essa parte do trabalho tem como objetivo de reposicionar o olhar sobre a importância do estudo e da reflexão das políticas públicas no campo educacional a partir da discussão da literatura especializada da área de estudo.

A terceira seção do trabalho procura apresentar, discutir e refletir de maneira crítica os resultados da Política Interna de Formação Docente no IFMT a partir da análise documental dos principais textos oficiais do IFMT que versam sobre a formação docente e capacitação através da análise crítica do conteúdo dos Planos de Desenvolvimento Institucionais (2009-2013 e 2014-2018), Regimento Geral do IFMT (2012 – 2018), Estatutos, Regulamentos, Encargos Didáticos além de verificações empíricas a partir dos Relatórios de Gestão, Leis, Portarias, Decretos, Resoluções, Atas, entre outros. Por fim, o texto procura desenvolver uma avaliação dos resultados (avaliação da eficácia) dos programas, projetos e ações, executados pelo IFMT, em se tratando da Capacitação e Formação de Professores para o trabalho docente no que cumhamos nesta tese de ensino verticalizado.

4.1. A Formação Inicial Docente no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso (IFMT)

Ao nos aproximarmos das concepções que compõem a epistemologia e a prática da formação de professores, sejam elas nos espaços da Educação Básica ou na Educação Profissional e Tecnológica, objeto de investigação desta tese, não podemos deixar de contextualizar e salientar a contemporaneidade dos debates que vêm ocorrendo no cenário internacional e nacional, relativos à formação docente.

Gatti (2010), ao fazer um breve balanço da trajetória da formação de professores no Brasil, nos alerta que a formação docente para o ensino das primeiras letras em cursos específicos, foi proposta no final do século XIX com a criação das Escolas Normais. (2010, p. 1356. À época, estas Escolas correspondiam ao nível de formação secundário e, logo a seguir, em meados do século XX, ao ensino médio. Como tal,

Continuaram a promover a formação dos professores para os primeiros anos do ensino fundamental e a educação infantil até recentemente, quando, a partir da Lei n. 9.394 de 1996, postula-se a formação desses docentes em nível superior, com um prazo de dez anos para esse ajuste. É no início do século XX que se dá o aparecimento manifesto da preocupação com a formação de professores para o “secundário” (correspondendo aos atuais anos finais do ensino fundamental e ao ensino médio), em cursos regulares e específicos. (GATTI, 2010, p. 1356).

Gatti e outros (2019), asseveram a necessidade de considerar a história da formação de professores no Brasil para então entender as políticas educacionais, as propostas, os aprendizados e os conflitos atuais no campo da formação e do trabalho docente no panorama social que se apresenta. Logo:

É importante considerarmos aspectos históricos da formação de professores no Brasil, pois são instituídos e instituidores de certa cultura educacional, o que nos permite compreender de forma mais ampla a trajetória das perspectivas formativas de docentes para a educação básica e suas relações com as condições atuais das propostas e dinâmicas formativas, quer dos cursos de licenciatura, quer dos projetos de formação continuada, considerados no confronto com as questões trazidas pelas dinâmicas do cenário social na contemporaneidade. (GATTI, et al., 2019, p. 15).

Os autores lembram que ao longo dos anos a educação básica prosperou lentamente no Brasil, pois os governos demonstram pouco ou quase nenhum comprometimento com a educação básica. Neste entendimento, afirmam que:

Não é de hoje que enfrentamos dificuldades em ter professores habilitados para cobrir as demandas da população escolarizável, dificuldades para oferecer uma formação sólida, e, também, recursos suficientes para dar a eles

condições de trabalho e remuneração adequadas. É um dos traços persistentes e problemáticos em nossa história. (GATTI et al., 2019, p. 20).

Para Garcia (1999, p.26), a formação de professores é uma área do conhecimento e da investigação que deve ser pensada no âmbito da Didática. Isto posto, envolve propostas teóricas e práticas voltadas para o estudo dos processos pelos quais os professores – em formação ou em exercício – se envolvem em “experiências de aprendizagem através das quais adquirem ou melhoram os seus conhecimentos, competências e disposições”. Estas experiências lhes permitem intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo, da escola, etc., melhorando a qualidade da educação. Na mesma direção, Cunha (2013) afirma que “[...] refletir a respeito do conceito de formação de professores exige que se recorra à pesquisa, à prática de formação e ao próprio significado do papel do professor na sociedade”. (CUNHA, 2013, p. 611)

Garcia também compreende que a formação continuada, ou seja, *em exercício*, também deve ser considerada processual pois, para é “[...] através da interformação que os sujeitos – nesse caso os professores – podem encontrar contextos de aprendizagem que favoreçam a procura de metas de aperfeiçoamento pessoal e profissional”. (GARCÍA, 1999, p. 22).

Em outra perspectiva, Saviani (2009) lembra que os debates sobre formação de professores estiveram presentes desde as ideias Comenius, no século XVII, com a publicação da obra *Didática Magna*. Entretanto, somente no século XIX começou a tomar forma e ganhar evidência as questões envolvendo a instrução popular. O autor também recorda que a partir desse marco tem origem o processo de criação das Escolas Normais. Vale repisar, porém, que “[...] se o problema da formação de professores se configurou a partir do século XIX, isso não significa que o fenômeno da formação de professores tenha surgido apenas nesse momento”. Saviani”. (2009, p. 148).

Em se tratando do Brasil, Saviani (2009) observa que os primeiros ensaios concernentes à formação de professores são produzidos também a partir do século XIX, quando advém a instalação das chamadas “Escolas de Ensino Mútuo” trazendo o imperativo dos professores se capacitarem no “Método Lancaster” ou *método mútuo*. Também Saviani esclarece que este método se baseava no aproveitamento dos alunos mais adiantados como auxiliares do professor no ensino de classes numerosas. Todavia, “[...] embora esses alunos tivessem papel central na efetivação desse método pedagógico, o foco não era posto na atividade do aluno. Na verdade, os alunos guindados à posição de monitores eram investidos de função docente. (SAVIANI, 2006, p.15).

Não obstante, Saviani (2009) assinala 6 (seis) períodos considerados relevantes na história da formação de professores no Brasil, a saber:

1. **Ensaio intermitentes de formação de professores (1827-1890).** Esse período se inicia com o dispositivo da Lei das Escolas de Primeiras Letras, que obrigava os professores a se instruir no método do ensino mútuo, às próprias expensas; estende-se até 1890, quando prevalece o modelo das Escolas Normais.
2. **Estabelecimento e expansão do padrão das Escolas Normais (1890-1932),** cujo marco inicial é a reforma paulista da Escola Normal tendo como anexo a escola-modelo.
3. **Organização dos Institutos de Educação (1932-1939),** cujos marcos são as reformas de Anísio Teixeira no Distrito Federal, em 1932, e de Fernando de Azevedo em São Paulo, em 1933.
4. **Organização e implantação dos Cursos de Pedagogia e de Licenciatura** e consolidação do modelo das Escolas Normais (1939-1971).
5. **Substituição da Escola Normal pela Habilitação Específica de Magistério (1971-1996).**
6. **Advento dos Institutos Superiores de Educação, Escolas Normais Superiores** e o novo perfil do Curso de Pedagogia (1996-2006). (SAVIANI, 2009, p. 143-144).

No que diz respeito à Educação Profissional, no Brasil a sua trajetória histórica tem início com a criação da *Escola Normal de Artes e Ofícios Wenceslau Brás*, no ano de 1917, no antigo Distrito Federal. Posteriormente, no ano de 1942 a demanda por uma formação que atendesse as artes e ofícios foi considerada pela *Lei Orgânica do Ensino Industrial* em seu Artigo 53, mas sem implicações práticas e ou de relevância para a época. Já em 1947, foi implantado o primeiro Curso de Aperfeiçoamento de Professores do Ensino Industrial, no Rio de Janeiro, com duração de um ano e três meses. De acordo com Machado (2008), esta foi:

[...] uma iniciativa da Comissão Brasileiro-Americana do Ensino Industrial – CBAI, uma inspiração da Usaid (Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional). Esta comissão patrocinou ainda a formação de gestores, enviando, neste mesmo ano, dois grupos de dez diretores de escolas técnicas industriais para o curso de Administração de Escolas Técnicas do State College, na Pensilvânia, EUA. (MACHADO, 2008, p. 11).

O Quadro 8, a seguir, apresenta de maneira sucinta as principais bases legais e diretrizes que orientaram a trajetória história de formação docente para a Educação Profissional no Brasil.

QUADRO 8. Bases e diretrizes que delinearão a formação do professor da Educação Profissional no Brasil.

Legislação	Evidências
Criação da Escola Normal de Artes e Ofício Wenceslau Braz (1917)	Foi criada para formar dois tipos de professores: os mestres e os contramestres para as escolas profissionais; as professoras de trabalhos manuais para as escolas primárias.
Lei Orgânica do Ensino Industrial (1942)	Prevê que a formação de professores de disciplinas de cultura geral, de cultura técnica ou de cultura pedagógica e de práticas educativas deveria ser feita em cursos apropriados. A primeira inclusão do assunto em pauta na legislação educacional.
Acordo entre Brasil e EUA - (1946), CBAI – USAID	Patrocinou o Primeiro Curso de Aperfeiçoamento de Professores do Ensino Industrial. A CBAI introduziu, no Brasil, em 1951, o TWI, um método de treinamento mediante imersão na indústria, que foi incorporada a prática pedagógica.
Lei de Diretrizes e Bases - (LDB) n. 4.024/1961	Sinalizou que seria preciso separar formalmente os lugares da formação de professores para o ensino médio e da formação de professores de disciplinas específicas do ensino técnico. Um dos seus objetivos visava à formação de instrutores e professores de disciplinas específicas do ensino técnico industrial
Portaria Ministerial n.174/1965	Sinalizou que seria preciso separar formalmente os lugares da formação de professores para o ensino médio e da formação de professores de disciplinas específicas do ensino técnico. Um dos seus objetivos visava à formação de instrutores e professores de disciplinas específicas do ensino técnico industrial.
Portaria Ministerial n. 111/1968	Esclarecimento sobre os cursos especiais destinados à formação docente para disciplinas específicas e que poderiam cursá-los tanto os portadores de diplomas de curso superior quanto os de nível técnico
Parecer CFE n. 479/1968	Representou um reflexo da tendência que vinha se formando, pois estabelecia que, na formação de professores de disciplinas específicas do ensino médio técnico, era preciso obedecer a um currículo mínimo e a duração fixada para a formação dos professores do ensino médio
Reforma Universitária - Lei n. 5.540/1968	Determinou que a formação de professores, para o ensino de segundo grau, de disciplinas gerais ou técnicas teria que se dar somente em cursos de nível superior.
Decreto-lei n. 464/1969	Instituiu normas complementares à Lei n. 5.540/1968. Determinou que, enquanto não houvesse número suficiente de professores e especialistas formados em nível superior, a habilitação para a docência no ensino técnico poderia ser feita mediante exame de suficiência realizado em instituições oficiais de ensino superior indicadas pelo Conselho Federal de Educação
Portaria Ministerial n.339/1970	Também, tratou da criação dos cursos emergenciais denominados Esquemas I e II.
Lei n. 5.692/1971	Instituiu a profissionalização compulsória no ensino de 2º grau
Portaria n. 432/1971	Fixou normas relativas aos Cursos Superiores de Formação de Professores de Disciplinas Especializadas no Ensino de 2º grau (Esquema I e II).
Resolução CFE n. 3/1977 Portaria MEC n. 396/1977	Houve a intenção de criar uma licenciatura plena para a parte de formação especial do 2º grau, mas sem muito sucesso. A Resolução n. 3/77 fixou currículo mínimo para essa graduação e determinou que as instituições de

	ensino que tinham curso de Esquema I e II fizessem, no prazo máximo de três anos, as adaptações necessárias à sua transformação em licenciaturas.
Lei n. 6.545/1978	Instituiu a transformação das Escolas Técnicas Federais de Minas Gerais, Paraná e Rio de Janeiro em Cefets. Um dos objetivos das novas instituições era o de ministrar ensino em grau superior de licenciatura plena e curta, com vista à formação de professores e especialistas para as disciplinas especializadas do ensino de 2º grau e dos cursos de formação de tecnólogos.
Portaria Sesu/Sesg/MEC n.355/1987	A Secretaria do Ensino de Segundo Grau criou um grupo de trabalho para elaborar propostas de Cursos Regulares de Licenciatura Plena em Matérias Específicas do Ensino Técnico Industrial, específica para a área da indústria
A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 9.394/1996)	Institui que a formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena.
Decreto n. 2.208/1997	Representa um retrocesso com a relação aos dispositivos anteriores sobre a formação docente para a educação profissional. Chega ao despropósito de dizer que as disciplinas do currículo do ensino técnico serão ministradas por professores, instrutores e monitores selecionados, principalmente, em função de experiência profissional. Institui os programas especiais de formação pedagógica pelo Ministério da Educação.
Resolução CNE n. 2/1997	Regulamenta os programas especiais de formação pedagógica de docentes para as disciplinas do currículo do Ensino Fundamental, do Ensino Médio, destinado aos diplomados em cursos superiores. Oferece a possibilidade de a parte teórica do programa ser oferecida na modalidade à distância
Lei n. 11892/2008	Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Estabelece a formação de professores, em licenciatura nos IFs.
Parecer CNE/CP n. 8/2008	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
Decreto n. 6.755/2009	Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior -CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada. Instituiu o PARFOR.
Parecer CNE/CEB n. 11/2012	Menciona que a formação inicial para a docência na Educação Profissional Técnica de Nível Médio realiza-se em cursos de graduação e programas de licenciatura ou outras formas. Aos professores graduados, não licenciados, em efetivo exercício na profissão docente ou aprovados em concurso público, é assegurado o direito de participar ou ter reconhecidos seus saberes profissionais em processos destinados à formação pedagógica ou à certificação da experiência docente, podendo ser considerado equivalente às licenciaturas.

Fonte: Machado (2015); Viana e Araújo (2018)

Como podemos notar, a partir das informações do quadro acima, a formação de professores na EPT não é algo recente. Ao contrário, passou por várias transformações que acompanharam as transformações econômicas no país. Neste sentido, as mudanças ocorridas no mundo do trabalho, nas últimas décadas, contribuíram para a formação de um lócus especial

para a preparação da mão de obra, sendo as instituições de educação profissional um lugar privilegiado. Conforme Viana e Araújo (2018) pode-se afirmar que a educação tecnológica, e consequentemente a formação docente na EPT esteve a serviço da reprodução das relações de produção e a manutenção do *status quo*.

Para as autoras Soares e Cunha (2010), a formação profissional do professor precisa promover e afiançar a articulação entre a teoria e a prática tomando como princípio a reflexão epistemológica da prática. Assim as autoras destacam que:

A formação profissional do professor implica concebê-lo como ator/autor da sua trajetória de vida e emergente da teia econômica, social e cultural em que está inserido e como profissional que busca a formação, reconhece suas necessidades e as do contexto em que atua, se compromete reflexivamente na transformação das práticas e na afirmação da profissionalidade docente. (SOARES; CUNHA, 2010, p. 32).

Maria Izabel Cunha (2006) defende que a sala de aula é um espaço rico de aprendizado, notadamente um campo de privilégios, uma vez que é através dela (sala de aula) que se realiza o ato pedagógico escolar. Para a autora é um lugar do e no qual o professor fala e é o espaço onde ocorrem os contrassensos e dissensos do contexto social em que cada indivíduo vive, os conflitos psicológicos, as questões da ciência e as percepções daqueles que compõem o ato pedagógico, ou seja, o aluno e o professor.

Parte do problema que versa sobre a formação de professores no contexto profissional e tecnológico no Brasil diz respeito ao fato que o resultado da expansão da rede federal de educação profissional e tecnológica colocou em evidência a necessidade de uma política de formação de professores. De um lado, a pressão colocada pela nova agenda de reformas neoliberais adotada pelo país sobre a educação, seguindo a lógica de mercado impostas pelas agências multilaterais do capitalismo. Por outro lado, a globalização e seus efeitos que colocaram ênfase em um novo modelo de educação (DELORS et al., 1998), que teve como consequência uma nova postura sobre o setor. Até o momento, essa não se consolidou, salvo algumas iniciativas isoladas. Com a necessidade de professores das diversas áreas de conhecimento, as políticas educacionais recentes não apresentam um perfil e exigência para o exercício da profissão docente da EPT. No entanto, a admissão de professores para a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT) se dá de forma emergencial, com a promessa de que essa formação aconteça mediante ação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. (VIANA; ARAÚJO, 2018, p. 76).

A formação de professores em exercício tornou-se uma evidência desde a publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/96, ao instituir a década da educação, notadamente em seu Art. 87, § 3º, onde ficou estabelecido que o Distrito Federal, Estados e Município, e, de maneira indefinitivamente, a União em seu item III deva “realizar programas de capacitação para todos os professores em exercício, utilizando também, para isto, os recursos da educação a distância”; caracterizando que os professores que se encontram na carreira docente e sem a habilitação devida para o cargo que ocupa. Nesse sentido abre-se um hiato na formação desse professor precisando que ele adquira a formação em nível superior para continuar suas atividades como docente. Adverte-se que, à época, havia uma quantidade expressiva de professores leigos atuando sem a devida habilitação. Com essa medida constituída pela LDB, alargaram os debates sobre o que chamamos de formação inicial em exercício e colocou em ênfase ainda, o papel da universidade em relação a esta discussão.

Nesse contexto do percurso da institucionalização da escola e da profissionalização docente, com ações de formação técnica de nível médio e superior de graduação, poucas são as ações voltadas para a formação docente de EPT no Brasil, o que agrava os problemas desse segmento de ensino e compromete a expansão da Rede Nacional de Educação Profissional e Tecnológica. (AFONSO et al., 2016, p. 77). Essa afirmação é mais clara ao observar o quadro 2, que apresenta informações sobre os requerimentos exigidos para a formação e a prática docente na EPT.

QUADRO 9. Cursos de EPT e formação mínima exigida para seus professores

Curso	Formação Mínima Exigida Curso
Formação inicial e continuada ou qualificação profissional	Curso técnico de nível médio ⁷ ou Curso Superior de Tecnologia, Engenharia ou Licenciatura (preferencialmente tecnológica)
Educação profissional técnica de nível médio	Curso técnico de nível médio ou Curso Superior de Tecnologia, Engenharia ou Licenciatura (preferencialmente tecnológica)
Educação profissional tecnológica de graduação Curso	Curso Superior de Tecnologia, Engenharia ou Licenciatura (preferencialmente tecnológica) com curso de pós-graduação Lato Sensu
Educação profissional tecnológica de pós-graduação	Curso de pós-graduação Stricto Sensu

Fonte: AFONSO et al.(2016)

Assim como nos cursos de formação superior fora da EPT, evidencia-se no Quadro 2 a possibilidade de atuação profissional nos cursos de EPT sem a necessidade de formação pedagógica, essa situação deficitária de formação pedagógica é a questão preocupante que a

literatura aponta como problemática devido ao papel que o professor possui sobre o processo pedagógico

A situação mais controversa encontra-se na exigência de formação para atuação nos cursos técnicos de nível médio: é exigida a formação em cursos de licenciatura na mesma área das disciplinas gerais, tais como física, química e biologia; mas para atuação nas disciplinas técnicas profissionais não se exige curso de licenciatura ou qualquer outro tipo de formação pedagógica. Fica evidente a utilização de dois graus de exigência diferentes para o mesmo nível de ensino, o que não se justifica em nenhum dispositivo legal. (AFONSO et al., 2016, p. 78-79). Nesse sentido, parte da solução do problema está em reconhecer que o perfil de docente a ser produzido deve estar antenado às mudanças e à importância das inovações tecnológicas sobre a construção da sala de aula como um espaço de trabalho independente criativo e interativo. Onde, tornam-se necessários incentivos e estímulos para que o profissional busque se aperfeiçoar e desenvolver novos saberes e competências.

Moura (2008a; 2008b) em seus estudos preconiza a necessidade de imprimir esforços para a formação de professores da EPT de modo a atender os seguintes grupos de professores: não graduados que já atuam na EPT; graduados que já atuam na EPT, mas não têm formação específica na esfera educacional; os futuros profissionais que já estão em formação superior inicial; e os que ainda começarão a formação superior inicial. Para atender o grupo que não possui formação superior, mas já atua como professor de EPT. O autor sugere que os atores envolvidos busquem por uma formação tanto na perspectiva dos conhecimentos específicos como no que se refere à formação didático-político-pedagógica, procurando conjugar o atendimento a duas necessidades em um único processo formativo, que hoje é possível através dos cursos de Licenciatura Tecnológicas. No caso dos graduados que já atuam como docentes da EPT, mas não têm formação pedagógica, bem como os futuros profissionais que já estão em formação superior inicial, alude que sejam adotadas estratégias de curto prazo, mas que não continuem sendo apenas provisórias, emergenciais ou especiais, caracterizadas pela transitoriedade e precariedade que marca a formação de professores da EPT em toda a história.

Viana e Araújo (2018) argumentam que as políticas educacionais no Brasil, historicamente, vêm remodelando uma estrutura dual, com diferenças acentuadas entre as classes trabalhadoras e as elites dirigentes. Os sistemas de ensino tiveram suas organizações estabelecidas pela divisão e hierarquia entre as disciplinas técnicas que preparam para o trabalho e as que formam segundo uma cultura geral. Esse argumento encontra sustentação quando consideramos que um dos desafios não apenas para a formação de professores está em

modificar uma estrutura de sala de aula ainda embasada em valores e práticas pedagógicas tradicionais centrada no professor. Contrapõem-se a formação continuada dos futuros docentes e a prática docente. Em que pesem as condições de trabalhos que condicionam a prática e a forma de ensinar e aprender, enquanto didática.

De maneira, geral as condições de trabalho do docente EPT são melhores em comparação com algumas realidades estaduais, porém por ser a verticalização do ensino a regra e não a exceção da prática docente. Essa situação pode acarretar um aumento no déficit pedagógica ou falta de complementação pedagógica por partes dos estabelecimentos de ensino dada a falta de uma política nacional sólida de formação docente. Cabendo então observar e avaliar quais iniciativas locais são capazes de gerar resultados. E questionar o porquê desses resultados e como foram alcançados.

Para compreender as causas e o processo de como políticas ganham vida é necessário adentrarmos no campo de estudos das políticas públicas a fim de compreendemos em que medida os diferentes elementos que compõem uma determinada política educacional são peças relevantes ou não para sua efetividade. O que avaliar numa política pública? Como avaliar uma política pública? O próximo, tópico procura apresentar o referencial teórico utilizado no capítulo e elucidar aspectos importantes sobre o papel do Estado e a análise de políticas públicas educacionais.

4.2. O estudo das políticas públicas

Compreender as diversas etapas que configuram a análise de uma política é indissociável da compreensão do que se pode entender por políticas públicas. Nesse sentido, torna-se necessário definir que o termo “políticas públicas” pode denotar alguns significados do termo que está ligada à sua origem. Primeiro, a palavra política pública pode ser pensada como uma disciplina acadêmica ou uma área de conhecimento de várias ciências sociais. Segundo, o termo política pública faz referência a uma ação do governo em termos jurídicos-administrativos. Esse segundo significado tem pano de fundo, o papel das autoridades públicas e das instituições na formulação, implementação e resultados de determinadas decisões que impactam e influenciam a vida de determinados indivíduos e grupos sociais.

Conforme aponta Souza (2006) sobre a área de estudo que comumente denominamos de Políticas Públicas, desde a sua origem há conceitos chaves que foram apresentados pelos seus pais fundadores H. Laswell (1936), H. Simon (1945), C. Lindblom (1965, 1979) e D. Easton (1953). Nesse sentido, a autora aponta as seguintes contribuições teóricas:

Laswell (1936) introduz a expressão *policy analysis* (análise de política pública), ainda nos anos 30, como forma de conciliar conhecimento científico/acadêmico com a produção empírica dos governos e também como forma de estabelecer o diálogo entre cientistas sociais, grupos de interesse e governo.

Simon (1945) introduziu o conceito de racionalidade limitada dos decisores públicos (*policy makers*), argumentando, todavia, que a limitação da racionalidade poderia ser minimizada pelo conhecimento racional(...).

Lindblom (1965; 1979) questionou a ênfase no racionalismo de Laswell e Simon e propôs a incorporação de outras variáveis à formulação e à análise de políticas públicas, tais como as relações de poder e a integração entre as diferentes fases do processo decisório o que não teria necessariamente um fim ou um princípio (SOUZA, 2006, p. 23–24).

A primeira contribuição teórica que pode se apresentar do processo de fundação e desenvolvimento da área de estudo sobre políticas considera que a análise de uma política pública é baseada numa preocupação do governo com um determinado problema social, que por sua vez, deverá ser combatido com um remédio (a política formulada em questão). Nesse aspecto é necessário ter em vista que o interesse e a preocupação com os resultados por uma determinada política são compartilhados não apenas pelas autoridades públicas, mas sim por uma gama de atores coletivos tais como acadêmicos, comunidades, grupos sociais, organizações, etc. Essa dimensão interdisciplinar é central para se compreender como uma política pública pode ser analisada em relação a construção de modelos teóricos e metodologias mais adequadas à realidade analisada.

A segunda contribuição teórica diz respeito ao conceito de racionalidade que perpassa a maioria dos modelos teóricos de análise de políticas públicas. Os principais avanços que podem ser considerados colocam a racionalidade, isto é, a capacidade dos *policy makers/decision makers* (formuladores e tomadores de decisão) em tomar decisões baseadas no cálculo estratégico de custo/benefício sobre as consequências de suas ações é limitada de acordo com as condições de incertezas e quantidade de informações produzidas e disponíveis.

Nesse sentido, a racionalidade dos decisores públicos é sempre limitada por problemas tais como informação incompleta ou imperfeita, tempo para a tomada de decisão, auto interesse dos decisores, etc., mas a racionalidade, segundo Simon, pode ser maximizada até um ponto satisfatório pela criação de estruturas “(conjunto de regras e incentivos) que enquadrem o comportamento dos atores e modelem esse comportamento na direção de resultados desejados, impedindo, inclusive, a busca de maximização de interesses próprios. (SOUZA, 2006, p. 23–24)”.

De maneira complementar, a busca por informações de melhor qualidade por parte dos *policy makers* é um elemento central para reduzir a incerteza quanto aos resultados de uma determinada política a ser implementada. Nesse ponto torna-se importante o papel de conselhos gestores, capacitações, participação em eventos e consultas por especialistas sobre o tema da política para reduzir as incertezas sobre os resultados das políticas públicas.

Enquanto a política é elaborada e implementada, há provavelmente *stakeholders*, isto é, atores individuais e coletivos que possuem interesses sobre o andamento da política e os custos e benefícios trazidos por ela no campo empírico. Esse grupo específico possui na sua matriz a ideia de que uma política influencia de diferentes maneiras diferentes grupos. Desse modo, uma política pode beneficiar um ator ou grupo de atores, enquanto implica em maiores custos para outros atores e grupos de atores. Esse raciocínio coloca o campo das políticas públicas como um campo de conflito de interesses entre diferentes grupos ou como um jogo de soma-zero.

Uma terceira contribuição teórica no campo de políticas públicas foi apresentada por Lindblom (1965, 1979) ao apresentar a abordagem incremental ou incrementalista para análise de políticas públicas em contraposição à abordagem racionalista de análise de políticas públicas. De maneira geral, a abordagem racionalista parte da premissa teórica que os *policy makers* possuem informações completas e concebem de maneira clara as etapas de implementação de uma política e suas consequências.

Enquanto a abordagem incrementalista parte da premissa teórica que os *policy makers* possuem informações limitadas, e isso define a necessidade de incorporar novos arranjos e elementos para análise das políticas públicas. Na visão incremental os gestores ou tomadores de decisão não conseguem ter um controle perfeito sobre as consequências de uma política, e nem seus resultados.

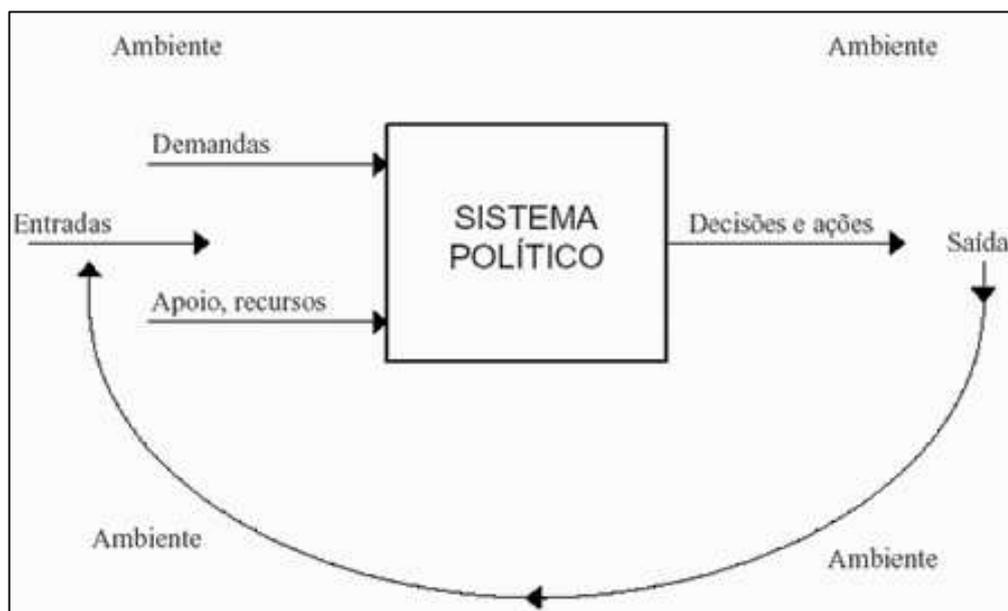
Esse realismo da visão incremental coloca que ao formular e implementar uma política, ocorre que geralmente há imprevistos e as mudanças ou ações que deveriam estar presentes nas políticas não podem ser tomadas de maneira completa, mas sim pequenas modificações. Nesse sentido, políticas são implementadas de maneira incremental e sujeitas a interferências de vários elementos explicativos, tais como eleições, autoridades públicas, burocratas, partidos políticos, etc. Parte da crítica feita dos incrementalistas aos racionalistas estava no caráter idealizado da realidade que o segundo grupo compartilhava sobre os gestores e a sociedade.

Os incrementalistas argumentaram que os recursos governamentais destinados a um programa, órgão ou uma determinada política pública não nascem do nada e sim, de decisões

marginais e incrementais que desconsideram as transformações políticas ou mudanças substantivas nos programas públicos (SOUZA, 2006).

Uma importante contribuição para a compreensão da análise de políticas públicas foi o trabalho seminal de David Easton (1953) a partir de uma visão sistêmica (holística) conforme apresentada na Figura 4.

FIGURA 4. Modelo sistêmico proposto por Easton



Fonte: Ham e Hill (1988)

David Easton propôs a partir de um paradigma teórico sistêmico apresentar de maneira mais clara a complexidade dos fenômenos políticos que se relacionam com as políticas públicas. A teoria dos sistemas oferece uma forma de conceituar complexos fenômenos políticos. Em termos teóricos, a vantagem apresentada por Easton foi permitir a visão das relações entre os diferentes setores, organizações e atores que interferem no fluxo, e conseqüentemente no resultado final das políticas.

Nesse encaminhamento, a proposta colocada por Easton define que organizações são influenciadas pelo meio social na qual existem. Desse modo, qualquer análise sobre políticas públicas deve ser baseada nas relações que o Estado mantém com os diferentes grupos e atores que constituem a sociedade. Nessa proposta a preocupação teórica está em demonstrar como sistema político é capaz de traduzir esses fluxos de informação (entradas/*inputs*) e transformá-los em decisões (saídas/*outputs*). Na teoria, esse processo ocorre de maneira a retroalimentar a dinâmica de fluxos de informações entre atores, organizações e o sistema político a partir dos

fluxos de informações e do papel de interdependência das instituições e organizações e em relação ao governo.

Parte da crítica endereçada a essa proposta teórica está em sua redução dos processos sociais e políticas a um nível bastante elementar a partir de um modelo que reduz a realidade a esquemas e processos de entrada e saída, relegando o papel dos sujeitos e dos indivíduos no processo de construção da realidade além das contradições e conflitos existentes na sociedade em troca da defesa da estabilidade e da ordem social. Porém, parte da defesa da visão sistêmica no campo das políticas públicas está no seu caráter parcimonioso ao procurar apresentar modelos mais simples ao invés de apresentar explicações complexas que dificultam a compreensão dos fenômenos estudados.

As principais contribuições dos pais fundadores da área de estudo que compreendemos como políticas públicas serviu para delinear as bases ou como comumente conhecemos as abordagens clássicas que servem como pilares para os desenvolvimentos de novas teorias e metodologias mais adequadas aos problemas reais que enfrentam governos, organizações em geral no campo de apresentar soluções eficientes e eficazes para problemas que atingem coletividades.

Atualmente o campo de estudo é mais abrangente e conta com modelos teóricos mais sofisticados e consistentes e toda uma gama de metodologias qualitativas e quantitativas para os diferentes objetivos no campo da análise de políticas públicas³⁷. Antes de adentrarmos na discussão sobre como a literatura apresenta as diferentes fases da análise de políticas públicas, torna-se necessário elucidar de maneira adequada o que compreendemos sobre o que são políticas públicas. Souza (2006) aponta que,

Não existe uma única, nem melhor, definição sobre o que seja política pública. Mead (1995) a define como um campo dentro do estudo da política que analisa o governo à luz de grandes questões públicas e Lynn (1980), como um conjunto de ações do governo que irão produzir efeitos específicos. Peters (1986) segue o mesmo veio: política pública é a soma das atividades dos governos, que agem diretamente ou através de delegação, e que influenciam a vida dos cidadãos. Dye (1984) sintetiza a definição de política pública como “o que o governo escolhe fazer ou não fazer”. A definição mais conhecida continua sendo a de Laswell, ou seja, decisões e análises sobre política pública implicam responder às seguintes questões: quem ganha o quê, por quê e que diferença faz. (SOUZA, 2006, p. 24).

Como pode ser notado, políticas públicas é um conceito polissêmico, apesar de não existir um consenso na literatura sobre qual definição é a mais adequada ou precisa. Para fins

³⁷ Para mais informações ver, Souza (2006).

didáticos pode-se distinguir claramente nas definições citadas no parágrafo anterior elementos centrais para análise de políticas públicas.

A primeira característica diz respeito ao papel do Estado/Governo no campo de atuação da política pública, isto é, só existe política pública porque há ação política. E nesse sentido, há intencionalidade da ação política sobre efeitos ou consequências previstas ou imprevistas. Uma segunda característica pode ser notada na terceira definição, a política pública visa modificar uma realidade através da ação direta ou indireta (delegação) de autoridade a atores específicos. Esses autores só conseguem executar a política pública através de uma burocracia (técnicas), e isso nos remete à contribuição weberiana sobre o funcionamento das sociedades modernas.

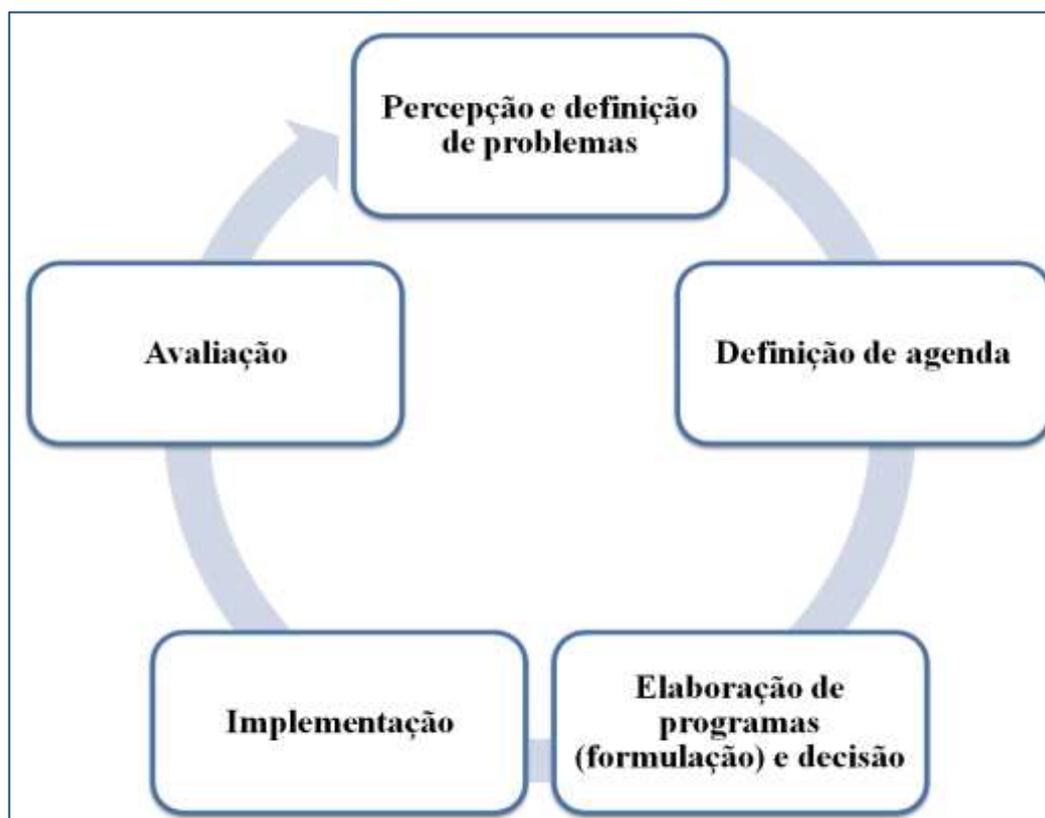
A primeira e a quarta definição se complementam numa terceira característica ou aspecto das políticas públicas. Essa característica diz respeito à neutralidade do Estado e ação do governo. Em outras palavras, o Estado possui uma agenda e pode ser sensíveis a certas temáticas ou públicos alvos, considerando o tipo de governo instaurado e o papel das eleições. Pois, “[...] a formulação de políticas públicas constitui-se no estágio em que os governos democráticos traduzem seus propósitos e plataformas eleitorais em programas e ações que produzirão resultados ou mudanças no mundo real”. (SOUZA, 2006, p. 26).

Uma quarta característica ligada à última definição considera que no campo empírico uma política pública revela que interesses, preferências e ideologias na arena política uma vez que uma política A é implementada, ela pode ser considerada como uma proposta vitoriosa de um ator ou grupo de atores sociais vitoriosos. Nesse ponto, a arena de políticas públicas posiciona no campo político atores de visões diferentes sobre propostas de intervir na própria realidade a partir de uma visão teórica baseada na competição/conflicto que une dialeticamente perdedores e vencedores.

No direcionamento de Souza (2006) a política pública é considerada como o campo do conhecimento que “busca, ao mesmo tempo, “colocar o governo em ação” e/ou analisar essa ação (variável independente) e, quando necessário, propor mudanças no rumo ou curso dessas ações (variável dependente)”. (SOUZA, 2006, p. 26). Esse raciocínio é bastante claro quando colocamos o Estado, entendido como uma estrutura e cristalização das relações de poder de uma determinada sociedade, como ator relevante que possui princípios, interesses e valores que definem sua razão de existir e seu curso de ação. Além de colocá-lo em evidência ao propor analisar quais as razões que o levaram a adotar uma postura X ao invés de Y em um determinado contexto. Essa definição torna-se ainda mais clara quando utilizamos o modelo de ciclos de políticas públicas.

O ciclo de políticas públicas é um modelo explicativo que procura apresentar a partir o processo político que compreende uma política pública a partir de vários estágios ou etapas conforme exemplo da Figura 5.

FIGURA 5. Etapas do Ciclo de Políticas Públicas



Fonte: Drumond e Dias Rodrigues (2019)

Na Figura 5, cada estágio contém diferentes elementos explicativos, como: os atores, processos, ênfases, mecanismos, etc. Porém, cada estágio é uma parte complementar para se compreender o funcionamento da política pública. Outro ponto importante é que em cada etapa existem modelos teóricos, metodologias e questões centrais específicas.

A primeira etapa do ciclo de políticas públicas é a percepção e definição de problemas por parte da administração para apresentar um tratamento (política pública). Esses problemas podem ser apresentados por grupos sociais, grupos de interesse, pressão ou pela própria administração pública através de indicadores sociais. Geralmente os problemas que interessam os campos das políticas públicas são caracterizados por situações existentes que afetam de maneira diferente os grupos sociais que compõem a sociedade. Um problema é a discrepância entre o *status quo* e uma situação ideal possível. “Um problema público é a diferença entre o que é e aquilo que se gostaria que fosse a realidade pública. Um problema público pode aparecer

subitamente, por exemplo, uma catástrofe natural que afete a vida de pessoas de determinada região”. (SECCHI, 2012, p. 34).

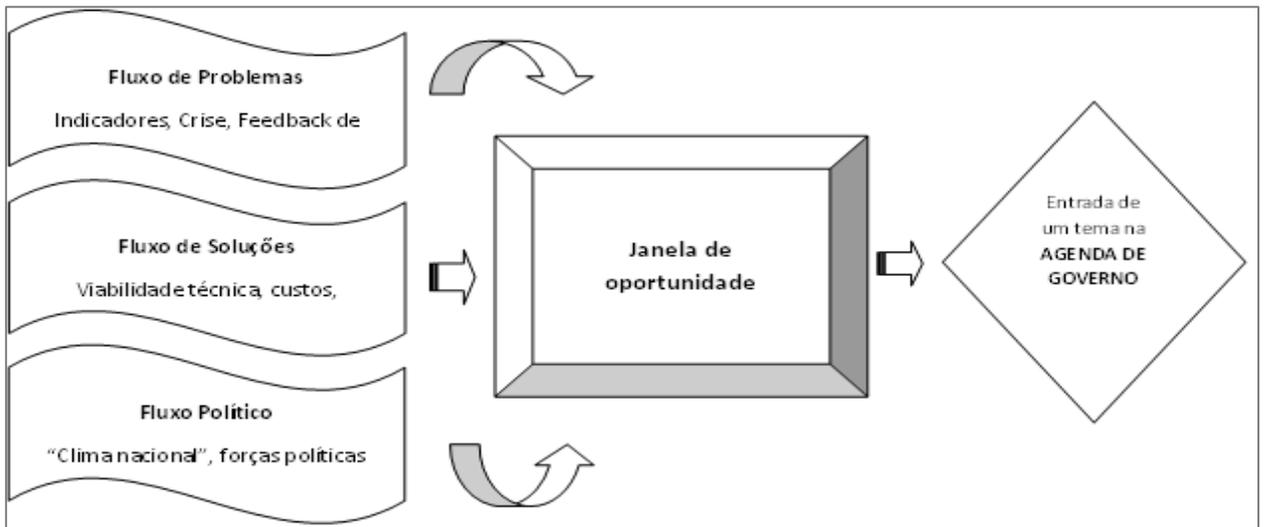
Desse modo, percebe-se que essa etapa pode ocorrer de duas maneiras distintas para a construção da agenda. A primeira maneira compreende a forma reativa assumida pela administração pública ao receber um conjunto de fluxos de informações que compreendem uma gama de problemas e questões que são destacadas pelos meios de comunicação e são relevantes para os grupos sociais. Uma segunda maneira compreende uma forma mais ativa assumida pelas autoridades e agentes públicos, essa forma corresponde às próprias motivações da administração de agir em nome do interesse público, além da necessidade dos políticos de lançarem luz sobre problemas e propor intervenções sobre áreas específicas. Nesse sentido, partidos políticos podem ser especializados em temáticas próprias e políticos a fim de garantir sua reeleição são orientados em resolver problemas através de políticas ou identificar problemas para sinalizar para suas bases eleitorais que estão fazendo algo sobre o assunto.

A segunda fase compreende quais assuntos ou problemas serão colocados na agenda. A agenda é um conjunto de problemas ou temas entendidos como relevantes. “Ela pode tomar forma de um programa de governo, um planejamento orçamentário, um estatuto partidário ou, ainda, de uma simples lista de assuntos que o comitê editorial de um jornal entende como importante”. (SECCHI, 2012, p. 36). Parte importante nessa etapa que orienta os estudos sobre políticas públicas diz respeito à forma que problemas entram e saem das agendas. A maioria dos estudiosos procuram explicar como determinadas questões ganham notoriedade e relevância, somem ou retornam. Uma contribuição seminal para essas questões foi apresentada por Kingdon (1984) conforme apresentada na Figura 6, adiante.

O modelo de múltiplos fluxos procura explicar como a agenda do governo é construída a partir de uma visão processual. Nesse sentido, a agenda governamental segue um processo não intencional que se caracteriza por: 1) surgimento ou reconhecimento de um problema pela sociedade em geral; 2) existência de ideias e alternativas para conceituá-los – originadas de especialistas, investigadores, políticos e atores sociais, dentre outros; 3) contexto político, administrativo e legislativo favorável ao desenvolvimento da ação (GÖTTEMS et al., 2013, p. 513). Ao considerar a existência de três fluxos: a) o fluxo que de problemas que é constituído da forma que as questões e os problemas são apresentados com indicadores, pela mídia e momentos de crises; b) o fluxo de soluções que consiste no conjunto de ideias que estão disponíveis para a escolha do *policy maker*. Muitas vezes podem aparecer soluções concorrentes ou complementares, cabe aqui avaliar qual solução é mais adequada em termos de

racionalidade e resultado esperado; c) o fluxo político é representado por mudanças no ambiente político, influência de organizações e movimentos sociais além da configuração de governos através de eleições.

FIGURA 6. Modelo dos Múltiplos Fluxos



Fonte: Kingdon (1984)

Parte importante da explicação teórica do modelo reside no que se compreende por janela de oportunidade que pode visto como o momento de convergência entre os fluxos do qual o governo ou gestão sofre influência em termos de pressão política.

A janela de oportunidade é um momento em que o tomador de decisão precisa tomar uma decisão e definir quais questões são pertinentes ou não à sua agenda, considerando que poderá seguir soluções alternativas para problemas específicos ao considerar o fluxo político. Nesse ponto, a janela de oportunidade é dinâmica. Pois, ela pode abrir um breve momento ou fechar rapidamente de acordo com a dinâmica dos fluxos no qual o *policy maker* deverá tomar uma decisão de qual política deve formular considerando o contexto no qual se encontra.

Seguindo a perspectiva do ciclo da política, a etapa seguinte é a formulação ou elaboração de políticas. Essa etapa compreende o momento no qual, dentro do governo, se formulam soluções e alternativas para o problema, podendo ser entendido como o momento de diálogo entre intenções e ações. “Para os analistas, somente após a fase de formulação estão dadas as condições para a tomada de decisão, que abarca o processo de escolha pelo governo de uma solução específica ou uma combinação de soluções, em um dado curso de ação ou não ação”. (MATTOS; BAPTISTA, 2015, p. 237).

Nesse momento parte importante do trabalho do *policy maker* consiste em executar uma “avaliação *ex ante*, isto é, apresentar e mapear quais políticas foram feitas e quais possíveis soluções para o problema público existente a partir de um trabalho de investigação sobre as consequências e os custos das alternativas avaliadas”. (SECCHI, 2012, p. 38). O momento da formulação da política compreende a tomada de decisão que é umas situações mais importantes do ciclo de políticas públicas, conforme apontam Mattos e Baptista (2015):

Assim, na fase de tomada de decisão desenham-se as metas a serem atingidas, os recursos a serem utilizados e o horizonte temporal da intervenção. Neste modelo de análise, as fases formulação e tomada de decisão ganham relevância, pois nelas se definem os princípios e diretrizes para o desenvolvimento de uma ação. É quando se explicitam as escolhas políticas de uma autoridade, em qualquer nível em que esta autoridade esteja localizada (MATTOS; BAPTISTA, 2015, p. 237).

Durante esse momento a autoridade em questão se depara com questões relativas às quais métodos de implementação, programas, estratégias e ações deverão ser definidos para alcançar os objetivos definidos na política. Parte importante da formulação é que a política pública em questão possui princípios e diretrizes que deverão ser traduzidos em programas, planos e ações que estabelecem de maneira clara quais são os atores e organizações responsáveis pela sua implementação e avaliação. Cabe ressaltar, ainda, que, “[...] um mesmo objetivo pode ser alcançado de várias formas, por diversos caminhos”. (SECCHI, 2012, p. 39). Nesse caso, considera-se que uma parte importante da formulação de políticas públicas está em definir princípios claros à autoridade competente na escolha da política pública dada a possível existência da discricionariedade da autoridade.

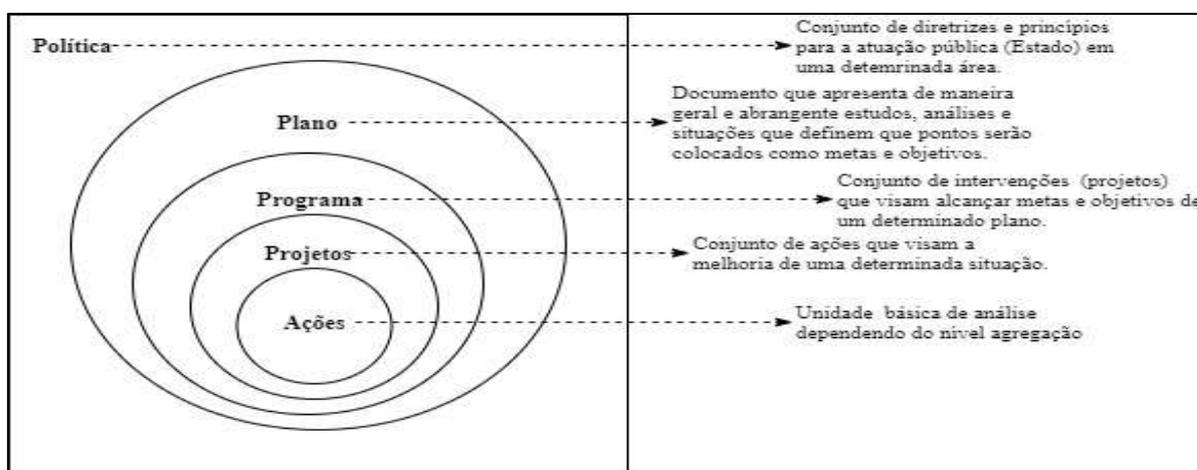
A Figura 7, adiante, apresenta uma descrição de elementos importantes par a formulação da política pública e sua relação com a implementação, isto é, sua execução. Como podemos observar na figura acima, na formulação de políticas públicas é necessário compreender que hierarquicamente cada elemento confere a diferentes atores (sujeitos) papéis específicos no que tange à implementação da política que a etapa seguinte no ciclo de políticas públicas. Em relação a isso, a implementação é encarada no campo da análise de políticas como um jogo em que uma autoridade central procura induzir agentes implementadores a colocar em prática objetivos e estratégias que lhe são estranhas.

Mas, a resposta (aceitação, neutralidade ou rejeição) dos agentes implementadores depende de muitos fatores, tais como: “o entrosamento entre formuladores e implementadores, a compreensão da política, o conhecimento de cada fase do processo e da quantidade de mudança envolvida com a nova

política” (MATTOS; BAPTISTA, 2015, p. 241). Nesse sentido, parte da formulação deve especificar os mecanismos de delegação e os níveis de atuação de cada ator-implementador.

Por exemplo, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso (IFMT) é um ator responsável pela implementação de algumas metas para o EPT colocadas pelo PNE. Dessa forma, o IFMT está atrelado à execução de programas da União que são de sua responsabilidade. Porém, a própria configuração da formulação da PNE de acordo com a Constituição Federal e a LDB atribui competência e garante uma relativa autonomia para que o IFMT planeje e execute suas ações de acordo com as especificidades do contexto no qual se encontra.

FIGURA 7. Elementos da formulação de uma política pública

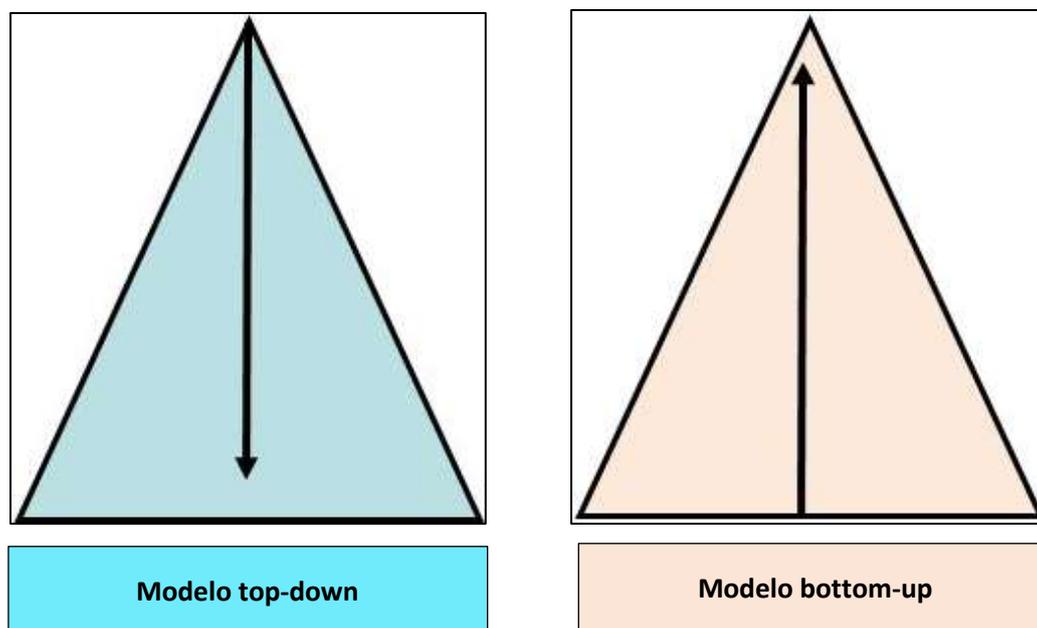


Fonte: Elaboração as autora com base em Secchi (2012).

A literatura especializada de políticas que versa sobre implementação de políticas públicas coloca ao menos dois modelos básicos de implementação. Esses dois modelos são apresentados na Figura 8.

O modelo top-down pretende que não existam ambiguidades na implementação das políticas públicas, quando a realidade mostra que muitos agentes implementadores sequer se dão conta de que, em seu trabalho cotidiano, estão implementando políticas. Ademais, esse modelo supõe que rotinas organizacionais previamente estabelecidas são suficientes para “induzir os implementadores à prática dos atos necessários para que decisões se concretizem, quando, na verdade, os processos de cada política pública se confundem e se interpõem, e as diferenças entre elas é pouco nítida” (RUA; ROMANINI, 2013, p. 17). Esse modelo é caracterizado pela sua verticalização, hierarquização e centralização da decisão política do topo da administração pública, geralmente pensado como gestão ou governo, para a base ou atores responsáveis pela implementação em nível local.

FIGURA 8. Modelos de Implementação de Políticas Públicas



Fonte: Elaboração da autora com base em Secchi (2012).

Os defensores dessa forma de implementar argumentam que ela garante maior previsibilidade da política elaborada sobre a realidade no qual será aplicada. Seus críticos argumentam que nessa forma de implementação há pouco espaço para a participação e criatividade dos atores que estão em baixo (na base). Esse caráter elitista da implementação *top-down* é característico de um conjunto de políticas educacionais no qual a decisão colocada pelas autoridades não pode ser modificada, mas sim executada conforme os moldes na qual a política foi elaborada, isso pode gerar um engessamento a custo de uma maior estabilidade e previsibilidade dos resultados esperados.

O modelo bottom-up tenta oferecer respostas aos equívocos e às lacunas deixados pela concepção top-down, todavia, não fornece muitas ferramentas para esclarecer o processo real da implementação. Parece ignorar que determinados “setores temáticos de políticas públicas requerem decisões políticas tomadas no topo, antes que a base da sociedade se manifeste a respeito delas, como ocorre repetidamente com políticas que impõem forte coerção (regulatórias e redistributivas)”. (RUA; ROMANINI, 2013, p. 18). Esse modelo é caracterizado pela sua descentralização e compartilhamento da decisão política, política do topo da administração pública para atores localizados em nível mais baixo, geralmente aqueles que estão em contato com o público alvo da política pública em questão.

Os defensores dessa forma de implementar políticas argumentam que ela garante maior adequação/aceitação da política para a realidade na qual será aplicada. Seus críticos argumentam que devido ao excesso de participação dos atores, nessa forma de implementação há um risco de paralisia decisória e falta de critérios de avaliação. Seus defensores argumentam que a participação de cada sujeito envolvido na implementação é vista de maneira positiva, como forma de contribuição para a melhoria da política pública em questão. Esse aspecto democrático da implementação da bottom-up coloca as decisões políticas descentralizadas em tornos de burocratas na produção de soluções *sui generis* para problemas específicos de realidades distintas.

QUADRO 10. Modelos de implementação (comparação)

	TOP-DOWN	BOTTOM-UP
Estratégia de Pesquisa	Parte das decisões políticas para a execução administrativa.	Parte dos burocratas individuais para as redes administrativas.
Objetivo da Análise Fazer	Fazer previsões e oferecer recomendações políticas.	Descrever e explicar a implementação
Modelo de Processo Político	Composto por estágios ou fases em um ciclo.	Não há estágios diferenciados, há uma fusão dos diversos momentos.
Caráter do Processo de Implementação	Direção hierárquica.	Resolução de problemas descentralizada.
Modelo de Democracia Subjacente	Elitista.	Participativa.

Fonte: Rua e Romani (2013)

O quadro apresenta informações sobre os dois modelos de implementação. Como pode-se observar apesar das diferenças apresentadas e discutidas sobre ambos os modelos existe uma questão central nos estudos sobre implementação. Em linhas gerais, a importância de estudar a fase de implementação está na possibilidade de visualizar, por meio de instrumentos analíticos mais estruturados, os obstáculos e as falhas que costumam acometer essa fase do processo nas diversas áreas de política pública (saúde, educação, habitação, saneamento, políticas de gestão etc.), Mais do que isso, “estudar a fase de implementação também significa visualizar erros anteriores à tomada de decisão, a fim de detectar problemas mal formulados, objetivos mal traçados, otimismo exagerados”. (SECCHI, 2012, p. 45). Nesse sentido, o núcleo teórico básico que une os estudiosos sobre implementação é identificar quais os fatores e causas contribuíram negativa ou positivamente para que determinadas políticas falhem ou fracassem.

Na fase final no modelo de ciclo de políticas pública ocorre a avaliação que consiste justamente na forma que a política pública pode ser analisada à luz de critérios definidos na sua

formulação. Mattos e Baptista (2015) apontam que a “avaliação tem sido amplamente debatida na literatura ,porém a ideia de avaliação abre espaço para várias interpretações que levam a diferentes caminhos metodológicos” (MATTOS; BAPTISTA, 2015, p. 245). Dessa forma ocorre a existência de diferentes modalidades e tipos de avaliações que cumprem diferentes objetivos analíticos.

Em relação aos tipos de avaliações, comumente a literatura aponta dois tipos: avaliação *ex-ante* e avaliação *ex-post*. As “avaliações *ex-ante*” consistem no levantamento das necessidades e estudos de factibilidade que irão orientar a formulação e a tomada de decisões para uma política. As “avaliações *ex-post*” “são aquelas que ocorre concomitantemente ou após a implementação da política e se distinguem, quanto à natureza, em “avaliação de processo” e “avaliação de resultados”. (MATTOS; BAPTISTA, 2015, p. 246). A avaliação de processo é geralmente conhecida como monitoramento de uma política pública, nesse tipo de avaliação o que importa é detectar os problemas de implementação e quais metas ainda faltam ser atingidos.

A avaliação de resultados se relaciona com a avaliação da eficácia de uma política pública que tem como objetivo verificar através de indicadores e instrumentos previstos na implementação foram efetivamente realizados.

4.3. Formação Continuada para Docentes em Exercício: Políticas do IFMT para a Docência Verticalizada

Buscando analisar os resultados das ações desenvolvidas pelo IFMT com relação às questões relacionadas a formação continuada de docentes e a sua respectiva capacitação, com indicação de um perfil do profissional que chegou e chega à instituição, onde por meio da pesquisa de campo indicou-se que obviamente este perfil não corresponde ao perfil que a verticalização do ensino requer para este docente atuar nos diferentes níveis de ensino que o IFMT oferece na sua estrutura acadêmica.

Segundo a pesquisadora Machado (2008), pesquisadora expressiva no campo da Educação Profissional, para ela o imprevisto, os programas especiais e aligeirados, a ausência de concepções teóricas sólidas e a carência de políticas públicas amplas e contínuas, têm configurado e caracterizado historicamente a formação docente da EPT no Brasil ao longo dos tempos. A autora já vem alertando em suas pesquisas desde o ano de 2008 a urgência e necessidade da definição de uma política que venha atender as reais necessidades dos Institutos Federais. Pode-se afirmar que esta situação perdurou até o ano de 2018, colaborando com o enfraquecimento teórico e prático deste campo educacional quando tratamos dos aspectos

didático-pedagógicos. Esta constatação e trajetória são perceptíveis na pesquisa de campo realizada, por meio dos documentos arrolados na investigação.

Neste sentido, destaca-se que o objetivo da presente seção é discutir as políticas emergenciais previstas pela instituição para se não resolver, “remediar” a situação posta. Para tanto, optou-se por aplicar a técnica de análise documental em materiais oficiais produzidos no período de 10 anos (2008-2018). Os documentos selecionam e expressam informações sobre as propostas e ações dos gestores em relação a prática docente e formação continuada de docente. Grande parte da preocupação na época por parte dos gestores estava em finalizar o processo de expansão e institucionalizar uma política de formação docente e melhorar o perfil do quadro técnico e docente dos Campis existentes e dos Campis em construção.

A utilização da pesquisa documental no trabalho considera que o uso de documentos em pesquisa deve ser apreciado e valorizado devido a quantidade, qualidade e riqueza de informações que podemos extrair e interpretar à luz de teorias, reconstruindo uma realidade. Outra justificativa para o uso de documentos em pesquisa é que ele permite acrescentar a dimensão do tempo à compreensão do social. “A análise documental favorece a observação do processo de maturação ou de evolução de indivíduos, grupos, conceitos, conhecimentos, comportamentos, mentalidades, práticas, entre outros”. (SÁ-SILVA; ALMEIDA; GUINDANI, 2009, p. 2). Santos (2000) aponta que,

A pesquisa documental é realizada em fontes como tabelas estatísticas, cartas, pareceres, fotografias, atas, relatórios, obras originais de qualquer natureza – pintura, escultura, desenho, etc), notas, diários, projetos de lei, ofícios, discursos, mapas, testamentos, inventários, informativos, depoimentos orais e escritos, certidões, correspondência pessoal ou comercial, documentos informativos arquivados em repartições públicas, associações, igrejas, hospitais, sindicatos) (SANTOS, 2000).

Esse raciocínio está em conformidade com o argumento que considera a análise documental um valioso instrumento de pesquisa que busca identificar informações factuais nos documentos a partir de questões ou hipóteses de interesse (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 38). Nesse sentido, a escolha desse instrumento de análise é justificável em relação ao objetivo do texto, uma vez que os textos oficiais produzem discursos e apresentam fatos que descrevem as ações produzidas pelo o IFMT sobre a formação continuada.

Os documentos que compõem este estudo são de natureza oficial e são classificados como documentos de natureza primária. Esses documentos também podem ser classificados em dois tipos: a) documentos de natureza legal que são caracterizados por leis, planos, decretos,

resoluções, portaria, etc.; b) documentos de natureza descritiva produzidas pelo próprio IFMT através de relatórios de gestão que descrevem quais ações foram feitas e quais resultados foram obtidos.

A estratégia exclamativa e descritiva adotada é a de seguir um percurso sobre as ações e resultados observados pela própria gestão do IFMT ao longo dos tempos. A ideia é seguir uma trajetória que conecte documentos e fatos na apresentação e interpretação dos dados observados nas ações e nos atores de maneira compreensiva. Não se procura aqui descrever exaustivamente os fatos e ações, mas indicar e discutir os principais momentos que caracterizaram e evidenciam as ações da gestão em torno da formação docente para o ensino verticalizado na Educação Profissional e Tecnológica.

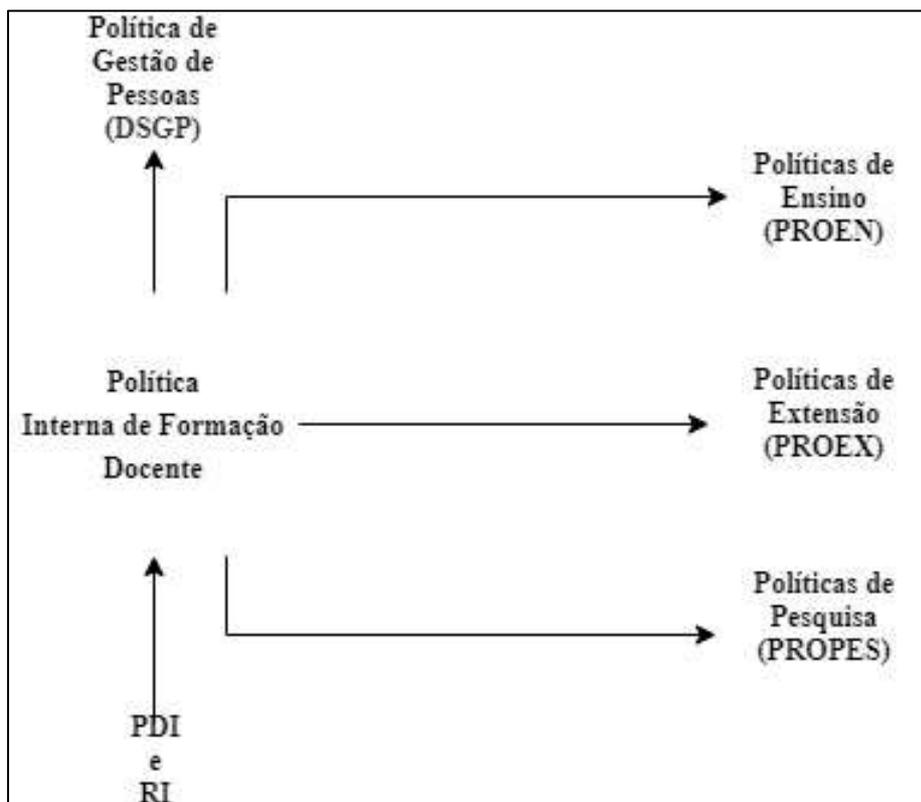
Uma primeira questão que deve ser respondida inicialmente nesta Tese é a seguinte: *existe uma política interna de formação docente no IFMT?* Se fôssemos responder essa pergunta de maneira restrita, a resposta para essa pergunta seria não. O que de fato existe no IFMT que podemos considerar uma política interna são projetos, planos e ações que se vinculam a programas externos que são de responsabilidade da instituição de ensino.

Esse conjunto de ações se encontra separado em diferentes níveis e atores envolvidos no contexto do IFMT. Essas ações se relacionam com uma dimensão chamada “*Capacitação*” que envolve tanto a formação inicial quanto a formação continuada dos docentes, porém para fins metodológicos-explicativos, porém nesta pesquisa considera-se capacitação apenas as ações que se relacionam com qualificação/requalificação porque são essas ações que possuem maior peso e influência diretamente no rendimento do profissional da educação no IFMT.

No regimento interno do IFMT, “[...] a capacitação consiste na atualização, complementação e/ou ampliação das competências necessárias à atuação no contexto dos processos ao qual a pessoa se vincula”. (BRASIL, 2012, p. 75). Nesse sentido, utiliza-se o termo capacitação por se considerar mais abrangente e que engloba a formação e complementação, e conseqüentemente o aperfeiçoamento profissional do professor na EPT.

Outro ponto que merece destaque e esclarecimento diz respeito a quais atores são responsáveis pela elaboração/implementação das ações de capacitação. A figura abaixo representa a grosso modo quais atores podem ser considerados responsáveis por essa política interna segundo os PDIs (2009/2013 e 2014/2018).

FIGURA 9. Atores relevantes para a execução da política interna de formação continuada



Fonte: Elaborado pela autora a partir de BRASIL (2009, 2014)

A política interna de formação docente é orientada pelo capítulo de políticas e metas relacionadas ao ensino que estão presentes no PDI nas suas gestões aqui discutidas. As políticas e metas relacionadas ao ensino estabelecem diretrizes e metas gerais que devem ser seguidas pelas gestões como fim a trilhar em sua atuação. Outro aspecto importante é que a política interna de formação docente não pode ser pensada a partir de um único ator, mas sim na relação e diálogo mútuo que se estabelecem entre eles. Apesar das políticas de ensino serem competência da PROEN, as políticas de extensão e pesquisa colaboram na formulação da agenda no sentido de que é o docente um implementador dessa política de formação, no sentido de ser ele um ator que define uma demanda que é captada ou capturada pela Diretoria Sistêmica de Gestão de Pessoas (DSGP) que tem como uma de suas competências: elaborar e apresentar o plano anual de capacitação para que seja apreciado e executado. Assim:

Compete aos Pró-Reitores, Diretores de área, Diretores-Gerais, Chefes de Departamento e Coordenadores da Reitoria e Diretores e Coordenadores dos Campi a corresponsabilidade na execução dos cursos/oficinas, acompanhando e estimulando a participação dos servidores destas áreas. (IFMT, 2017, p.3).

As políticas de extensão e políticas de pesquisas são indissociáveis das políticas de ensino quando pensamos no papel da formação docente em termos de capacitação, pois sua prática docente é caracterizada e orientada pelo tripé: ensino, pesquisa e extensão. Esse aspecto é reforçado pelo Plano de Trabalho do Docente (PTD) aprovado pelo regulamento das atividades docentes no IFMT (Anexo à Resolução CONSUP/IFMT N° 046/2013) que teve como objetivo estabelecer critérios para a distribuição das atividades de ensino, pesquisa, extensão e gestão institucional no âmbito do IFMT.

No PDI de 2009-2014 a educação é apresentada e descrita como “[...] um instrumento ideológico que atua na manutenção do sistema ou como instrumento de transformação, se trabalhada no sentido da libertação e da autonomia” (BRASIL, 2009, p.37); enquanto que no PDI de 2014-2018 a educação é relacionada à “[...] construção de práticas pedagógicas contributivas para a formação do homem e da sociedade, na perspectiva autônoma e emancipatória”. (BRASIL, 2014, p. 75). Nota-se uma mudança sobre a concepção de educação que orienta as diretrizes e metas da política institucional de ensino no IFMT em dois períodos distintos. No primeiro período, a educação é colocada numa visão dicotômica a partir de sua função de controle social e dominação classista, e por outro lado ela é colocada com seu caráter crítico e emancipatório. No segundo período, o caráter negativo da educação ou sua função de controle e reprodução social é colocada de lado e se apresenta sua função emancipadora guiada pela defesa da autonomia do sujeito.

Essa mudança está relacionada com a alteração da intencionalidade do ensino no IFMT, a partir das políticas de ensino para as diferentes modalidades e a mudança no contexto histórico.

Num primeiro momento umas das principais diretrizes colocada no PDI é desenvolver políticas no sentido da verticalização do ensino e elevação do nível de escolaridade, atendendo desde o Ensino Médio, a Educação de Jovens e Adultos e Formação Inicial e Continuada do trabalhador até a Pós-Graduação (BRASIL, 2009, p. 37). Neste sentido se faz importante destacar que:

Enquanto os objetivos da atividade de ensino estavam em: a) assegurar a oferta de ensino de qualidade em seus diferentes níveis e modalidades de acordo com a demanda do estado; b) garantir uma política de capacitação e valorização do profissional da educação. (BRASIL, 2009, p.38).

Note que nesse primeiro momento existe uma preocupação central que envolve a verticalização do ensino relacionada à formação docente, além de questões ligadas à formação

de uma política de capacitação e valorização do profissional da educação. Quando observamos num segundo momento das diretrizes da política de ensino tem-se o seguinte quadro:

- I. elevação do nível de escolaridade, atendendo o Ensino Médio, Educação de Jovens e Adultos, Formação Inicial e Continuada do trabalhador, Graduação e Pós-Graduação;
- II. verticalização do ensino;
- III. articulação entre teoria e prática;
- IV. articulação entre ensino, pesquisa e extensão;
- V. garantia da política de acessibilidade e inclusão social;
- VI. estabelecimento de política de ingresso, permanência, prevenção e combate a retenção e evasão;
- VII. ampliação da oferta de vagas nos cursos técnicos, preferencialmente de forma integrada, e cursos de licenciatura;
- VIII. assegurar a oferta de ensino em seus diferentes níveis e modalidades de acordo com os arranjos produtivos locais (BRASIL, 2014, p.18).

As diretrizes ligadas à formação continuada, especialmente docente, e verticalização que orientam a política de ensino no segundo momento que caracteriza o período a partir de 2014, quando ganham maior relevo e destaque além de questões ligadas à permanência discente.

Quais ações foram tomadas em relação à formação continuada? No primeiro momento o IFMT definiu e procurou executar a estratégia II que consistia em implementar a Política de Formação de Profissionais da Educação do IFMT a partir de quatro ações:

1. Realizar fóruns permanentes de reflexão quanto a temáticas inerentes ao contexto educativo.
2. Estabelecer parceria com a Pró-Reitoria de pós-graduação visando a capacitação de profissionais da educação.
3. Implantar políticas de participação em eventos de cunho científico com apresentação de trabalhos.
4. Incentivar projetos de dedicação exclusiva visando pesquisas e suas publicações. (BRASIL, 2009, p.39).

Note que inicialmente essas ações tinham um caráter mais pontual e de curto prazo quanto à sua execução, mas não quanto aos seus resultados. Grande parte das capacitações que podem ser executadas seriam de curta duração. Outros aspectos importantes que merecem ser destacados são: a) a iniciativa de criação de política de incentivo à pesquisa e b) a busca de uma solução interna e externa para o qualificar a mão de obra docente. Mas qual o intuito dessa ação e como foi feito? A resposta está apresentada no quadro abaixo.

QUADRO 11. Cronograma e plano de expansão das atividades de Pós-Graduação

ATIVIDADES	2010	2011	2012	2013	2014
Estabelecer e manter convênios com instituições para oferta de cursos de pós-graduação Lato Sensu e Stricto Sensu.					
Ampliar a oferta de cursos de pós-graduação Lato Sensu e Stricto Sensu					
Estabelecer política de qualificação para seu quadro técnico-administrativo e docente;					
Ampliar a participação dos servidores do IFMT nos cursos de graduação e de pós-graduação Lato e Stricto-Sensu					
Promover a Integração entre Graduação e Pós-graduação					

Fonte: Brasil (2009, p.46)

O primeiro passo foi criar Programas Pós-Graduação Stricto-Sensu – mestrado de acordo com as necessidades de [...] “*Capacitação dos servidores do IFMT e comunidade e viabilizar convênios com outras IES do país e do exterior para a cooperação de seus mestres e doutores para ensino de pós-graduação*” (BRASIL, 2009, p.46). Assim foram implementados dois mestrados como ações de capacitação na condição de formação continuada a saber:

Mestrado de Ensino – é um Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Ensino em Associação Ampla Docente de Cooperação Científica entre a Universidade de Cuiabá-UNIC e o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Estado de Mato Grosso- IFMT, tem por finalidade um trabalho interdisciplinar que agregue as diversas áreas do conhecimento, a fim de atender essa demanda específica e responder às expectativas dos candidatos das diversas áreas de formação (bacharelado, licenciatura, e tecnólogos) com interesse em investigar ensino nas suas respectivas áreas de conhecimento, oferecendo 20 vagas exclusivamente para servidores do IFMT, podendo ser neste montante professores e Técnicos Administrativos;

Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) – O Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) (IFES em Rede) é fruto de ações conjuntas entre Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação, Científica e Tecnológica (CONIF), com o apoio da SETEC/MEC, que incentivou a proposição do Mestrado Profissional em Educação Profissional em Rede Nacional (ProfEPT), em função da necessidade de aperfeiçoar as práticas educativas e a gestão escolar vinculadas à EPT, em articulação com a demanda por qualificação de profissionais da rede, mas também abrindo possibilidades de

formação qualificada ao público em geral, aproveitando a grande capilaridade de atuação territorial da RFEPCCT para otimizar a oferta das vagas do Programa, sendo oferecido 12 vagas exclusivamente para servidores do IFMT, podendo ser neste montante professores e Técnicos Administrativos e 12 vagas em ampla concorrência. Neste sentido analisamos esta ação do IFMT como positiva a partir do momento que é possível oferecer uma formação continuada focada na realidade do Instituto, haja vista que as pesquisas são direcionadas à formação do professor em exercício.

Fazendo uma análise mais cuidadosa sobre a implementação desses dois programas de formação continuada na perspectiva *Stricto Sensu*, é possível afirmar que essas ações se tornaram atrativo aos *policy makers* por alguns motivos. O IFMT na época não possuía muitos cursos de pós-graduação e era preciso solucionar o problema da escassez de profissionais com alta titulação para depois ampliar a oferta de cursos de pós-graduação dada o aumento da demanda social por cursos profissionalizantes, especializações e mestrados. Como vimos no capítulo anterior, o índice de titulação docente do IFMT em 10 anos tendeu a crescer e melhorar. Mas como explicar de maneira clara a estratégia e ações tomadas pelo IFMT sobre essa questão?

O raciocínio subjacente a essa explicação é bastante simples. Considerando o cenário de expansão e aumento da demanda pelo EPT no estado, o IFMT apostou na pesquisa e extensão ao invés do ensino enquanto dimensão estratégia a ser desenvolvida. Pois, com o quadro docente mais capacitado, em termos de qualificação e requalificação, ocorre que aumenta a capacidade do IFMT de produzir mais pesquisas, aumentar incentivos em termos de concessão de bolsas de estudos para professores e alunos e cursos FIC, estimular parcerias com setores da sociedade civil e elaborar projetos de extensão que auxiliam a difundir melhor a identidade da instituição e impacto social do seu trabalho.

Feito essa primeira etapa, restou ao IFMT definir qual seria o melhor modelo para executar o processo de qualificação do quadro docente. Havia três estratégias disponíveis no momento, em 2008.

A primeira estratégia disponível – esperar que os próprios profissionais buscassem se atualizar e se qualificar. Ao supor que ocorre um aumento no capital humano através de concursos públicos para compor o quadro docente, essa estratégia não resolveria o problema da existência de profissionais ainda sem a titulação.

A segunda estratégia disponível – no momento se constituía em procurar através da própria organização treinar e desenvolver programas de Pós-graduação e melhorar a qualidade do quadro docente em termos de titulação. Apesar dessa estratégia ser interessante, torna-se bastante inviável quando se observa o custo necessário para alocar recursos e capacidade de organização interna para elaborar um projeto crível e exequível de qualificação e requalificação docente.

A terceira estratégia disponível – consistia justamente em buscar soluções externas para o problema da baixa titulação docente. Essa foi a solução adotada pelo IFMT como já foi mencionado anteriormente.

Assim perguntamos por que essa foi a estratégia adotada? Essa solução era bastante vantajosa em termos de custo de organização e tomada de decisão por parte do IFMT, já que delegava para outras instituições esta formação por contarem com programas de Pós-Graduações já estabelecidos e o processo pedagógico responsável pela qualificação e requalificação profissional. E quando o profissional retornasse ao ambiente de trabalho, ou seja, ao IFMT, haveria retorno, em teoria, pelo o aumento da qualidade do trabalho docente. Pela ótica do profissional da educação a vantagem era se capacitar e aumentar seus rendimentos de acordo com a lei nº 12.772 que versa sobre o plano de carreiras e Cargos de magistério federal. Nessa opção o docente poderia participar e adquirir novas experiências em termos teóricos e metodológicos que poderiam ser trazidos e incorporados na sua prática docente. Porém, para que essa estratégia funcionasse era necessário que o IFMT tomasse algumas ações e decisões. Além de arcar as externalidades negativas que existem em qualquer política pública.

Durante esta análise será apresentada uma trajetória de ações que fizeram emergir o que podemos compreender como a política interna de formação (qualificação) docente no IFMT. Assim em 2009 através do programa/ação nº 1067.4572 que trata sobre a capacitação de servidores públicos federais em processo de qualificação e requalificação e realização de ações diversas voltadas ao treinamento de servidores, tais como custeio dos eventos, pagamento de passagens e diárias ocorrem as primeiras tentativas e ações no sentido de capacitar o quadro de funcionários pós a criação dos institutos federais. O IFMT procurou apresentar o seguinte resumo sobre a destinação e os resultados obtidos com tais ações:

[...] aos servidores, quando em viagem para capacitação, taxa de inscrição em cursos, seminários, congressos e outras despesas relacionadas à capacitação de pessoal. Ainda em fase de implantação do IFMT, constitui um dos grandes desafios da instituição, porém uma das ações que melhores resultados propiciam na qualidade dos serviços prestados. Ressalta-se também que muitos servidores foram capacitados com utilização de recursos de outras

ações. Tipo de desempenho organizacional alcançado: baixa eficiência, eficácia e baixa efetividade. (BRASIL, 2010, p. 25-26).

O primeiro ponto que merece ser destacado sobre as ações de capacitação dos servidores do IFMT diz respeito ao seu caráter ainda embrionário com baixos resultados alcançados para eficiência, eficácia e efetividade. Outro ponto que merece destaque é o seu caráter generalista em se tratar dos servidores como um todo e aplicar ações e cursos de curta duração.

Em 2010 a tendência dos cursos de capacitação para política de formação de profissionais para a educação seguiu a mesma tônica do ano anterior, porém uma das ações que chamou a atenção foi a realização de fóruns permanentes para refletir sobre a prática docente e a formação docente na EPT, além de apresentar uma preocupação clara com a complementação pedagógica como pode visto no quadro abaixo.

QUADRO 12. Implementação da Política de Formação de Profissionais da Educação do IFMT

Ações	Execução
1. Realizar fóruns permanentes de reflexão quanto a temáticas inerentes ao contexto educativo.	Realização de fóruns de discussão acerca dos assuntos pedagógicos: 1º Fórum Orientações Didático- Pedagógicas na Contemporaneidade do IFMT (06/07/2010); 2º Fórum Políticas de Bibliotecas e Livro Didático do IFMT (25/08/2010); 3º Fórum Orientações Didático- Pedagógicas na Contemporaneidade do IFMT (26/08/2010); 4º Fórum Orientações Didático- Pedagógicas para Políticas de Inclusão do IFMT (09/09/2010); 5º Fórum Educação do Campo Na Contemporaneidade do IFMT (17/09/2010).
2. Qualificar os servidores do IFMT em nível de Pós-Graduação.	<ul style="list-style-type: none"> - Criação de dois um projeto de especialização em formação Pedagógica; - Criação do regulamento para o Apoio Financeiro, por meio de Bolsas, para Servidores em Capacitação com base na instrução normativa; - Publicação, anualmente de Edital para Seleção de Servidores para Afastamento em Capacitação Publicar o RASAC; - Criação do Programa de incentivo à produção científica e acadêmica.
3. Estabelecer parceria com a Pró-Reitoria da pós-graduação visando a capacitação de profissionais da educação.	<ul style="list-style-type: none"> - Implantação do Mestrado de Ensino – um Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Ensino em Associação Ampla Docente de Cooperação Científica entre a Universidade de Cuiabá-UNIC e o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Estado de Mato Grosso- IFMT - Implantação do Mestrado - O Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) (IFES em Rede);

	- Organização de MINTER E DINTERs em convenio com diferentes instituições de ensino superior;
4. Implantar políticas de participação em eventos de cunho científico com apresentação de trabalhos.	- Promoção anualmente, pelo menos de um evento científico (Workshop, Fórum, Jornada Científica, Seminários) envolvendo todos os Campi.
5. Incentivar projetos de dedicação exclusiva visando pesquisas e suas publicações.	- Realização de pesquisa e a inovação tecnológica através do fomento a iniciação científica e grupos de pesquisa em articulação com o ensino e a extensão; - Divulgação das Pesquisa realizadas através do Lançamento e Publicação Periódica de Revista Científica do IFMT (impresa e eletrônica); - Apoio Financeiro para Publicação de Artigos Científicos em Periódicos Nacionais e Internacionais;

Fonte: Elaborada pela autora mediante relatórios de Gestão 2009 – 2018 e PDI (2014-2018 – 2009-2014)

Apesar da preocupação apresentada no ano de 2009 sobre a necessidade de capacitar o quadro docente, no que se refere à capacitação do quadro docente o diagnóstico sobre a implementação da política de formação de profissionais da educação do IFMT no ano de 2010 foi o seguinte:

A expansão da Rede Federal alterou a rotina institucional e exigiu esforços e organização e agilidade na tomada de decisões, dada à realidade posta e a necessidade de gerenciamento, tanto do quadro de pessoal, como dos recursos orçamentários, financeiros e materiais, a fim de viabilizar a construção e/ou ampliação dos Campi. Os Campi já implantados e em fase de implantação receberam recursos para reforma, manutenção e ampliação da sua infraestrutura existente, bem como novos servidores docentes e administrativos foram nomeados para esses Campi. Apesar de que nesse último, o provimento não foi tão efetivo, quanto a real necessidade da Instituição. Todavia, em observância ao processo de melhoria continua do IFMT, vislumbra-se a necessidade permanente de capacitação e integração dos servidores dos diversos campi. Nesse sentido no exercício de 2010, houve a alocação de verba específica para realização e/ou oferta de cursos de capacitação e/ou treinamento, no entanto, os resultados não foram tão consistentes em razão dos atrasos na conclusão do Plano Anual de Capacitação (BRASIL, 2010, p.36).

Nota-se que no ano de 2010, apesar de haver recursos e dotação orçamentária, continuou o mesmo problema do ano anterior. Os resultados alcançados para a capacitação dos servidores não foram satisfatórios. Isso foi devido a dois fatores ligados à própria implementação que se relacionam: a) o contexto da rede federal que modificou a rotina, organização e funcionamento do IFMT em relação aos seus recursos humanos e b) a falta de planejamento no que tange aos atrasos do “*Plano Anual de Capacitação dos Servidores do IFMT*”.

No que se refere a este Plano Anual de Capacitação dos Servidores do IFMT, que trata-se de um documento que define a Política de Capacitação Interna do IFMT, tendo como base o levantamento das necessidades de desenvolvimento de competências identificadas no mapa estratégico e nas necessidades específicas dos departamentos ou ainda para atender uma demanda de adequação à legislação ou processos internos, neste encaminhamento são perceptíveis vários hiatos. Por consequência, nem sempre os cursos oferecidos contemplam os conteúdos relacionadas à formação do profissional, como as práticas pedagógicas do professor em sala de aula.

O planejamento das ações de capacitação é elaborado anualmente prevendo as lacunas e necessidades para o desenvolvimento organizacional, coletivo e individual, e incentivos à participação em cursos de qualificação, capacitação e eventos, bem como incentivos à produção científica dos servidores. Ele é elaborado sob a orientação do PDI, cabendo à Diretoria Sistêmica de Gestão de Pessoas (DSGP) competência de elaborar, executar, avaliar e monitorar a capacitação realizada ou não para avaliação institucional através de indicadores³⁸.

Os recursos envolvidos para a execução deste plano são oriundos do orçamento do IFMT em ação orçamentária específica para a capacitação de servidores. Sendo que cada campus tem autonomia e recursos próprios para realizar cursos de acordo com suas necessidades mais particulares e específicas (BRASIL, 2011).

A avaliação dos resultados que o IFMT apresentou naquele ano foi a seguinte:

Contudo, houve diversos obstáculos e dificuldades enfrentadas pela Instituição, tais como a falta de pessoal, as fragilidades de comunicação entre os Campi, principalmente em razão das grandes distâncias, a falta de qualificação/capacitação dos servidores, o grande volume de servidores solicitando remoção dos Campi localizados no interior do Estado para a Capital, a suspensão judicial do concurso público, a falta de créditos orçamentários para aquisição e/ou construção da sede própria da Reitoria e outros. [...] Logo, diante de tal situação, os gestores do IFMT, tiveram por muitas vezes limitar as opções de atuação e até mesmo abandonar outras opções, em razão das limitações internas e externas da Instituição, e consequentemente, muitas das ações estratégicas constantes no Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI tiveram que ser suspensas ou prorrogadas para os próximos exercícios (BRASIL, 2011, p.26).

E mais,

No exercício de 2010, em razão do processo de consolidação da área de recursos humanos e a transformação das ex-autarquias em Institutos Federais e a deficiência de pessoal, não foi possível promover todas as ações

³⁸ Alguns indicadores de avaliação institucional foram apresentados no capítulo anterior.

necessárias para a oferta de capacitação aos servidores da Instituição, principalmente no que tange ao Plano Anual de Capacitação. [...] Dessa forma, as capacitações realizadas no exercício de 2010, foram executadas diretamente pelas Pró-Reitorias e Campi do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso. E apesar das dificuldades encontradas, foi possível atender 884 servidores, ou seja, 125,93% da meta física prevista, utilizando-se 80,56% da dotação orçamentária. Foram oferecidos cursos e oportunidades de treinamento na área de auditoria, ensino, pesquisa, extensão, tecnologia da informação, gestão administrativa e orçamentária, tais como: Curso do SIASG, Curso sobre o Sistema de Concessão de Diárias e Passagens – SCDP, Sistema de Protocolo, Educação Inclusiva, Educação a Distância, Sistemas de Avaliação, Biblioteconomia, Elaboração de Projetos FINEP e outros. [...] Para o próximo exercício, está previsto a publicação do Plano Anual de Capacitação, bem como a realização mais cursos de capacitação e treinamento promovidos pela Diretoria Sistêmica de Recursos Humanos. (BRASIL, 2011, p.47).

Analisando a trajetória de capacitação dos servidores do IFMT no ano de 2010, observa-se que os problemas trazidos do ano anterior se tornaram a tônica do período que interferiu nos resultados. Mais uma vez o problema do contexto e da escassez de pessoal foi uma variável explicativa importante para as falhas de implementações das ações voltadas à capacitação, e conseqüentemente à qualificação do quadro docente. Note que ocorre uma descentralização na execução das dificuldades de capacitação, e isso agravou os problemas de implementar a política de capacitação que versa no plano de capacitação anual.

Em 2011 foi celebrado um Termo de Cooperação Técnico – Científica com a Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro – UFRRJ, para a Formação e capacitação de profissionais docentes e técnico-administrativos do IFMT no curso de Pós-graduação – stricto sensu em nível de mestrado (BRASIL, 2012a, p.187). Conforme aponta o relatório de gestão de 2011,

Em relação à pesquisa e pós-graduação, o IFMT instituiu e consolidou os Programas de Bolsas de Iniciação à Pesquisa, fomentou parcerias com universidades, realizou Seminários de Iniciação Científica, incentivou e viabilizou a participação de diversos pesquisadores em encontros, seminários e jornadas científicas. Por fim, instituiu, organizou e consolidou uma política de bolsas de pesquisa para mestrandos e doutorandos da Instituição através de programas da capes com a oferta de Minter e Dinter (BRASIL, 2012a, p.26).

De primeira vista, as informações apresentadas para o exercício da gestão de 2011 parecem confirmar o argumento levantado sobre a política de formação docente do IFMT. Como tem-se argumentado, o carro chefe da implementação das ações de capacitação/qualificação docente foi puxado pela pesquisa através de parcerias e convênios com

atores externos. Porém, quando se observa mais atentamente o mesmo documento a partir da página 50, observa-se uma contradição.

A página 50 do documento – PDI, apresenta as ações previstas e não executadas pelo IFMT no que se refere à “Estratégia II - Implementar a Política de Formação de Profissionais da Educação do IFMT Ações”, na gestão de 2011. Dentre essas ações que não foram executadas encontram-se:

- [...] a) realizar fóruns permanentes de reflexão quanto a temáticas inerentes ao contexto educativo;
- b) estabelecer parceria com a Pró Reitoria de Pós-Graduação visando à capacitação de profissionais da educação;
- c) implantar políticas de participação em eventos de cunho científico com apresentação de trabalhos; e
- d) Incentivar projetos de dedicação o exclusiva visando pesquisas e suas publicações. (BRASIL, 2012a, p.50).

Uma explicação apresentada pelo IFMT sobre resultados acerca da segunda estratégia da Política de Formação de Profissionais da Educação considera que, as dificuldades em torno da implementação da Política de Formação de Profissionais da Educação, no caso aqui dos professores do IFMT, se dão por falta de articulação entre as demais pró reitorias e a PROEN.

Se faz necessário salientar que falta no IFMT um espaço de planejamento e reflexão conjunta das ações a serem desenvolvidas por cada Pró reitoria, além da falta de infraestrutura para a organização da reitoria. A inexistência do Regimento Interno à época³⁹ da instituição inviabiliza parte significativa das ações da Pró Reitoria de Ensino e conseqüentemente dos campi, haja vista que não há definição oficial da estrutura organizacional das pró reitorias (BRASIL, 2012a, p.50).

Em 2012 foi elaborado o “Projeto de Capacitação Pedagógica para Professores da Área Técnica” que ingressaram no IFMT no ano de 2012 e não possuíam licenciatura, sendo o curso ofertado no ano de 2013. Em relação ao conteúdo Introdutório ao Serviço Público, além das oficinas de ingresso efetivamente implantadas, fora elaborado curso introdutório ao serviço público, à distância, através da plataforma *moodle*, com conteúdo pertinente a todo novo ingressante no serviço público. (BRASIL, 2013, p. 127). Esse fato pode ser considerado um avanço no que se refere ao processo de formação docente no IFMT, porém é preciso esclarecer o contexto em que se insere a iniciativa caracterizada por essa ação.

³⁹ O regimento interno do IFMT foi publicado em abril de 2012, ou seja, no ano seguinte.

Esse projeto foi elaborado não apenas para sanar uma necessidade da própria instituição, mas porque naquele momento ocorreu uma série de fatores que condicionaram de maneira negativa os resultados relacionados às atividades e ações desenvolvidas pelo IFMT sobre a política de capacitação. Dentre esses fatores podemos citar os seguintes:

[...] a) insuficiência de pessoal para organizar e promover cursos de capacitação; b) dificuldades na contratação de pessoal especializado para a promoção de capacitações; c) dificuldades no deslocamento dos servidores; d) dificuldades na obtenção de infraestrutura adequada para a realização de capacitação dos servidores (laboratórios, salas de treinamento/capacitação e outros); e) do contingenciamento nas despesas com diárias e passagens por parte do Governo Federal; f) da paralisação das atividades educacionais e administrativas, decorrentes do movimento grevista (BRASIL, 2013, p.127).

Desse contexto surgiu então a necessidade de colocar em prática a utilização da Educação a Distância (EAD), a partir de turmas de formação pedagógica complementar, tanto para os técnicos administrativos quanto para os docentes. Assim foi implementado o “*Curso de Capacitação Pedagógica para Professores Ingressantes no IFMT*”, porém não podemos considerar que esta ação teve efetividade possa ser considerada exitosa ao processo de capacitação para docência em exercício, uma vez que este curso teve sua realização interrompida por questões de dotação orçamentaria e uma greve longa que foi instalada à época, inviabilizando a participação dos professores, conforme informações coletadas junto à coordenação do programa alocada na DSGP.

O ano de 2013 foi caracterizado por avanços em relação a elaboração e implementação da política de capacitação docente. Um primeiro passo foi dado pela DSGP ao promover treinamentos específicos para os docentes e técnico administrativo das diversas áreas, com metas definidas para cada ano letivo, incluindo programa de formação continuada, além [...] *de curso de capacitação pedagógica para os servidores docentes recém ingressos que não possuem licenciatura e de iniciação ao serviço público a todos os servidores ingressantes no quadro de pessoal do IFMT* (BRASIL, 2014a. p.149). Os resultados desse primeiro passo segundo o IFMT foram os seguintes:

Iniciamos em 2013 a 1ª turma do curso de Formação de Professores com fins a prover as condições necessárias e alternativas possíveis para o desenvolvimento e ressignificação da Prática Educativa na perspectiva da Educação Profissional e Tecnológica, com a participação de ativa de 68 docentes. Iniciamos também em 2013 a 1ª turma de capacitação on-line dos servidores para participação em cursos de Pós-graduação cujo objetivo foi preparar o servidor para os processos de seleção em programas de Pós-graduação existentes no país, por meio das disciplinas: Espanhol Instrumental; Inglês Instrumental; Elaboração de Projeto e Formatação (ABNT), com 64

(sessenta e quatro) servidores concluintes. A DSGP desenvolve desde 2010 uma oficina de ingresso onde esclarece aos novos servidores os principais direitos e deveres e informações sobre a carreira ao qual está vinculada. Encerramos também em 2013 uma capacitação on-line de servidores de Introdução ao Serviço Público que será reofertada em 2014. (BRASIL, 2014a, p.149).

Nessa primeira etapa foram ofertados dois cursos. O primeiro curso tinha um caráter mais de atualização e com foco nos profissionais da educação. Enquanto o segundo curso tinha um caráter de curso preparatório para aqueles servidores de maneira geral que iriam se submeter a um processo seletivo em algum programa de pós-graduação para se qualificar. Esse passo se relaciona com outros dois passos feitos pelo IFMT em direção à construção de uma política interna de formação docente através da capacitação docente via qualificação. Esse fato se refere à efetivação dos convênios firmados pela instituição de ensino junto a vários programas de pós-graduação e à elaboração do Regulamento para Afastamento de Servidores para Atividades de Capacitação (RASAC) do IFMT conforme indica o relatório de gestão de 2013:

Convênios e Parcerias para Capacitação de Servidores Convênio realizado com a Universidade Federal de Pernambuco - UFPE para 10 vagas no Mestrado Profissional em Políticas Públicas. Foram aprovados 7 alunos no curso e estes deverão iniciar as aulas em março/2014. [...] O projeto foi aprovado na CAPES ainda em 2012. Porém por questões diversas teve um atraso no seu início. Durante o ano de 2013 foram concluídos os trâmites e consolidado o Termo de Cooperação entre o IFMT e a UFPE. No final de 2013 foi elaborado o edital que fará a seleção de 20 alunos para o curso de Doutorado em Ciências Políticas no formato DINTER (doutorado Interinstitucional) com inscrições em janeiro, seleção em fevereiro e início das aulas em março de 2014. [...]. Durante o ano de 2013 estabeleceu-se uma intensa negociação para uma parceria com a Universidade do Estado do Rio de Janeiro, para oferta de vagas de Mestrado e Doutorado aos servidores do IFMT. O termo de cooperação já está confeccionado, avalizado tanto pela Procuradoria Federal do IFMT como pela Procuradoria da UERJ. Resta apenas a assinatura do Termo de Cooperação pelos Magníficos Reitores. Com esta parceria o IFMT vai capacitar a nível de mestrado e doutorado, mais de 200 servidores nos próximos 5 anos. [...] Em 2013 através da Resolução CONSUP N° 045/2013 foi aprovado o Regulamento para Afastamento de Servidores para Atividades de Capacitação (RASAC). Considera-se um grande avanço nesta área principalmente porque o regulamento vem disciplinar e criar regras claras para aqueles que pleiteiam se afastar para capacitação. Com o regulamento as capacitações serão realizadas na mesma área de atuação do servidor, serão priorizadas as áreas de maior interesse da instituição e serão contemplados os servidores que tiverem obtido melhor pontuação na avaliação institucional. (BRASIL, 2014a, p.135).

Um fato importante é apresentado no relatório de gestão de 2013, como sendo a avaliação feita sobre o curso através da ação 20RJ que trata do apoio à capacitação e formação Inicial e

continuada de professores, profissionais, funcionários e gestores para a educação básica que relatou os seguintes fatos:

Em que pese o IFMT ter constituído uma Comissão de Trabalho para a elaboração de seu Curso de Formação Pedagógica, que objetivava, inicialmente, a formação de servidores docentes ingressantes no ano de 2013 e 2014, via Concurso Público, bem como os docentes não licenciados e já em exercício na Instituição, não foi possível a conclusão dos trabalhos. [...] Tal fato se deu em consequência do IFMT não possuir, naquele momento, um Projeto Pedagógico Institucional/PPI. Sem o mesmo foi impossível a continuidade dos trabalhos, uma vez que elementos importantes e constitutivos do PPI, como a visão de homem e sociedade, de educação, de currículo, trabalho, ciência e tecnologia; as políticas de ensino, de pesquisa e extensão; políticas de formação de servidores; políticas de gestão entre outros, não estavam definidos. [...] Concluiu-se, portanto, que, a formação e capacitação dos servidores precisa ocorrer à luz de seu PPI. Tanto que, ato contínuo, membros que compuseram a comissão inicial do Curso de Formação Pedagógica também passaram a integrar a Comissão de elaboração do PPI/PDI do IFMT, ao mesmo tempo em que continuam a elaboração do Projeto do referido curso de formação (BRASIL, 2014a, p. 4).

Nesse sentido, a formação e capacitação dos servidores teve sua efetividade, em decorrência da aprovação dos Planos de Capacitação apesar da elaboração apresentar falhas no que tange à implementação e execução do projeto devido à ausência de melhores especificações no PDI sobre orientações e das atividades a serem desenvolvidas. De maneira complementar um fato importante foi a elaboração e aprovação do RASAC que considera em seu Art. 4º a seguinte distinção:

- I. *Capacitação, como processo permanente e deliberado de aprendizagem, que utiliza ações de aperfeiçoamento e qualificação, com o propósito de contribuir para o desenvolvimento de competências institucionais, por meio do desenvolvimento de competências individuais;*
- II. *Aperfeiçoamento, como processo de aprendizagem, baseado em ações de ensino-aprendizagem, que atualiza, aprofunda conhecimentos e complementa a formação profissional do servidor, com o objetivo de torná-lo apto a desenvolver suas atividades, tendo em vista as inovações conceituais, metodológicas e tecnológicas;*
- III. *Qualificação, como processo de aprendizagem, baseado em ações de educação formal, por meio do qual o servidor adquire conhecimentos e habilidades, tendo em vista o planejamento institucional e o desenvolvimento do servidor na carreira. (CONSUP, 2015a, p.2). (grifos nossos).*

A distinção entre capacitação e qualificação apresentada pelo RASAC tem como objetivo esclarecer que a capacitação é um dado deliberado por parte do servidor e pode possuir um caráter informal e permanente, enquanto que a qualificação é um processo estritamente formal e é submetido ao interesse e ao planejamento da institucional e incide sobre o desenvolvimento da carreira do servidor e está inserida dentro da capacitação.

Outro ponto colocado pelo RASAC foi definir os critérios e seleções a partir de critérios objetivos inicialmente para todos os servidores do IFMT sem fazer distinção entre técnicos-administrativos e docentes. E regulamentar as atividades de capacitação sem afastamento, com afastamento integral e como parcial, estabelecido em seu Art. 6º.

Retratando os avanços ocorridos pelo programa de capacitação no ano de 2014, estiveram afastados 136 servidores: sendo 5 afastados para pós-doutorado, 45 para mestrado e 76 para doutorado. No ano de 2014, obtiveram afastamentos para capacitação 43 servidores selecionados remanescentes do Edital 088/2013, dentre estes 22 afastaram-se para capacitação em nível de Mestrado, 20 em nível de Doutorado e 01 em nível de Pós-doutorado. Em 2014 concluíram capacitações: em nível de mestrado 95 servidores (78 docentes e 17 técnicos-administrativos); em nível de Doutorado 50 doutores, sendo todos docentes. (BRASIL, 2015, p. 377). Esse número levou à contratação de professores temporários e substitutos para suprir a necessidade de professores para fechar o quadro docente devido ao número alto de afastamentos para capacitação e influenciou a qualidade da titulação do quadro docente e uma redução do número de professores com especialização.

Dois pontos merecem ser destacados que atuaram na contramão na política de formação do docente do IFMT. O primeiro ponto diz respeito à reformulação do RASAC em 2014. Pela proposta de reformulação, a principal mudança encontrava-se na base para definição do número de servidores com direito ao afastamento. Pelo regulamento vigente, *“o número de vagas é definido por um percentual de 10% sobre o número de servidores de cada área de atuação, enquanto na nova proposta o número de vagas será definido por um percentual de 10% do número de servidores de cada campus do IFMT”* (BRASIL, 2015, p.120-121). A proposta foi aceita, porém logo depois, em 2015, ocorreu uma outra modificação no RASAC conforme o quadro abaixo.

QUADRO 13. Alterações RASAC

Regulamento	Regulamento Anterior	Novo Regulamento 13% por campus
Nº de vagas	10% por área de atuação	O dobro das vagas disponíveis até final de janeiro, só para os
Nº de Classificados	O dobro das vagas disponíveis	classificados dentro das vagas disponíveis, a partir de fevereiro, segue a regra anterior

Portarias emitidas	Em função da ordem de chegada dos classificados com documentação completa	Mínimo 30% e Máximo 70%
Limites por Categoria	Sem limites	Para as duas categorias: Docentes e Técnicos Administrativos

Fonte: Brasil (2016)

Outro ponto que merece destaque e que correu na contramão da política de capacitação docente foi a resolução nº 28, de 30 de junho de 2014 do Conselho Superior (CONSUP) que dispõe sobre a regulamentação da avaliação e fluxo de procedimentos para a concessão do Reconhecimento de Saberes e Competências (RSC) aos docentes pertencentes ao Plano de Carreira de Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso com base na lei nº 12.772, de 28/12/2012, na lei nº 12.863, de 24/09/2013, e na resolução do Conselho Permanente para Reconhecimento de Saberes e Competências (CPRSC) nº 01, de 20 de fevereiro de 2014, e demais regulamentações expedidas quanto ao processo de Reconhecimento de Saberes e Competências.

Conceitua-se Reconhecimento de Saberes e Competências o processo de seleção pelo qual são reconhecidos os conhecimentos e habilidades desenvolvidos a partir da experiência individual e profissional, bem como no exercício das atividades realizadas no âmbito acadêmico, para efeito do disposto no artigo 18 da Lei nº 12.772, de 2012.

Nos encaminhamentos da Lei nº 12.772, de 2012, o RSC, consiste numa política que estabelece processos (procedimentos legais) para que professores EBTT possam ter seus vencimentos acrescidos de uma Retribuição por Titulação (RT) que aumenta sua renda mediante uma série de requisitos que comprovem seus saberes e competências⁴⁰. Esse fato demonstra evidências que podem desestimular o docente, principalmente os mais antigos, na busca por uma maior capacitação/qualificação. Porém, na resolução que estabelece o RSC está claro que, ele não deve ser estimulado em substituição à obtenção de títulos de Pós-graduação (especialização, mestrado e doutorado) “[...] Art.2º) e deve ser analisado apenas para fins da Retribuição por Titulação (RT) e em nenhuma hipótese poderá ser utilizado no cumprimento de requisitos para promoção funcional (Art.2º § 1º)” (CONSUP, 2014, p. 1-2).

⁴⁰ Não cabe aqui fazer uma digressão sobre os méritos do RSC, mas sim compreender sua ideia. No RSC o profissional da educação que possui uma graduação pode receber um RT, dependendo da sua comprovação de saberes e competência que está ligado à sua vida e produção acadêmica. O RSC, por exemplo, possibilita que o docente com graduação receba a RT de Especialista (RSC-I) se uma da situação, o docente cumpra os requisitos necessários para receber.

Com relação ao procedimento para solicitação do RSC estabelecido em resolução fica assim determinado: no Art. 3º O processo de avaliação para a concessão do RSC será conduzido pela Comissão Permanente de Pessoal Docente (CPPD), no seu Art. 4º O docente deverá formalizar a solicitação do RSC no nível pretendido, por meio do preenchimento do formulário específico e, posteriormente, providenciar seu protocolo em seu campus de origem. Ainda em seu Art. 5º, fica estabelecido que o formulário de solicitação do RSC deverá vir acompanhado de um relatório descritivo elaborado pelo docente, bem como toda a documentação comprobatória referente às atividades nele mencionadas.

No Art. 6º da resolução em pauta a solicitação para a concessão do RSC deverá vir acompanhado de um “relatório descritivo” informando, em ordem cronológica, atividades e ocorrências das experiências individual e profissional e atividades realizadas no âmbito acadêmico do candidato ao RSC.

O referido relatório serve de guia para a equipe de avaliadores, composta pelos membros do Núcleo Permanente de Pessoal Docente e por representante do setor de Gestão de Pessoas do campus – responsável pela conferência dos documentos, cabendo a esta Comissão emitir parecer quanto à comprovação das informações e encaminhar o processo à Comissão Permanente de Pessoal Docente.

A estrutura da comissão se faz na seguinte metodologia a saber. Em seus Art. 9º O processo de avaliação da concessão do RSC, após a verificação de autenticidade pelo setor responsável de Gestão de Pessoas do Campus de lotação do candidato, será conduzido por Comissão Especial composta de acordo com os seguintes procedimentos:

- I.Com 50% (cinquenta por cento) de profissionais externos e os demais de membros internos, todos servidores da Carreira do Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico;
- II.Por membros internos da Comissão Especial deverão ser sorteados pela Comissão Permanente de Pessoal Docente, a partir do Banco de Avaliadores da Instituição, constituído por servidores da Carreira do Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico, assegurada a publicidade dos procedimentos de seleção por meio de edital;
- III.Por membros externos devendo ser sorteados a partir do Banco de Avaliadores, constituído por um cadastro nacional e único de avaliadores, servidores da Carreira do Magistério do Ensino Básico,

Técnico e Tecnológico, assegurada a publicidade dos procedimentos de seleção.

A metodologia do processo de solicitação da concessão do Reconhecimento de Saberes e Competências (RSC) ocorrerá em fluxo contínuo com a intenção de organizar internamente os procedimentos para análise dos pedidos, onde a CPPD organizará os processos, por ordem de entrada no protocolo. A análise efetiva dos processos mencionados priorizará os docentes com maior tempo de serviço na instituição de lotação do docente.

Parte da dificuldade apresentada naquele ano nos resultados sobre a qualificação dos servidores geralmente vem associada a problemas de contingenciamento orçamentário. Desse modo, deve-se registrar que os investimentos realizados pelo IFMT para a qualificação dos servidores também geraram impacto no total de gastos com pessoal, visto que houve o incremento de concessões de retribuições por titulação (docentes) e incentivos à qualificação (técnico-administrativos). Merece destaque, [...] *“como fator causador de grande impacto na ampliação dos gastos com pessoal, o expressivo número de concessões de Reconhecimento de Saberes e Competências – RSC aos docentes no exercício”* (BRASIL, 2015, p. 154).

Já em 2016, quinze servidores estavam em capacitação com bolsa (*stricto sensu*), sendo que 5 em mestrado e 7 em doutorado, ambos com recurso do IFMT, e 3 pós-doutorados com recurso captado. Considerando o Regulamento para Afastamento de Servidores em Atividades de Capacitação (RASAC), 169 servidores estavam afastados em 2016 por editais do RASAC, sendo que 77,51% eram docentes e 22,49% técnico-administrativo, e ainda, 64,50% afastaram para doutorado e 35,50% para mestrado (BRASIL, 2017, p.254).

Nos anos que sucederam desde o RSC o que foi mantido e ampliado e implementado em termos de “Política de Capacitação” foram os convênios com os programas de pós-graduação denominados de MINTER (mestrado) e DINTER⁴¹ (Doutorado) sendo projetos Interinstitucionais com Turmas fora de sede regulamentados pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior e reformulado por meio da Portaria n° 237, de 7 de dezembro de 2017. O Projeto funciona tendo a CAPES como promotora, em parceria com

⁴¹ MINTER E DINTER – é um Programa de apoio à realização de cursos de Pós-graduação *stricto sensu* interinstitucionais para a rede federal de educação profissional e tecnológica que tem como objetivo viabilizar a formação, em nível de pós-graduação *stricto sensu* no país, de docentes e técnicos administrativos estáveis das Instituições de Ensino Superior pertencentes à Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPT). www.capes.gov.br

a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC) do Ministério da Educação, que disponibiliza recursos de custeio e bolsas.

Com relação ao afastamento mediante convênio, MINTER E DINTER em seu Art. 10. que trata dos afastamentos oriundos de Convênio Minter ou Dinter, compreende-se:

I - convênio, acordo ou cooperação: acordo de interesse mútuo celebrado entre instituições públicas nacionais ou estrangeiras para oferta de programas de pós-graduação.

II - Minter e Dinter: adesão pelo IFMT a um programa de pós-graduação stricto sensu ofertado por uma instituição superior de ensino e aprovado por edital da CAPES. (CONSUP - RESOLUÇÃO 049, 2018, p. 6-7).

Portanto, os projetos Minter/Dinter caracterizam-se pelo atendimento de uma turma ou grupo de alunos por um programa de Pós-graduação já consolidado, em caráter temporário e sob condições especiais, caracterizadas pelo fato de parte das atividades de formação desses alunos serem desenvolvidas no campus de outra instituição.

Ainda nas conduções das ações de Capacitação de Pessoal, no caso desta pesquisa, os docentes, o Regulamento para Afastamento de Servidores em Atividades de Capacitação (RASAC) do IFMT continuou a ser executado anualmente e ganhou uma certa institucionalização através da sua reformulação através da criação do “Regulamento da Política de Capacitação (RPC)” em 2018, por meio da Resolução nº 49, de 30 de outubro de 2018 que não apresentou alterações substanciais ao RASAC, mas o incorporou. Uma das grandes alterações que nos chama a atenção na composição das duas resoluções, ou seja do RASAC para o RPC seria que na sua *Segunda Resolução* uma implementação no seu Art. 4º, cujas atividades de capacitação, “considerando suas características, serão previstas além das três descritas:

[...] I. Sem afastamento; II. Com afastamento integral; III. Com afastamento em determinadas etapas da qualificação e sem afastamento em outras etapas”. Assim, a alteração consubstancial é no acréscimo de três situações: IV - com afastamento parcial; V - licença para capacitação; e VI - com afastamento de longa duração para programas de pós-graduação stricto sensu e pós-doutorado. (CONSUP - RESOLUÇÃO 049, 2018, p.2).

Também foi implementada a mudança em seus parágrafos:

§ 1º O período de afastamento para atividades de capacitação será considerado como de efetivo exercício para o servidor que dele se utilizar.

§ 2º O tempo em que o docente ficar afastado para capacitação não será contado para fins de concessão de aposentadoria especial de professor, de que trata o § 5º do art. 40 da Constituição Federal, com redação dada pela Emenda

Constitucional nº 20/1998, conforme Acórdão 1.838/2015 – 1ª Câmara do Tribunal de Contas da união. (CONSUP - RESOLUÇÃO 049, 2018, p.2).

Entendendo melhor, trazemos apontamentos sobre a aplicação do RPC, em se tratando da atuação dos Órgãos Colegiados, onde em seu Art. 5º, estabelece o Colegiado de Capacitação de Servidores Docentes (CCD), com a função de acompanhar a política de capacitação e elaborar o Plano Específico de Capacitação (PEC) em nível de Campus, Reitoria e dos Campi Avançados. Em § 1º O Colegiado de Capacitação de Servidores Docentes (CCD) será composto, em cada Campus, pelo:

- I.diretor de Ensino ou chefe de Departamento de Ensino;
- II.chefe de Departamento de Pesquisa ou cargo com funções similares;
- III.chefe de Departamento de Extensão ou cargo com funções similares;
- IV.diretor de Administração ou chefe de Departamento de Administração;
- V.coordenador do Setor de Gestão de Pessoas;
- VI.chefe do departamento ou coordenador da área de atuação do servidor candidato;
- VII.presidente do Núcleo Permanente de Pessoal Docente (NPPD) nos Campi, e na Reitoria, pelo presidente da (CPPD);
- VIII.membro de representação Discente, eleito pelos pares, com exceção da Reitoria. (CONSUP - RESOLUÇÃO 049, 2018, p.3).

Procedendo a uma análise mais criteriosa não podemos perder de vista a importância e atuação que os “Colegiados de Capacitação” instituídos em cada Campus e Reitoria, têm no contexto de avaliação dos processos requerendo afastamento para capacitação, haja vista que estes seguem normativas geridas pela legislação em vigor, pelas normas do Regulamento de Políticas de Capacitação (RPC) e pelas diretrizes instituídas no PDI - Plano de Desenvolvimento Institucional do IFMT no que diz respeito à análise dos processos que compõem os editais de afastamentos de servidores primando para garantir a transparência nos resultados finais, imprimindo um olhar que denota transparência aos envolvidos e aos que recebem a prerrogativa do benefício de afastamento .

Ainda na perspectiva de analisar o incentivo ao processo de “Capacitação de Servidores do IFMT”, como proposta do Regulamento da Política de Capacitação (RPC), mencionamos o *Regulamento para Concessão de Bolsas para Capacitação (RCBC)*, considerando o apoio financeiro à capacitação como um investimento importante e necessário à adequação do quadro de pessoal da Instituição proporcionando um desenvolvimento da educação nos níveis de verticalização que a Legislação incumbe ao IFMT. Em seu Art. 2º o Regulamento para Concessão de Bolsas para Capacitação, encontra-se respaldado nas metas do Plano de Desenvolvimento Institucional 2014 – 2019. Ainda em seu Art. 3º. O RCBC reafirma a

concessão de recurso financeiro para os servidores em período de afastamento para capacitação, na intenção de incentivar e manter os mesmos nos programas para que conclua com êxito o seu processo de capacitação. Assim em seu Art. 4º. o RCBC traz como objetivos:

- I. Contribuir para elevação do nível de qualificação dos servidores do IFMT;
- II. Adequar o quadro de servidores do IFMT às demandas para a criação de cursos de Pós-graduação;
- III. Favorecer a criação de novos grupos de pesquisa e o fortalecimento dos grupos existentes, com vistas à consolidação dos programas de pós-graduação do IFMT. (CONSUP - RESOLUÇÃO Nº 001, 2025, p. 1-2).

Com esta resolução implementada pela gestão é possível pautar a importância que o IFMT sempre teve com os programas de capacitação, envolvendo os servidores ativos no seu processo de capacitação como uma medida mesmo que incipiente no atendimento dos pressupostos da Verticalização que é promover e incentivar ações que favoreçam o docente no seu processo de docência nos diferentes níveis de ensino oferecido pelo IFMT.

Colocando em pauta o OBJETIVO 2 – Elaborar e desenvolver políticas de formação inicial e continuada para profissionais da educação básica a serem formados pela Instituição e para os servidores do IFMT, procedemos numa análise da META 03 – Propiciar a formação continuada para os profissionais do IFMT, estabelecido pelo PDI (2009-2014 – a 2014-2018) apresentamos o quadro abaixo demonstrando os resultados.

QUADRO 14. Ações de Formação Inicial e Continuada Implementadas para Professores em Serviço

Ações	Indicadores	Ano: [2017]
1. Criar “Comissão responsável de estudos, proposição e acompanhamento da formação continuada dos servidores docentes do IFMT”.	Reuniões	15
	Documentos Oficiais	10
	Curso de Formação Pedagógica	02
2. Elaborar Plano Institucional de Formação Inicial e Continuada do IFMT	Reuniões	03
	Documentos Oficiais	05
	Envio de propostas de adesão ao Edital CAPES 22/2015	01
3. Realizar Primeiro Seminário das Licenciaturas do IFMT	Reuniões	05
	Documentos Oficiais	10
	Seminário	01

4. Realizar formação continuada dos profissionais que atuam junto aos programas e projetos	Reuniões	05
	Documentos Oficiais	01
	Encontros de Formação	02
5. Realizar formação continuada de Docentes nos Campi	Reuniões	10
	Documentos Oficiais	10
	Visitas Técnico Pedagógicas aos Campi	10
	Sistematização de Projeto Formativo	01

Fonte: PROEN (Relatório de Gestão 2017)

Relatando as ações envolvendo intenções de capacitação dos servidores no ano de 2017, trazemos com destaque a Ação 4572 (Capacitação e Servidores Públicos Federais em Processo de Qualificação e Requalificação), quando traz na sua gênese a finalidade principal que foi promover a qualificação e a requalificação de pessoal buscando à melhoria continuada dos processos de trabalho, dos índices de satisfação pelos serviços prestados à sociedade e do crescimento profissional.

Neste sentido foram realizadas ações diversas voltadas ao treinamento de servidores, tais como custeio dos eventos, pagamento de passagens e diárias aos servidores, quando em viagem para capacitação, taxa de inscrição em cursos, seminários, congressos e outras despesas relacionadas à capacitação de pessoal. A dotação prevista para esta ação na Lei Orçamentária Anual 2017 (Lei nº. 13.414/2017) bem como a dotação final dessa ação foi de R\$ 1.999.270,00, no entanto, o total empenhado nessa ação foi de R\$ 1.793.844,73. Percebe-se uma diferença de R\$ 205.425,27 entre a dotação final e o valor empenhado. Essa execução menor do que a dotação final ocorre em virtude do contingenciamento de cotas de limite de empenho realizado pela Presidência da República.

Portanto reforçamos em nossa análise que os recursos no ano de 2017-2018 destinados para a Capacitação de Servidores Públicos Federais em Processo de Qualificação e Requalificação no IFMT, em grande parte foi utilizado para subsidiar auxílio financeiro a estudantes. Isso ocorreu em virtude de bolsas que foram concedidas aos servidores que são alunos de pós-graduação no Mestrado Interinstitucional (Minter) em Contabilidade e Finanças e em Assessoria e Administração realizado junto ao Instituto Superior de Contabilidade e

Administração do Porto (ISCAP), Minter em Educação (UFGO), Minter em Computação (UFF), Mestrado em Educação (UERJ), Doutorado em Educação em Ciências e Matemática, e Doutorado Interinstitucional em Sociologia (UFSCar). Além dessa despesa, 32% da execução dessa ação ocorreram em diárias aos servidores. Tal aspecto é decorrente do fato de que os cursos foram ministrados na Reitoria do IFMT, localizada na cidade de Cuiabá, portanto servidores das 18 unidades, distribuídos em todas as regiões do estado de Mato Grosso.

Esse resultado foi possível em virtude do atendimento ao Plano Anual de Capacitação que ocorre todos os anos por meio da DSGP, em conjunto com outros setores da Reitoria, onde são organizados, através do Departamento de Desenvolvimento de Pessoas, alguns cursos *in company* e outras ações de capacitação.

No ano de 2017 também foram realizados cursos na modalidade *in company* voltados aos servidores de todas as unidades do IFMT. A seguir relacionamos em evidência alguns dos cursos ofertados: - Planejamento e Orçamento Público; - Retenção na Fonte de Tributos; - Planejamento e Organização de Almoxarifado e Patrimônio; - Gestão de Compras; - Fiscalização de Contratos; - Execução Financeira e Regularizações Contábeis; - Planilha de Formação de Custos de Terceirizados; - Elaboração de Indicadores de Desempenho Institucional; - Relações Interpessoais no Ambiente de Trabalho; - Práticas Pedagógicas e a Avaliação da Aprendizagem; - Tecnologias Digitais e Metodologias Ativas; - Inteligência Emocional em Organizações Públicas; - Planejamento Estratégico na Administração Pública.

Com relação aos cursos de formação continuada voltados para áreas de formação pedagógica dos professores em serviço, trazemos em destaque os cursos realizados sob a gestão da PROEN no ano de 2018:

1. II Fórum de Dirigentes de Ensino;
2. I Fórum dos Tradutores Intérpretes de Língua de Sinais do IFMT: Institucionalizando ações, aprimorando práticas;
3. Participação no II Seminário Integrado do Ensino Médio;
4. III Fórum de Ensino;
5. Oficina: Ensino Médio Integrado: Como planejar estrategicamente a reformulação Curricular; Oficina: Metodologias Ativas para Aprimoramento do Processo de Ensino Aprendizagem no Ensino Técnico e Tecnológico;
6. Oficina pedagógica realizada nos 14 campi e nos 5 campi avançados. (PROEN – Relatório de Gestão 2018).

Como destaques Institucionais trazemos como informação uma análise pontual das ações realizadas pela Pró-Reitoria de Ensino que vem participando de diversas frentes que possibilitam uma melhor interação com as unidades de ensino, onde destacamos: 10 projetos de ensino apresentados no Workif em 2018; aproximadamente 150 Bolsas Residência Pedagógica; realização de Oficinas Pedagógicas na Semana Pedagógica; orientação in loco as Secretarias de Registro Escolar dos campi; e gestão da oferta de curso de formação pedagógica para professores não licenciados na modalidade EaD. (RELATÓRIO DE GESTÃO, 2017-2018).

O ano de 2018 foi marcado pela expansão das ações da educação a distância tanto no IFMT quanto junto às outras instituições de ensino superior, fato a ser considerado que merece destaque apresentado no relatório de gestão de 2018. Destaque este atribuído a uma “Formação em Rede”.

O primeiro destaque se dá na formação de uma rede composta por 10 Institutos Federais para oferta de cursos de formação de professores. Assim, os cursos de Licenciatura em Pedagogia em Educação Profissional e Tecnológica (EPT) e a Formação Pedagógica para Graduados não Licenciados, ambos ministrados a distância, subsidiados pelo programa Universidade Aberta do Brasil (UAB), representam uma ação concreta da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica em atendimento ao Plano Nacional de Educação (PNE). O IFMT, que é participante desta rede, ofertou 366 vagas em 2018 para ambos os cursos. (BRASIL, 2018, p.71).

Os resultados da aprovação de algumas ações implementadas pelo IFMT destacados acima, ficam abertos na narrativa de um dos gestores entrevistados, *quando indagado sobre que tem sido feito pelo IFMT para capacitar os professores em exercício e/ou em serviço que atuam nos mais diferentes níveis de ensino, e que transitam verticalmente entre o Ensino Médio e a Pós-Graduação?* – sendo também a prerrogativa dos Gestores estes também são responsáveis por fomentar a implementação das políticas de formação de professores no IFMT, fica reforçado nos fragmentos de sua fala:

O IFMT, não só o Campus Cuiabá – Cel. Octayde Jorge da Silva, tem atuado na busca de proporcionar esta formação ao seu quadro de servidores. Talvez até pelo incentivo da força da lei, que de certa forma tem imposto aos docentes e às instituições de ensino a necessidade de capacitação pedagógica aos não licenciados, para que estes possam atuar na docência. Dentro desta perspectiva surgiu no IFMT, inclusive como oportunidade de capacitação, 03 cursos que trabalha a formação de professores, duas licenciaturas, ofertadas na modalidade de Ensino a Distância, dentro da plataforma da UAB e com incentivo da CAPES, a Licenciatura em Pedagogia, com foco na Educação Profissional e Tecnológica, e a Licenciatura de Formação Pedagógica para Graduados Não Licenciados. O IFMT possui ainda um Curso de Mestrado Profissionalizante na área de Educação Profissional e Tecnológica,

desenvolvido em rede com outros Institutos Federais, o Prof. EPT, que está sediado no Campus Cuiabá e possui reserva de vagas aos servidores da Rede de Institutos Federais. (P5. GCBA).

Nos encaminhamentos das análises das Metas e Ações estabelecidas no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2009-2014 e 2014-2018, apresentamos o quadro abaixo.

QUADRO 15. Metas/Ações de Capacitação de Servidores do IFMT – Ano 2018

Capacitação de Servidores do IFMT	
Metas/Ações	Executado
<p>1 - Por meio de levantamento junto aos órgãos representativos das categorias de servidores do IFMT, traçar perfil do modelo de política de capacitação.</p> <p>2 - Manter a Reformulação do RASAC</p> <p>3 - Lançamento de Editais de Afastamento</p> <p>4. - Executar os convênios vigentes para capacitação de servidores do IFMT</p>	<p>- Gestão de Pessoas (DSGP). Após a finalização dos trabalhos da comissão, foi disponibilizada via site minuta para contribuições de todos os servidores do IFMT. Em seguida, a comissão acatou contribuições para o novo Regulamento de Capacitação de Servidores do IFMT (RPC). Assim, o documento foi encaminhado ao CONSUP para discussões; Para finalizar, no dia 30 de novembro de 2018, foi aprovada a Resolução 049/2018, que cria/regulamenta a política de afastamento de servidores do IFMT e, no dia 26/12/2018, foi publicado o Edital 101, que visou selecionar os servidores aptos ao afastamento no ano de 2019.</p> <p>- Foi dada continuidade a DINTERs e foram estabelecidos novos convênios com Instituições de Ensino Superior para capacitação de servidores do IFMT visando o cumprimento da demanda. Atualmente, 66 (sessenta e seis) servidores estão matriculados nos programas de pós-graduação parceiros, distribuídos da seguinte forma:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) - Doutorado/Dinter em Sociologia: 5 servidores (em andamento); - Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ) - Mestrado em Educação; - Rede Amazônica de Educação em Ciências e Matemática (REAMEC 2010) - Doutorado em Ciências e Matemática: 7 servidores (em andamento)

	<ul style="list-style-type: none"> - Universidade Federal Fluminense (UFF 2018) Mestrado em Administração: 25 servidores (em andamento); - Instituto Politécnico do Porto (IPP 2016) - Mestrado em Contabilidade e Finanças: 14 servidores (em andamento); - Instituto Politécnico do Porto (IPP 2016) - Mestrado em Assessoria de Administração: 13 servidores (em andamento); - Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) Mestrado Profissional em Computação: 2 servidores (em andamento). <p>- Dentre os servidores mencionados, 49 deles receberam ao menos uma bolsa (mensal) para desenvolver atividades do programa de pós-graduação, totalizando 238 bolsas e um investimento de R\$ 284.340,00</p>
--	--

Fonte: Elaborado e adaptado pela autora a partir do Relatório de Gestão 2018 – IFMT

Ainda no ano de 2018 outros momentos de articulação ampla podem ser observados por meio da participação do IFMT em eventos específicos com foco em discussões relacionadas a assuntos ligados ao ensino, como:

[...] a) o Fórum dos Pró-Reitores de Graduação das Instituições de Ensino Superior - FORGRAD, onde equipe da PROEN esteve nas etapas regionais e na nacional, em João Pessoa/PB, em novembro de 2018; b) no Encontro Nacional das Licenciaturas - ENALIC, que reuniu especialistas para discutir temáticas ligadas às licenciaturas e a formação de professores. [...]. (BRASIL, 2018, p. 69).

Analisando os relatórios do ano de 2018 onde se estabeleceram os processos de Capacitação de Servidores ficou muito mais evidente a preocupação do IFMT estruturar um plano que tinha como meta preparar os professores para a execução de suas atividades de docência por meio de um planejamento estabelecendo as ações e/ou programas proporcionando situações de Capacitação com conteúdos relacionados às práticas pedagógicas da docência. Neste sentido o ano teve como meta prioritária a Capacitação de servidores do IFMT, tendo como ações: I. Por meio de levantamento junto aos órgãos representativos das categorias de servidores do IFMT, traçar perfil do modelo de política de capacitação pretendido; II. Manutenção da Reformulação do RASAC; III. Lançamento do edital de afastamento; IV. Execução de convênios para capacitação dos servidores do IFMT vigentes; V. Assessoria na definição de novos convênios demandados com foco no Desenvolvimento Institucional em parceria com a PRODIN; VI. Execução de projetos de MINTER e DINTER demandados a

PROPES com objetivo de capacitação de servidores; VII. Execução de editais pertinentes ao fomento da capacitação dos servidores do IFMT.

Como conclusão da análise das documentações arroladas no processo da pesquisa em pauta, realizamos uma entrevista com o Pró-Reitor de Pesquisa (PROPES) a fim de compreender sua percepção quanto à implantação dos regulamentos que norteiam os afastamentos dos servidores para capacitação *Stricto-Sensu*. Neste sentido indagamos o Gestor quais foram os ganhos com relação à implementação do “Regulamento para Afastamento de Servidores para Atividades de Capacitação (RASAC)” do IFMT. Assim trazemos fragmentos da entrevista:

[...] na verdade, há transparência na construção dos dados, o RASAC, antigo regulamento, ele foi restituído com a finalidade de criar critérios para selecionar os servidores para afastamento, e na ocasião havia uma legislação vigente, salvo engano foi em 2012, o primeiro edital lançado, com o passar dos anos as legislações foram atualizadas, foram revistas e o regulamento precisou ser revisto, até que houve uma grande mudança inclusive no nome, passou a ser o Regulamento de Política de Capacitação, onde norteia e visa quais são os principais critérios para que o servidor possa afastar para poder capacitar, e ano passado em Agosto, e em 09 de janeiro de 2020, foram decretados novos ajustes no regulamento no qual o governo federal implementou novas diretrizes, então o principal ganho para a comunidade é a transparência para as pessoas que estão usufruindo de afastamento para capacitação. (Entrevista realizada em: 23/01/20 as 13:50m).

Ainda, quando o Pró-reitor foi arguido de como era o processo de afastamento para capacitação de servidores (professores) antes da implementação do RASAC, com mudanças consubstanciadas em 2020, inclusive com a denominação de “Regulamento de Política Capacitação” (RPC), assim ele afirma que: [...] *era via edital, por interesse da administração e sempre foi em comum acordo com os colegas de área, onde cada departamento com uma metodologia não oficial fazia uma espécie de rodízio para poder capacitar*”. (Ent. realizada em: 23/01/20 as 13:50m).

Na fala do Pró-Reitor da PROPES, percebemos que o ganho após a implantação do RASAC foi a transparência dos critérios, que são claros e atualizados constantemente de acordo com a legislação vigente, o que até então não existia.

Na perspectiva de entender a aplicação do Decreto 9.991/2019 que dispõe sobre a Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoas da administração pública federal direta, autárquica e fundacional, além de regulamentar dispositivos da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990 e, a Instrução Normativa 201/2019 e a Resolução IFMT nº 47, de 21/11/2019, que regulamenta no âmbito do IFMT os critérios de classificação para concessão de licença

capacitação e, quanto a licenças e afastamentos para ações de desenvolvimento, perguntou-se ao Pró-Reitor como ele via a aplicabilidade do referido Decreto no IFMT em função de todas as mudanças e se ele também trazia no seu bojo a “a transparência”, assim ele afirma:

[...] na verdade isso foi uma designação do Decreto 9.991/2019, onde ele estabelece um percentual de servidores que podem estar afastados para capacitação e defines quais são os critérios, como os nossos regulamentos vigentes já estão bem estruturados, foi apenas uma questão de atualização para que possa ser executado sem causar danos ao erário público respeitando assim a legislação e os servidores. (Entrevista realizada em: 23/01/20 as 13:50m).

Analisando a narrativa do Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação, quando cita o Decreto n. 9.991/2019, cujo objeto e âmbito de aplicação em seu Art. 1º, onde tenciona sobre a Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoas (PNDP), é “[...] promover o desenvolvimento dos servidores públicos nas competências necessárias à consecução da excelência na atuação dos órgãos e das entidades da administração pública federal direta, autárquica e fundacional”, (BRASIL, 2019). Ainda, em seu Art. 2º - estabelece-se os instrumentos da PNDP, sendo eles: I. o Plano de Desenvolvimento de Pessoas - PDP; II. o relatório anual de execução do PDP; III. o Plano Consolidado de Ações de Desenvolvimento; IV. o relatório consolidado de execução do PDP; e V. os modelos, as metodologias, as ferramentas informatizadas e as trilhas de desenvolvimento, conforme as diretrizes estabelecidas pelo órgão central do Sistema de Pessoal Civil da Administração Federal - SIPEC.

Analisando o Decreto acima, ele traz como escopo aperfeiçoar os documentos internos ao IFMT que tratam de regulamentar as ações, programas e projetos envolvendo questões relacionadas à capacitação de servidores, sendo mais um instrumento que vem avigorar o processo de gestão na implementação de políticas de formação de professores na EPT, trazendo como resultados,

[...] a prestação de serviços aos cidadãos, estabelecendo medidas que implicam, primeiramente, novo planejamento no tocante à Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoas (PNDP); e, em uma segunda vertente, novo regulamento a dispositivos da Lei n. 8.112/1990 (RJU) no que concerne a licenças e afastamentos para ações de desenvolvimento. (Nota Técnica WAA/SM n. 11/2019, p. 01).

Portanto, o teor da entrevista realizada com Gestor, evidencia a necessidade do IFMT acatar a legislação pertinente aos processos de capacitação de servidores em serviço, afirmando que a legislações na sua totalidade traz ganhos e ainda dá ênfase à necessidade de haver transparência nos processos de afastamentos para capacitação. Assim entendemos que fica evidenciado que o IFMT, mesmo com lacunas e com algumas dificuldades em gestar o processo de afastamento de servidores, tem em sua estrutura alguns regulamentos que mesmo com

ausência de uma política definida ajuda a ter um norte no processo de decisões de afastamentos dos servidores para capacitação.

Apresentando também a narrativa escrita de um gestor de um dos Campus lócus da pesquisa, fica perceptível um hiato existente no que é estabelecido pelas legislações internas ao IFMT e a SETEC/MEC sobre a implementação de políticas de formação de professores quando perguntamos se ele considera que chegamos até os dias atuais na situação de ausência de Políticas Públicas de Formação de Professores no contexto MEC/SETEC e IFMT, ele reforça a situação que defendemos na tese:

[...] A ausência de Políticas Públicas de Formação Docente, assim com a ausência de outras Políticas Públicas, é falta de um Plano de Estado, ou seja, o que temos são Planos de Governo, que possuem características pessoais dos governantes e/ou partidos políticos que estão à frente do governo, mas que não coadunam com a necessidade da nação, isso impede que as Políticas particulares de cada segmento (educação, saúde, segurança, etc.) sejam levadas a conclusão, pois com a mudança dos governantes mudam todos os direcionamentos e esforços que vinham sendo empreendidos pelo setor, descontinuando assim o processo e causando perdas a gerações. O estabelecimento de políticas demanda tempo para o planejamento e depois tempo para execução, que sempre necessita de ajustes conforme o andamento dos programas desenvolvidos em prol a política estabelecida. Se não temos esta cultura no executivo federal, estabelece-la no âmbito das instituições autárquicas como o IFMT demanda um esforço ainda maior, pois muitas vezes somos submetidos, mesmo a contragosto, a mudanças que não estão previstas no planejamento da instituição, mesmo tendo autonomia para a definição dos rumos a serem trilhados, somos sujeitos a legislação e normatização imposta pelo executivo, que é o maestro do assunto e dita o caminho a ser trilhado. (P5. GCBA).

Ainda nas argumentações acima, fica claro nas concepções do Gestor o hiato existente na implementação de políticas de formação de professor no IFMT:

Sob meu ponto de vista o IFMT, assim como a Rede de Institutos Federais, ainda não possui exatamente uma “Política de Formação de Professores para a Educação Profissional e Tecnológica”. Não tem por que como instituição ainda não possui a boa prática do Planejamento Estratégico, embora tenha sido formado por instituições antigas (inclusive centenárias, como o próprio Campus Cuiabá), mas que também não possuíam essa prática importante de gestão antes da fusão no IFMT. Como gestor tenho acompanhado e participado do esforço institucional rumo a alteração deste cenário, que demanda a mudança de práticas e culturas organizacionais estabelecidas a muito tempo. Somente com o entendimento da necessidade e o compromisso da mudança poderá levar o IFMT a adotar Políticas de Formação Docente que supram a sua própria necessidade. E alguns passos já foram dados rumo a este objetivo, com o estabelecimento de fóruns de discussão sobre o assunto, seja internamente, ou com outras instituições que também possuem a mesma necessidade. A criação de cursos de graduação e pós-graduação, dentro das unidades do IFMT, com foco na formação de docentes, também são ações que culminarão na mudança deste cenário. (P5. GCBA).

Nas percepções narradas pelo Gestor acima fica manifestado que o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso (IFMT), não possui definida na sua estrutura organizacional e pedagógica uma *“Política de Formação de Professores para a Educação Profissional e Tecnológica”* com possibilidades de atendimento às necessidades dos professores nas suas ações pedagógicas de ensino, pesquisa e extensão, e ainda no sentido de contribuir na atuação e desenvolvimento profissional desse professor, contemplando os diferentes níveis de ensino, quais sejam: básico (Ensino Médio), Técnico, Graduação e Pós-graduação, nos pressupostos da verticalização do ensino. O que temos são ações, programas e projetos que possam a vir proporcionar num futuro a estruturação de uma política de formação de professores de fato e de direito. Isto é perceptível na narrativa do (P2. GR), quando afirma que: *“O IFMT tem fomentado as discussões nos Fóruns de Pesquisa, Ensino e Extensão, e na regulamentação das diretrizes institucionais, outro ponto são os editais de fomento para ações de pesquisa, ensino e extensão, formando o estudante para vida e para o trabalho”*.

5. FORMAÇÃO CONTINUADA E VERTICALIZAÇÃO DA/NA DOCÊNCIA: O QUE DIZEM OS SUJEITOS

O presente capítulo tem como objetivo maior, ouvir e trazer as vozes dos gestores e dos professores que atuam como docentes no IFMT, no que diz respeito às suas concepções sobre os pressupostos da verticalização do ensino e das ações da instituição com vistas à capacitação dos professores para o exercício do magistério em diferentes níveis de ensino.

Foram adotados passos específicos na metodologia da pesquisa de campo. Assim descrevemos o caminho trilhado para trazer à cena as narrativas dos sujeitos envolvidos na pesquisa conforme uma sequência lógica:

Procedemos como escolha do *locus* da pesquisa, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso – IFMT como campo empírico da investigação em decorrência do fato de ser uma das unidades da Rede Federal que teve uma expansão significativa quando da transição dos CEFETs para os IFs, se comparando numa ordem de proporcionalidade de número de Campi, com os demais IFs da Rede Federal, saindo de 03 (três) para 19 (dezenove) Campi, conforme demonstram os relatórios e demais documentos oficiais inerentes à estrutura administrativa e pedagógica do SETEC/MEC e do IFMT, dados demonstrados (<http://portal.mec.gov.br/setec>), também em relação ao recorte de temporalidade desta pesquisa e por fim, com ênfase pela práxis da pesquisadora, que atuou nos dois Campi como Coordenadora Pedagógica, possuindo experiência no contexto do acompanhamento e assessoramento pedagógico aos professores.

Reforçamos que delimitamos o IFTM, como *locus* da pesquisa, particularmente o Campus Cuiabá – Bela Vista e o Campus Cuiabá – Coronel Octayde Jorge Silva considerando que ambos se tornaram Campi independentes com a transição do Centro Federal de Educação Tecnológica (CEFET/MT), para Instituto Federal de Educação (IF), tendo também como um diferencial, sua localização na capital e ainda, por estarem situados fisicamente na mesma cidade que está localizada a reitora do IFMT.

A opção pela escolha dos dois Campi teve também como critério, possuírem a mesma arquitetura pedagógica, ou seja, oferecer todos os níveis e modalidades de ensino: do nível médio ao Stricto Sensu (justificando os pressupostos da Verticalização de Ensino); pela tradição e reconhecimento da sociedade por ofertar ensino de qualidade no Estado de Mato Grosso; por ter um corpo docente com uma qualificação expressiva (mestres e doutores em maior contingente);

Vale observar também que a pesquisa foi delineada junto a uma amostragem de professores, tomando como critérios máximos: atuar em diferentes níveis e modalidades de ensino nos Campi definidos para a pesquisa; possuir formação nos níveis Lato Sensu e/ou Stricto Sensu (mestres e doutores), nas diferentes áreas de formação acadêmica e com formação para atuarem nos diferentes cursos oferecidos pelo IFMT.

Os participantes da pesquisa foram delimitados tomando como referência o documento pedagógico que estabelece os encargos didáticos do professor no seu respectivo Campus de atuação. A pesquisadora teve o cuidado de observar na definição das escolhas dos participantes, por estarem atuando simultaneamente em no mínimo dois níveis de ensino oferecidos pelos Campi, *lócus* da pesquisa.

Na contextualização e realização desta investigação, as entrevistas e as narrativas escritas compõem-se como possibilidade fundamental para a coleta de dados. Elas foram desenvolvidas de forma individual e semiestruturadas, por meio de questões abertas, em que os sujeitos, de forma espontânea, manifestavam em profundidade seus pontos de vista em relação às questões formuladas, envolvendo a política de formação continuada de professores no IFMT, sobre o qual se debruça esta pesquisa. As entrevistas foram devidamente gravadas e transcritas pela pesquisadora, sendo analisadas neste capítulo.

O uso da entrevista semiestruturada e em profundidade está em consonância com a natureza qualitativa da pesquisa, sendo apoiada pelas concepções de Bogdan e Biklen (1994), como “Investigação Qualitativa”, que segundo o autor possui como estratégia a “entrevista em profundidade”, caracterizando-se pela conversação entre um entrevistador e apenas um participante. Em geral, a duração das entrevistas foi de uma hora à uma hora e meia. A ideia foi permitir que os entrevistados evidenciassem suas opiniões, razões, motivações e insights de forma aprofundada.

Reforçamos a ideia de que na prática, a análise e interpretação dos dados requerem tempo e esforço, e inexistem um método que seja ideal. No cerne, essa possibilidade de pesquisa exige uma imersão do pesquisador no corpus do texto. Gaskell (2002) destaca que, mesmo diante do fato da entrevista em profundidade recomendar os passos para a sua realização, não significa que estes podem acontecer de maneira linear. O autor esclarece que o processo de pesquisa consiste em uma possibilidade circular e reflexiva.

A fim de que haja uma melhor compreensão da metodologia da entrevista, o autor acima recomenda e elenca os passos a serem seguidos: preparar o tópico guia; selecionar o método de entrevista: individual, grupal, quanto à necessidade de depoimentos para a composição deste estudo. Uma combinação dos dois; delinear uma estratégia para a seleção dos entrevistados;

realizar as entrevistas; transcrevê-las e analisar o corpus do texto, passos que serão seguidos com rigor na presente pesquisa.

Nos pressupostos acima a análise decorreu de questões abertas, utilizadas durante o processo das entrevistas, proporcionando aos participantes da pesquisa a elaboração das narrativas escritas, procedendo em reflexões realizadas por eles. O processo da sua própria escuta serviu de base para suas histórias e vivências, permitindo a construção de um arcabouço analítico-reflexivo para o entendimento do que seria uma Política de Formação Inicial e Continuada na perspectiva do professor na EPT, contribuindo sobremaneira para a análise da pesquisadora diante do tema proposto e abordado e/ou objeto da investigação.

Diante do exposto, e objetivando conhecer mais sobre a percepção dos sujeitos, optamos pela elaboração de questões abertas para as entrevistas com possibilidades de narrativas, que denominamos Entrevistas Narrativas, que, na visão de Bauer e Gaskell (2017), “[...] são uma maneira de estimular o entrevistado, (que na Entrevista Narrativa é chamado de ‘informante’)” a contar a sua história sobre algum acontecimento importante de sua vida e do contexto social” (2002, p. 93). As narrativas são perpassadas pelo aspecto histórico, referências pessoais de sentimento e emoção, qualificando esses sujeitos pelo seu empenho à educação e à instituição, cuja “[...] ideia básica das narrativas é reconstruir acontecimentos sociais a partir da perspectiva dos informantes”. (BAUER; GASKELL, 2017, p. 93).

A busca e evidência de aspectos latentes, não verbais, intrínsecos aos sujeitos da pesquisa foram intencionais durante a realização de todas as entrevistas, tanto em profundidade, quanto às narrativas, os quais puderam expressar, de modo próprio, as experiências e os significados ligados a essa vivência, sendo que estes aspectos foram registrados pela pesquisadora ao longo da escrita do texto e que perpassam os diferentes capítulos da tese.

Essa intencionalidade foi desenvolvida na busca de perceber de que maneira esta pesquisa se situa no social e nas circunstâncias da Instituição e dos sujeitos, indo ao encontro do objeto da presente investigação, ou seja, a dinâmica de funcionamento do processo formativo contínuo do docente, sua relação com a comunidade e as demais relações.

Assim sendo, por meio da análise dos documentos encontrados e das percepções dos sujeitos, registradas na transcrição das entrevistas semiestruturadas em profundidade e as narrativas, a história da implantação e operacionalização da Política Pública de Formação Continuada de Professores encontradas no interior ao IFMT, foi apreendida pela pesquisadora na percepção dos sujeitos, proporcionando aprofundar nas questões inerentes à legislação que institui e compreende as suas implicações e relações na prática docente, no que diz respeito à Política de Formação de Professores, na perspectiva da formação inicial e continuada docente.

No que se refere aos instrumentos empregados para coleta de dados e estratégias formativas junto aos participantes, tendo em vista sua relevância e potencial, foram as entrevistas em profundidade e as narrativas escritas na perspectiva de Garskel (2017). Foram convidados para as entrevistas dois tipos de sujeitos.

Os docentes cujo critério de escolha reside no fato de serem docentes no Ensino Médio até a oferta *stricto sensu* e os gestores da reitoria, o reitor e os pró-reitores de ensino, pesquisa e extensão, além dos dois diretores gerais e dois gestores dos campi pesquisados, totalizando 30 pessoas, conforme quadro listado nas Referências, na parte relativa à documentação.

A pesquisa compôs de 30 participantes, sendo 22 professores que ocupam os cargos de professores do Ensino Técnico, Tecnológico, Graduação e Pós-Graduação e, 08 Gestores (professores e técnicos). Os participantes são do sexo masculino e feminino, com idades na faixa etária de 30 a 60 anos.

As entrevistas foram realizadas a partir de um roteiro previamente construído no sentido de conhecer os participantes da pesquisa, ou seja, seu contexto identitário, captar suas percepções quanto aos aspectos legais do Plano de Desenvolvimento Institucional (2008-2014 e 2014 a 2018) no contexto Legal, e, também, compreender de que maneira específica o que conhecem e compreendem sobre as questões relacionadas às Políticas de Formação Inicial e Continuada de Professores no Instituto Federal de Mato Grosso e como vem sendo implementada no contexto das ações e programas, constituindo-se assim em quatro Blocos Temáticos: I [Verticalização do ensino] - II [Formação do professor e prática pedagógica nos institutos federais] – III [Políticas de capacitação] – IV [Núcleo de Capacitação Docente em Serviço], considerando os dados: as documentações arrolados, os questionários, as entrevistas semiestruturadas e as narrativas, onde as análises realizadas foram a partir do Ciclo de Políticas proposta por Stephen Ball (2006). O detalhamento das questões colocadas em cada um dos Blocos Temáticos corresponde a cada um dos segmentos dos atores sociais/sujeitos da pesquisa.

A grande questão do capítulo foi: *evidenciar quais as percepções dos Gestores e Docentes do IFMT acerca da verticalização do ensino, e das ações da instituição com vistas à capacitação dos professores para o exercício do magistério em diferentes níveis de ensino?* Esta pergunta é respondida com base na aplicação de entrevistas semiestruturadas e as narrativas realizadas no ano de 2018, junto com Gestores e Professores dos Campi do IFMT em Cuiabá (Cel. Octayde Jorge da Silva e Bela Vista).

Nesse estudo são analisadas as diferentes percepções presentes na fala dos Gestores e Professores(atores da pesquisa) que habitam os contextos da prática institucional a partir da perspectiva teórica desenvolvida por Ball (1993a) no começo da década de 90, em parceria com

outros estudiosos, denominada de “*Policy Cycle Approach*” (Abordagem do Ciclo de Políticas - ACP). O trabalho parte do pressuposto que as políticas públicas, considerando as suas diversas características e etapas, são baseadas em um conjunto complexo de relações sociais, e conseqüentemente políticas, que envolvem a interação de atores, organizações, interesses e valores através de coalizões que competem em arenas específicas, que definem e delimitam os limites dos atos políticos e da política.

A discussão e reflexão que se refere à trajetória metodológica considera que o perfil dos sujeitos é um elemento chave para a execução da análise descritivo-exploratória do estudo, e delimita a unidade de análise do trabalho. O foco do estudo é sobre as representações sociais e/ou percepções dos gestores e professores no que tange à relação entre verticalização de ensino e políticas públicas de formação continuada de professores, enfatizando o papel que a capacitação possui sobre o trabalho e prática docente no contexto do IFMT, no período de 2008 - 2018, no IFMT.

A reflexão e discussão sobre a relação entre formação docente e verticalização de ensino é bastante relevante no caso brasileiro por alguns motivos. *Primeiro motivo* – o campo de pesquisa e a produção sobre políticas públicas educacionais é bastante escasso e ainda incipiente, podendo constituir uma área de estudo relativamente nova ou ainda não consolidado, em termos de referenciais teóricos e metodologias consistentes. Esse fato revela a necessidade premente de se estudar o tema e procurar definir de maneira adequada os limites e possibilidades teórico-metodológicas acerca do estudo de políticas públicas de formação de professores dentro do contexto do EPT. *Segundo motivo* – a carência de estudo não significa que seja impossível de estudar o tema de maneira analítica e com rigor científico. Isso é elemento importante que motivou a construção desse capítulo. Por isso, a pesquisa proposta procurou estudar a percepção dos professores e gestores e não somente a análise de documentos, observação de eventos e encontros sobre o tema. Apesar de que tal exercício analítico torna-se possível e aumentaria a riqueza de “material” de análise se fossem utilizadas outras técnicas de pesquisa.

Uma das vantagens de procurar focar o estudo nos gestores e professores reside no fato que os próprios atores são formuladores e implementadores das políticas de formação continuada de professor e capacitação existentes no IFMT. Esses agentes estão envolvidos direta ou indiretamente com os resultados e desafios apresentados nos documentos institucionais que o capítulo anterior discutiu, denominado de política interna de formação docente do IFMT.

Desse modo, os professores partem da sua prática docente, é também uma tomada de posição, seja em defesa das políticas em que participaram como observadores ou como partícipes, seja por tudo que contestaram ao longo dos anos inseridos nos Campi estudados.

A fala abaixo sintetiza um sentimento e uma percepção de um dos sujeitos (professor) acerca do valor atribuído ao entendimento do IFMT possui na sua estrutura organizacional e pedagógica uma “Política de Formação de Professores para a Educação Profissional e Tecnológica” com possibilidades de atender as necessidades dos professores nas suas ações pedagógicas de ensino, pesquisa e extensão:

Não existe uma política pública de formação de professores em nível federal. É fato que também não existe uma política institucional de formação de professores no âmbito do IFMT. De fato, o que existe é uma certificação emergencial pontual em detrimento de uma formação continuada de professores. O ponto mais crítico dessa certificação emergencial pontual implementada pelo IFMT é seu caráter genérico por meio de um curso ofertado aos professores não licenciados. (P29. BLV).

O discurso utilizado pelos atores (professores) entrevistados pode ser relevante, no sentido de apontar em que medida as ações adotadas dentro da política de formação docente a partir do papel da capacitação afetou negativamente ou positivamente e quais os atores e grupos de atores, e como eles percebem e interpretam a própria realidade dos fatos e ideias relatados em suas práticas (discursiva). Esta premissa fica evidente na narrativa do participante da pesquisa:

Quando na maioria das escolas da rede federal (no final da década de 70 e quase a década de 80) em que não se tinha profissionais habilitados (professores) com formação de pelo menos a graduação, principalmente, para ministrarem as aulas das disciplinas da área profissional, utilizavam a contratação de profissionais oriundos da formação do ensino médio/técnico, e neste interim os que permaneciam no magistério recebiam a formação específica de graduação, o que possibilitava uma melhoria significativa no quadro de professores e, conseqüentemente, na formação acadêmica do aluno. O que era uma política do MEC. Posteriormente se perdeu essa política, pois começaram a exigir graduação para ingresso no quadro de professores e com isto deixou de existir políticas específicas para a formação de professores no âmbito da rede Federal de Ensino. (P22. BLV).

Desenvolver uma investigação sobre a percepção dos professores sobre políticas públicas voltadas para a formação continuada de professores a partir de um contexto marcado pelo fenômeno da verticalização do ensino, implica analisar o tema de maneira relacional e processual. Isto é, considerar-se-á que no IFMT, tanto o gestor como o professor em questão podem possuir diferentes experiências de vida e profissional dentro de sua trajetória de formação e do trabalho docente.

Esse aspecto delinea diferentes momentos e interpretações feitas pelos atores sobre textos e documentos que definem ou definiram a política de formação e capacitação docente por quê em diferentes maneiras e contextos influenciou suas vidas. Nesse sentido, a verticalização de ensino conjuntamente com o processo de expansão do instituto configurou no campo político institucional um cenário de múltiplas arenas políticas que, em alguma medida, englobam diferentes posturas sobre projetos e/ou ações que convergem para a formação docente, e que implicam indiretamente sobre o trabalho do profissional da educação e seu papel sobre a aprendizagem dos alunos.

Sabe-se que muitas variáveis influenciam uma política pública, em especial educacional, tais como o momento político, disponibilidade de recursos, forma de implementação, quantidade de tempo, e etc. Com relação à implementação de políticas públicas de formação continuada de professores no IFMT, a pesquisa evidenciou que há pouca problematização e reflexão sobre as condições que tornam a capacitação importante para a prática docente e para a institucionalização de ações eficazes de capacitação e formação complementar.

Como membro da Comissão de Formação Pedagógica existente no meu Campus, minha percepção é que, a primeira dificuldade que temos é convencer a nós, docentes, que precisamos de formação pedagógica. Inclusive os licenciados! Uma vez que tratamos aqui de Educação Profissional Tecnológica, da indissociabilidade entre Ensino, Pesquisa e Extensão, da formação integral do indivíduo, de Educação Inclusiva, do trabalho como princípio educativo, da práxis[...]. (P9. CBA).

Ao considerar que a verticalização de ensino é um fenômeno constitutivo do EPT, o presente trabalho procura apresentar de maneira descritiva como os gestores e professores avaliam as decisões tomadas, e suas próprias decisões, sobre as ações voltadas à capacitação de professores ao longo da sua trajetória na instituição de ensino. Para atingir o objetivo do capítulo, o trabalho está estruturado da seguinte forma.

Na primeira seção é apresentada uma breve descrição e discussão teórica da teoria que embasa o trabalho, a Abordagem do Ciclo de Políticas (ACP). A ideia desta seção é discutir e deixar claros os principais elementos teóricos que embasam as orientações metodológicas do trabalho. A discussão teórica apresentada tem como principal objetivo pontuar com quais teorias, e as contribuições teóricas que podem ser apropriadas no capítulo concernente à capacidade reflexiva dos atores a partir de uma visão pós-estruturalista e elitista que fundamenta o modelo teórico desenvolvido por Ball (1994).

Na segunda seção são apresentadas de maneira clara e sucinta as escolhas metodológicas que corporificam o desenho de pesquisa do capítulo. Nesse sentido, o presente estudo é

caracterizado por ser um trabalho exploratório-descritivo multimétodo (triangulação metodológica). Essa parte do trabalho tem como objetivo discutir e descrever de maneira detalhada cada aspecto das técnicas utilizadas, em especial a análise de conteúdo. Grande parte dessa seção se ocupa em detalhar e esclarecer pontos importantes que distanciam a análise de conteúdo tradicional em relação à análise de conteúdo automatizada.

A terceira seção do trabalho apresenta os resultados da utilização da análise de conteúdo das entrevistas feitas com 30 atores (docentes e gestores do IFMT) sobre os seguintes temas: a) verticalização, b) formação docente, c) capacitação e d) prática docente. Os resultados do trabalho são apresentados de acordo com a utilização das respectivas técnicas de análise de estatística descritiva e análise de conteúdo automatizada com apoio computacional (utilização de softwares).

Os resultados apresentados permitem afirmar que partir da análise de documentos, da observação de encontros de formação continuada e de entrevista com professores, com base no ciclo contínuo de políticas públicas de Stephen Ball (2001), pode-se afirmar que não há uma aplicação imediata daquilo que é estabelecido nos textos oficiais e que não há, por parte do professor, apropriação e uso direto das orientações recebidas em encontros de formação continuada. Entre a determinação de uma política pública e a aprendizagem do aluno, há várias interpretações dos textos e ações oficiais e, conseqüentemente, descontinuidades, este contexto é evidenciado pela narrativa do participante (professor) abaixo:

O IFMT vem construindo, via resoluções CONSUP, uma sistemática (ao menos burocrática ou documental) de políticas de formação docente. Contudo, ao ler estes documentos, tenho percebido que a preocupação primeira é de se estabelecer esta estrutura de política (em especial, as que são via resoluções CONSUP), onde a preocupação da Gestão tem sido maior nos aspectos técnico-burocráticos do processo (no sentido de como fazer para ter acesso, quais os caminhos que os documentos devem seguir, quais os critérios de seleção, etc.) do que na política de estímulo de formação em si. Por exemplo, eu sinto falta, nestes documentos (resolução de afastamento para capacitação, política de apoio ensino-pesquisa-extensão, resolução de atividade docente, etc.) de princípios e diretrizes que orientem essas políticas/resoluções. O IFMT, dentro de sua pluralidade educacional, não tem um princípio teórico que alicerce as práticas pedagógicas dos docentes e são ausentes as políticas de valorização da atividade docente no quesito de formação complementar. (P19. BLV).

Conclui-se que a formação continuada mais adequada é aquela que oferece ao docente um espaço onde sua “voz”, constituída pelas recontextualizações que ele faz da sua prática, seja, de fato, considerada.

5.1. A Abordagem do Ciclo de Políticas Públicas

Os trabalhos dos estudiosos ingleses, tais como o sociólogo Stephen Ball e por seus colaboradores (Richard Bowe; Ball; Gold, 1992; Ball, 1994a) na área de estudo sobre políticas educacionais foram seminais para a construção e desenvolvimento da Abordagem do Ciclo de Políticas (ACP), a partir da adoção de uma orientação epistemológica pós-moderna. Essa abordagem destaca a natureza complexa e controversa da política educacional, enfatizando os processos micropolíticos e a ação dos profissionais que lidam com as políticas no nível local, e indica a necessidade de se articular os processos macro e micro na análise de políticas educacionais. (MAINARDES, 2006). “[...] É importante destacar desde o princípio que este referencial teórico-analítico não é estático, mas dinâmico e flexível” [...]. (MAINARDES, 2006, p. 49).

Nesse sentido, parte do raciocínio que fundamenta essa abordagem considera que a política não funciona de maneira estruturada e organizada de maneira exata em etapas, conforme os modelos do ciclo de políticas públicas. A ideia da Abordagem do Ciclo de Políticas (ACP) é justamente apresentar uma maior problematização sobre as etapas dos ciclos de políticas públicas e pensa-lo como “[...] um processo de interação entre os diversos grupos de interesses, mediado pelas institucionalidades e pelas questões colocadas pelo contexto da prática, que reformula permanentemente a própria política”. (MATTOS; BAPTISTA, 2015, p. 273).

Ao contrário do que comumente se observa na literatura acadêmica sobre políticas públicas, a avaliação de resultados não é caracterizada como um processo de análise de mensuração de valor agregado a uma determinada política quanto ao seu impacto, efetividade ou eficácia em relação à sua manutenção ou suspensão, mas, como um elemento importante para a reflexão, atuação e sentido dos atores envolvidos na referida política. Conforme aponta Mainardes (2006),

No livro *Reforming education and changing schools*, publicado em 1992, Bowe e Ball apresentaram uma versão mais refinada do ciclo de políticas. Nesse livro, eles rejeitam os modelos de política educacional que separam as fases de formulação e implementação porque eles ignoram as disputas e os embates sobre a política e reforçam a racionalidade do processo de gestão. Os autores consideram que os profissionais que atuam nas escolas não são totalmente excluídos dos processos de formulação ou implementação de políticas e usam os dois estilos de textos considerados por Roland Barthes (*writerly* e *readerly*) para distinguir em que medida os profissionais que atuam na escola são envolvidos nas políticas. Um texto *readerly* (ou prescritivo) limita o envolvimento do leitor ao passo que um texto *writerly* (ou escrevível) convida o leitor a ser coautor do texto, encorajando-o a participar mais ativamente na interpretação do texto. Um texto *readerly* limita a produção de

sentidos pelo leitor que assume um papel de “consumidor inerte” (Hawkes, 1977, p. 114). Em contraste, um texto *writerly* envolve o leitor como co-produtor, como um intérprete criativo. O leitor é convidado a preencher as lacunas do texto. (MAINARDES, 2006, p. 49-50).

Essa distinção entre dois estilos de texto faz sentido na obra dos autores devido à forte influência de Foucault dentro da construção do modelo teórico.

Esse método se consolida fundamentado no entendimento de que uma política, além de processos e consequências, é texto e também discurso. E essas duas conceituações – texto e discurso – são complementares e estão implícitas, uma na outra (BALL, 1994 Apud MATTOS; BAPTISTA, 2015, p. 275).

Nesse ponto, os tipos de estilo de texto *writerly* e *readerly* caracterizam dentro de uma abordagem pós-estruturalista o grau de autonomia que cada ator possui em relação aos regimes discursivos estabelecidos no universo simbólico. No *readerly* cada autor está submerso em regimes discursivos que com base em Foucault são diversos e concorrentes entre si.

Na teoria, o sujeito em questão não possui a capacidade de modificar a política enquanto texto, discurso, mas sim interpretá-la. A política como discurso estabelece limites sobre o que é permitido pensar e tem o efeito de distribuir “vozes”, sendo que somente algumas vozes serão ouvidas como legítimas e investidas de autoridade. Assim, [...] com base em Foucault, Ball (2001) explica que as políticas podem tornar-se “regimes de verdade”. Na prática, os atores estão imersos numa variedade de discursos, mas alguns discursos serão mais dominantes que outros” (MAINARDES, 2006, p. 54). Assim, também:

Ball (2001) defende a integração entre as esferas global e local, isto é, entre o macrocontexto e o microcontexto, sem privilegiar um ou outro, e é a partir dessa perspectiva que ele desenvolve seu modelo de análise das políticas públicas educacionais, apresentando a abordagem do ciclo contínuo de políticas. Segundo o autor, a articulação dessas duas dimensões – global e local – é um processo inevitável, pois as políticas públicas nacionais se constituem “como o produto de um nexos de influências e interdependências que resultam numa ‘interconexão, multiplexidade e hibridização’ [...], isto é, ‘a combinação de lógicas globais, distantes e locais’ [...]” (BALL, 2001, p. 102 Apud FANIZZI, 2016, p. 2).

No que se refere à integração entre a esfera global e a local, a ideia é romper com modelos de implementação de políticas públicas que observam apenas os programas e ações seguindo uma lógica *top-down*. O foco na ideia de integração entre microcontexto e macrocontexto se relaciona com a própria proposta de síntese da perspectiva teórica, a partir de uma perspectiva relacional.

O modelo aponta que as políticas são fortemente influenciadas pelo contexto no qual operam, e no nível do microtexto há mais espaços para diálogo, barganha e negociações de grupos de interesse. Aqui surge uma ideia central que liga a proposta teórica ao pluralismo.

Parte substancial da política é ressignificada pelos grupos, que podem ser consideradas elites, que ressignificam as políticas na medida que competem entre si.

Esse fato dinâmico acaba colocando o Abordagem do Ciclo de Políticas (ACP) como um ciclo contínuo de políticas públicas. Nesse sentido, essa integração considera que a leitura, a interpretação e execução de uma política não seja feita necessária por um mesmo ator ou grupo de atores. Ao contrário, a produção de textos e discursos variados tornam o ambiente político mais variado colocando os atores em constante relação de interdependência, constituindo redes que se interligam e se cruzam em diferentes contextos.

Há duas noções básicas que servem como premissas do modelo. A primeira é tender a política como texto que considera que os “[...] documentos oficiais, entendidos como produtos inacabados de esforços coletivos, em múltiplos níveis de interpretação e tradução”. (MATTOS; BAPTISTA, 2015, p. 275). A conceituação de política como texto baseia-se na teoria literária que entende as políticas como representações que são codificadas de maneiras complexas. Os textos das políticas terão uma pluralidade de leituras em razão da pluralidade de leitores. “[...] Os textos são produtos de múltiplas influências e agendas e sua formulação envolve intenções e negociação dentro do Estado e dentro do processo de formulação da política” (MAINARDES, 2006, p. 53). A ideia subjacente nessa noção é pensar que os textos colocam formas de representações, imagens, que podem ser codificados e reinterpretadas de diferentes maneiras para um amplo conjunto de leitores em dois diferentes estilos de textos (*writerly* e *readerly*). Essa noção apesar de uma substância documental vasta, também possui uma preocupação com a forma que os atores envolvidos no processo atribuem significados em função de suas particularidades que estão ligadas à suas histórias e trajetórias de vidas, experiências individuais e coletivas.

Uma segunda noção que é bastante importante para se compreender a heurística do modelo teórico proposto por Ball (2001), que é a noção de “política como discurso” que aponta para as disputas por poder, pelo controle de bens (recursos) e de discursos, em termos de vantagens e legitimidade sociais. Enfatiza os limites impostos pelo próprio discurso, que não é falado, mas nos fala. Embora haja variedade de discursos, alguns são dominantes em relação a outros, construindo e permitindo as subjetividades, as vozes, o conhecimento e as relações de poder. Atuam no que pode ser dito e pensado, mas também sobre quem pode falar, quando, onde e com que autoridade.

Assim, constroem certas possibilidades de pensamentos (ideias, conceitos) e excluem outras, fazendo com que as lutas sobre a interpretação e aprovação de políticas ocorram e se ajustem dentro de uma estrutura discursiva movente

que articula e restringe as possibilidades e probabilidades de interpretação e aprovação (BALL, 1994 Apud MATTOS; BAPTISTA, 2015, p. 276).

Essa noção revela um traço fundamental no modelo, o anti-humanismo foucaultiano. Apesar de considerarmos que os agentes são capazes de reinterpretar a realidade e atuarem sobre ela, reside o seguinte problema: o poder não se pode concentrar nas mãos dos atores ou grupos de atores (grupos de interesse, elites, coalizão), mas sim o poder é importante para estruturar a disposição dos agentes num determinado campo ou arenas. As relações de poder são criadas a partir dos discursos que são embasados empiricamente em textos e regimes discursivos que estão presentes em microtextos e microtextos das políticas públicas. A ideia central dessa noção é apontar o caráter relacional do poder e dinâmico que a luta que os diferentes grupos travam em diferentes níveis de análise. Visto de outra forma, o poder (discursivo) apesar de ser central na dinâmica interna de uma determinada arena é meio, e não fim. Ele é importante ao impor a cada ator os limites de ação de maneira ambivalente, delimita indiretamente as oportunidades e possibilidades de interação de interpretação de cada agente.

A Abordagem do Ciclo de Políticas (ACP) é uma teoria de síntese, isto é, considera dimensões micro e macro nas quais uma política existe a partir da ideia de macrocontexto e microcontexto. Operacionalmente, para descrever o macrocontexto e o microcontexto das políticas públicas, o autor define cinco contextos que podem ser entendidos como arenas políticas, uma vez que contam com a presença, em geral conflitante, de textos e discursos variados: “[...] 1) o contexto de influência, 2) o contexto da definição de texto político, 3) o contexto da prática, 4) o contexto dos resultados e efeitos e 5) o contexto da estratégia política” (FANIZZI; SANTOS, 2017, p. 461). Cada um desses contextos está inter-relacionado, porém, não possuem uma sequência fixa de tempo. Cada contexto apresenta arenas específicas que envolvem lugares de discussão e disputas entre grupos de atores que procuram influenciar direta ou indiretamente as políticas públicas. Começaremos apresentando os contextos criados posteriormente pelo autor e com menor ênfase explicativa.

O primeiro contexto é o contexto da definição de texto político, que é localizado no espaço no qual os documentos oficiais são elaborados. Nesse contexto, a preocupação central é a elaboração da política pública em questão através da construção dos objetivos centrais da política a partir da relação com temas e questões que se relacionam com a própria sociedade. Aqui há uma clara finalidade do texto produzido ser genérico e objetivo no que tange à compreensão daqueles a quem ela se destina e também a quem sofreu influência para ser elaborado. Segundo Mainardes (2006):

Em 1994, no livro *Education reform: a critical and post-structural approach*, Ball (1994^a) expandiu o ciclo de políticas acrescentando outros dois contextos ao referencial original: o contexto dos resultados (efeitos) e o contexto da estratégia política. O quarto contexto do ciclo de políticas – o contexto dos resultados ou efeitos – preocupa-se com questões de justiça, igualdade e liberdade individual. A ideia de que as políticas têm efeitos, em vez de simplesmente resultados, é considerada mais apropriada. Nesse contexto, as políticas deveriam ser analisadas em termos do seu impacto e das interações com desigualdades existentes. Esses efeitos podem ser divididos em duas categorias: gerais e específicos. Os efeitos gerais da política tornam-se evidentes quando aspectos específicos da mudança e conjuntos de respostas (observadas na prática) são agrupados e analisados (MAINARDES, 2006, p. 54).

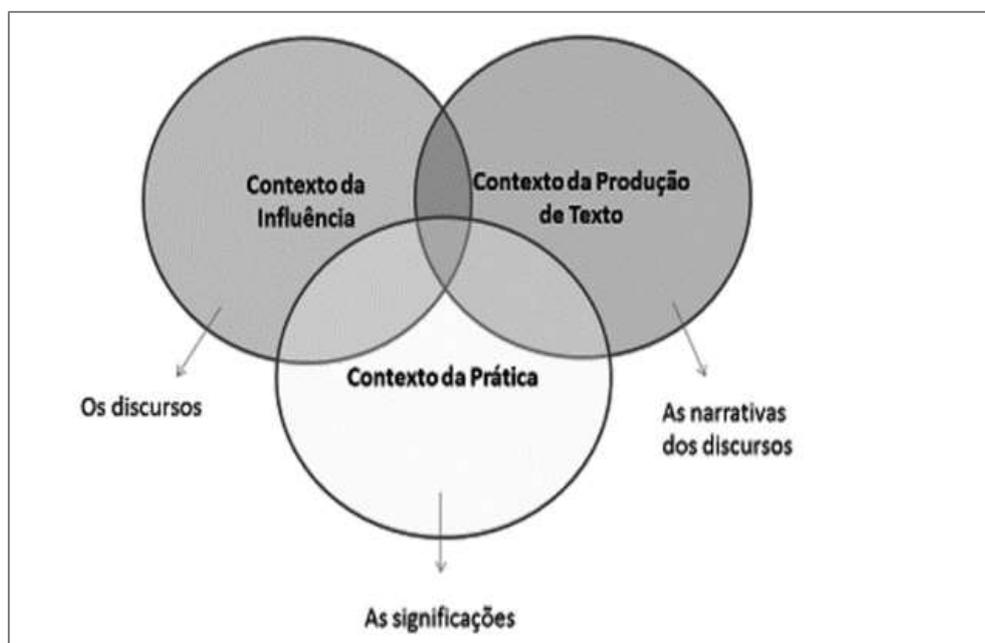
Em relação aos contextos dos resultados parte substancial da explicação teórica reside na forma em que as políticas são desenhadas. Dessa forma, políticas públicas são avaliadas não em resultados como comumente é apresentada na literatura de avaliação de políticas públicas, mas ao efeito. Em direção ao termo efeito, ele sugere que os efeitos podem promover impacto em diferentes níveis, considerando as várias dimensões que envolvem uma política. Muitas vezes uma mudança numa determinada política pode ter efeitos maiores em nível local ao invés do que ocorre em nível nacional. Essa é a distinção de efeitos gerais e específicos, há localidades que podem servir como base para ponto de partida de políticas de natureza setorial. Nesse contexto é importante para distinguir melhor os efeitos que atuam em nível estrutural, local e setorial (primeira ordem) em comparação com os efeitos que atuam sobre temáticas de cunho social de natureza redistributiva.

O segundo contexto do ciclo de políticas é o contexto de estratégia política que “[...] envolve a identificação de um conjunto de atividades sociais e políticas que seriam necessárias para lidar com as desigualdades criadas ou reproduzidas pela política investigada” (MAINARDES, 2006, p. 55). Nesse contexto parte da preocupação está centrada no papel de intervenção e transformação da realidade por parte dos principais atores envolvidos com uma determinada política. Os três últimos contextos constituem a tríade analítica comumente usada na ACP conforme apresentado na Figura 10, adiante.

A primeira ideia a ser representada na Figura 10 é o fato que os contextos possuem zonas de aproximação e compartilhamento, ainda que preservem entre si uma relativa autonomia. Dessa forma, o primeiro contexto é o contexto de influência onde normalmente as políticas públicas são iniciadas e os discursos políticos são construídos. É nesse contexto que grupos de interesse disputam para influenciar a definição das finalidades sociais da educação e do que significa ser educado. Atuam nesse contexto as redes sociais dentro e em torno de partidos

políticos, do governo e do processo legislativo. É também nesse contexto que os conceitos adquirem legitimidade e formam um discurso de base para a política.

FIGURA 10. Abordagem do Ciclo de Políticas - ACP



Fonte: Segabinazzi, Mendes e Pletsch (2015)

O discurso em formação na sua maioria das vezes recebe “[...] apoio e outras vezes é desafiado por princípios e argumentos mais amplos que estão exercendo influência nas arenas públicas de ação, particularmente pelos meios de comunicação social”. (MAINARDES, 2006, p. 51). Uma parte importante dessa arena é a forma que os discursos são criados e podem influenciar o público em geral através da disseminação de informação através de comissões, órgãos representativos. A ideia central é demonstrar que esse contexto tem ligação com tendências globais e influencia o nível local.

As principais questões que são colocadas nessa arena consideram o conteúdo da política investigada, os fatores que explicam a emergência da política na agenda pública, as elites e os interesse que essa política representa e de que maneira os grupos que procuram exercer influência sobre determinada política. O objetivo dos grupos de interesse reside na busca pelo domínio e conservação das suas ideologias, por exemplo, na educação grande parte das disputas ideológicas entre grupos de interesse se estabelecem em torno do objetivo da educação e o como o conteúdo é ministrado nas escolas.

O contexto da produção de texto é o meio no qual é elaborado o texto que representa a política (PLETSCH; TABLETS, 2015). Nessa arena ocorre que as ideologias que são

provenientes do contexto da influência ganham espaço e corpo através da formação de texto político que é orientado ao público. O contexto de influência tem uma relação simbiótica, porém não evidente ou simples, com o segundo contexto, o contexto da produção de texto. Ao passo que o contexto de influência está frequentemente relacionado com interesses mais estreitos e ideologias dogmáticas, os textos políticos normalmente estão articulados com a linguagem do interesse público mais geral.

Os textos políticos, portanto, representam a política. Essas representações podem tomar várias formas: textos legais oficiais e textos políticos, comentários formais ou informais sobre os textos oficiais, pronunciamentos oficiais, vídeos etc. Tais textos não são, necessariamente, internamente coerentes e claros, e podem também ser contraditórios. Eles podem usar os termos-chave de modo diverso. “[...] A política não é feita e finalizada no momento legislativo e os textos precisam ser lidos com relação ao tempo e ao local específico de sua produção” (MAINARDES, 2006, p. 52). O que subjaz nessa arena é o caráter sutil da ideologia contida nos textos. Expressa de forma genérica, a ideologia alcança a todos no documento oficial que, por sua vez, traduz textualmente a política oficial. Nessas arenas as principais questões teóricas que podem ser levantadas podem considerar a forma com que o texto foi produzido, se houve participação de outros atores e setores da sociedade. Os textos são discursos e visam influenciar, desse modo os documentos podem apresentar formas de excluir outras vozes que não são representadas nas políticas. Outro ponto bastante útil na análise detalhada dos elementos desse contexto diz respeito em que medida os textos apresentam contradições, ambiguidades e inconsistências com a realidade.

O contexto da influência se associa ao contexto da produção de texto, porém não de forma manifesta. O primeiro carrega os interesses particulares e as doutrinas políticas, enquanto o segundo, está articulado à linguagem que interessa aos profissionais da educação que atuam nas escolas. Estes textos, sob a forma de documento oficial, representam a política. São o resultado de disputas e de acordos. Na maioria das vezes, apresentam contradições e pouca clareza nas suas informações. Nessa perspectiva, os textos chegam às escolas para serem implementados. Assim, no contexto da prática, o documento oficial está sujeito a interpretações e recriações, provocando transformações no texto original. Os professores, principais agentes que atuam no contexto da prática, são os responsáveis por recriar os textos oficiais com suas interpretações, crenças, valores históricos e políticos, histórias de vida e profissionalização docente. (CHUNG et al., 2015).

Parte importante da reflexão teórica presente nesse contexto considera o foco do estudo sobre o processo de implementação de uma determinada política. A preocupação teórica

procura investigar como a política está sendo implementada e como os atores percebem essa política, e se houve alguma ressignificação. Aqui parte da preocupação é compreender como cada grupo ou atores específicos interpretou os textos, se há assimilação, acomodação, adaptação ou modificação do conteúdo original.

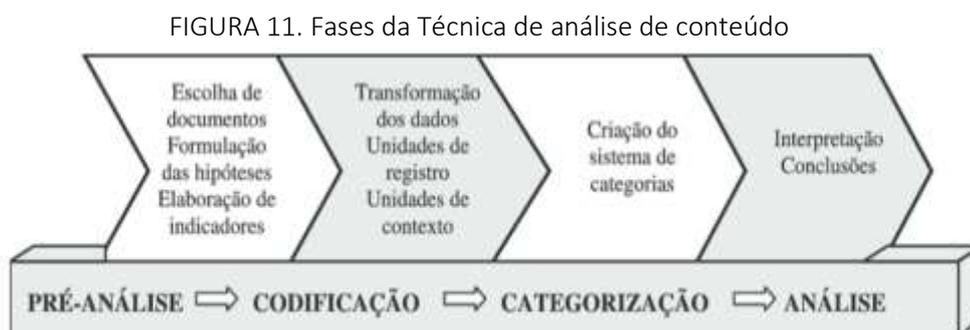
Parte considerável da reflexão teórica que pode ser feita sobre esse contexto está em problematizar em que medida os atores possuem autonomia para agirem e contestar o macrocontexto. Nesse ponto, a análise se volta para verificar em que medida as dificuldades enfrentadas pelos atores foram identificadas e resolvidas.

5.2. Metodologia Utilizada nas Análises da Pesquisa de Campo

Como técnicas de pesquisa para a coleta dos dados, o trabalho utilizou de entrevista semiestruturada e uma narrativa escrita com os gestores e professores de dois Campus do IFMT, no ano de 2018. A coleta de dados se deu através da aplicação de um roteiro de perguntas impressos diretamente aos entrevistados em seu ambiente de trabalho. Uma das vantagens que orientam a escolha da técnica de pesquisa foi sua flexibilidade quanto às respostas e dinâmica da entrevista em comparação ao uso de entrevistas estruturadas (questionários). Diferente do que ocorreu com os questionários, as entrevistas semiestruturadas permitiram no meio das entrevistas adicionar novas questões e dialogar melhor com o entrevistado a fim de extrair informações mais valiosas.

No final dessa primeira etapa do trabalho, as respostas coletadas foram transcritas através da contratação de um profissional capacitado sob nossa supervisão. O resultado final foi um banco de perguntas e respostas organizado em arquivos de textos no formato *docx*.

A análise dos dados se deu por meio da utilização da *técnica de análise de conteúdo* considerando como orientação metodológica com as três fases de aplicação da técnica desenvolvidas por Bardin (2010), conforme a Figura abaixo.



Fonte: Bardin (2010).

Em relação às perguntas e temáticas presentes no roteiro da entrevista semiestruturada aplicada, elas foram estruturadas em dois blocos: I – Gestores, II – Professores – para diferentes perfis de entrevistados.

Os dados coletados nas entrevistas foram analisados com suporte do software IRAMUTEQ (*Interface de R pour lês Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires*). O IRAMUTEQ é um programa gratuito para a comunidade acadêmica e que possui a capacidade de executar análises estatísticas e textuais com base na utilização de linguagem de programação R e Python por meios de dois blocos de técnicas: análise textual e análise de matriz. O trabalho apenas utilizou as principais técnicas de análise de texto, que são: a) análise de especificidades e análise fatorial de correspondência (AFC), b) classificação hierárquica descendente (CHD), c) análise de similitude, e d) nuvem de palavras (*word cloud*). A escolha pela utilização do software, além da relação custo-benefício em comparação com outros softwares de análise qualitativa no mercado se deu considerando ao menos três motivos.

O primeiro motivo considera que o programa é fácil de usar no que tange à análise de dados textuais, mesmo considerando sua integração com linguagens de programação orientadas a objetos. A operacionalização de configurações e técnicas é feita de maneira simples de rotinas e clicks. Não se faz necessário ter um conhecimento elevado de programação, mas conhecer bem as técnicas utilizadas e suas limitações.

O segundo motivo é a robustez do programa em relação as técnicas que oferece ao usuário para utilizar na análise de dados. O software permite fazer desde simples contagens de palavras até análise estatística multivariada que é o caso da CHD que emprega análise de agrupamentos (*cluster analysis*), além de permitir utilizar recursos visuais e análise de redes sociais com base na teoria dos grafos através das análises de similitude.

O terceiro motivo diz respeito à capacidade de replicação e reprodução do IRAMUTEQ. Com a utilização do software é possível que outros pesquisadores possam verificar não apenas os resultados, mas possam aprender seguindo as mesmas rotinas aplicadas no software com os dados trabalhados na pesquisa. Isso é importante porque garante maior transparência do trabalho e confiabilidade nos resultados (CAMARGO; JUSTO, 2013; MOIMAZ et al., 2017).

Em relação à análise de dados, as informações presentes no Quadro 16 apresentam as variáveis das entrevistas que foram utilizadas na análise textual no IRAMUTEQ.

QUADRO 16. Descrição das variáveis utilizada na análise de dados.

Nome	Variável	Descrição
Entrevistado	id	A variável assume valores numéricos para representar cada participante da entrevista, por exemplo: id_1.
Sexo	sexo	Variável categórica (dicotômica) que assume dois valores para representar diferentes sexos, por exemplo, 0 representa o sexo feminino e 1 representa o sexo masculino.
Campus	campus	Variável categórica dicotômica que assume dois valores. 0 para entrevistados do campus Bela Vista, 1 para entrevistados do campus Cuiabá, e 2 para entrevistados da Reitoria.
Tempo no IFMT	temp	Variável numérica que assume valores inteiros para representar a quantidade de anos que o entrevistado atua naquela respectiva unidade de ensino do IFMT tanto na docência quanto na parte administrativa. Essa variável pode ser compreendida como “tempo de casa”.
Cargo	cat_carg	Variável dicotômica que assume dois valores para indicar o tipo de cargo que desempenha no IFMT. Valores 0 para indicar que o entrevistado é gestor, e valores 1 para indicar que o entrevistado não é gestor, isto é, professor.

Fonte: Elaborado pela autora através do Software IRAMUTEQ – dados da pesquisa (2008-2018).

5.2.1 Análise de Conteúdo

Ao lidar com esse cenário de pesquisa, de múltiplas complexidades, optou-se por buscar uma abordagem metodológica antiga, porém, ainda muito inovadora, que possibilitou o melhor encaminhamento das percepções e interações sociais dos indivíduos a respeito do instrumento formal que orienta suas ações profissionais, e possibilidades profissionais dentro da sua instituição de trabalho. Nesse cenário, que a análise de conteúdo, como método misto, pode contribuir e confirmar o potencial de relação entre o que é proposto como política pública de governo e as transformações e suas implicações institucionais.

A análise de conteúdo é uma das diferentes possibilidades de organização e análise técnica a ser utilizada no campo de ação das relações sociais e suas percepções. Ela permite observarmos uma situação de forma sistemática sob aspectos distintos: (1) o que está acontecendo na situação social; (2) as reações que envolvem os espectadores daquela situação social; e (3) o papel da instituição que liga os indivíduos e suas interações (BAUER, GASKELL e ALLUM, 2015), que são exigências da pesquisa social.

Bardin (2010) considera que a análise de conteúdo é um conjunto de instrumentos metodológicos cada vez mais sutis que estão em constante aperfeiçoamento, que se aplicam à

análise de textos diversos que são oriundos de discursos, entrevistas, etc. Tendo como fator comum das técnicas que compõem a análise de conteúdo, o cálculo de frequência de palavras que subsidia dados para extração de estruturas traduzíveis em modelos que visam produzir inferências. Uma noção sobre análise de conteúdo bastante intuitiva é a que foi proposta por Carlomagno e Rocha (2016) que consideram que a análise de conteúdo é uma “[...] metodologia de análise de conteúdo que se destina a classificar e categorizar qualquer tipo de conteúdo, reduzindo suas características a elementos-chave, de modo com que sejam comparáveis a uma série de outros elementos”. (CARLOMAGNO; ROCHA, 2016, p. 175)

Cabe frisar uma questão central sobre a análise de conteúdo, enquanto metodologia. Essa questão considera a sua natureza em relação ao seu tipo de análise. De um lado podemos caracterizar a análise de conteúdo como um tipo de abordagem de natureza qualitativa por ela se basear na análise de dados qualitativos que são produzidos através de entrevistas, documentos. Porém, a natureza quantitativa dessa metodologia esclarece muitos problemas e equívocos sobre os limites de sua utilização em desenhos de pesquisas. Conforme apontam Carlomagno e Rocha (2016), [...] “os procedimentos de análise de conteúdo resolvem adequadamente o problema de descrever o quadro de atenção em termos quantitativos.” (LASSWELL, 1982a [1949], p. 46) e “[...] uma característica que distingue a análise de conteúdo das outras técnicas descritivas das comunicações é o seu aspecto quantitativo.” (KAPLAN & GOLDSSEN, 1982, p. 77). Como se percebe, segundo Kaplan & Goldsen, ser quantitativa é a própria definição da natureza da análise de conteúdo – isto para não mencionar que o próprio título do artigo (“Por que ser quantitativista?”) de Lasswell já indica seu argumento.

Em fato, cabe deixar claro: a designação se seu método é quantitativo ou qualitativo se se refere a como você sistematiza os dados com os quais trabalha, não a natureza de sua análise. Não importa que, por exemplo, ao identificar os argumentos presentes em determinada mensagem, você esteja verificando “qualidades” desse objeto. Se você sistematiza (e de alguma forma quantificar) estas informações em uma planilha, banco de dados ou em uma folha de caderninho, esta pesquisa é, portanto, quantitativa-categórica (CARLOMAGNO; ROCHA, 2016).

Parte da confusão sobre a natureza da análise de conteúdo se origina da compreensão errônea de se considerar apenas quais aspectos devem prevalecer dentro da análise proposta pelo pesquisador. Ressalta-se que ambos os aspectos são importantes dentro do método, e grande parte da eficácia da utilização da metodologia reside na execução adequada dos

procedimentos metodológicos. É o estilo da pesquisa e a forma como ela é executada que resulta na compreensão da análise de conteúdo como um método misto.

A utilização de métodos mistos, que combinam pesquisa qualitativa e quantitativa, possibilitam ao pesquisador generalizar os resultados qualitativos, e/ou ainda, corroboram resultados encontrados em dados qualitativos e quantitativos. Para tanto, faz-se necessário um pluralismo metodológico, derivado de uma necessidade metodológica da investigação empírica, tais como:

- a) observação sistemática dos acontecimentos; inferir os sentidos desses acontecimentos das (auto) observações dos atores e dos espectadores; b) técnicas de entrevista; e a interpretação dos vestígios materiais que foram deixados pelos atores e espectadores; c) análise sistemática (BAUER, GASKELL e ALLUM, 2015, p. 18-19).

Os dados utilizados em uma pesquisa qualitativa, são construídos a partir dos dados sociais, que podem ser de natureza de comunicação informal e comunicação formal, pelos meios de texto, imagem e material sonoro (BAUER, GASKELL e ALLUM, 2015). Faz-se necessário fazermos distinções sobre determinadas informações sobre os dados utilizados nesta pesquisa, os mesmos são textuais, de natureza informal, obtidos por meio de entrevista, o que segundo os autores, permite aos indivíduos participantes liberdade, pois possuem poucas regras, e podem se expressar do modo que queiram, o que permite espontaneidade, e representam o que há de importante para elas e como elas pensam sobre determinados assuntos ou questões (BAUER, GASKELL e ALLUM, 2015).

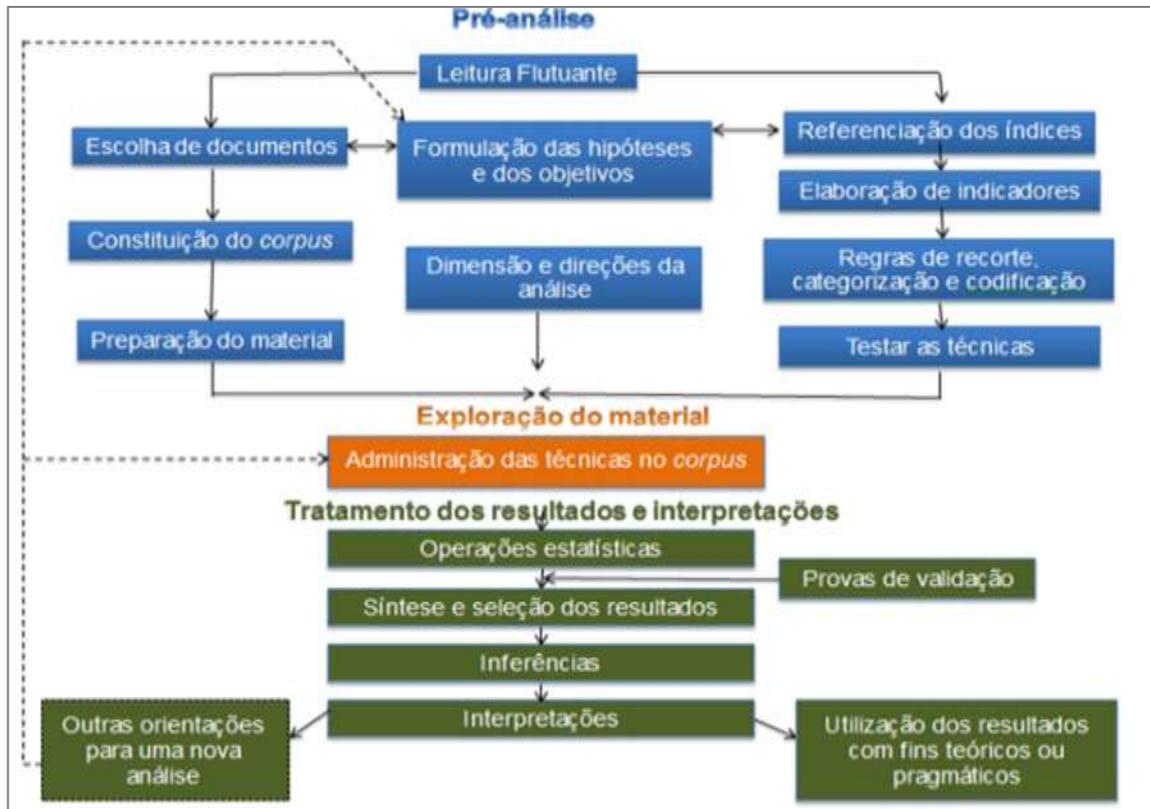
Bauer, Gaskell e Allum (2015, p. 44), ressaltam que o Corpus “[...] é uma coleção finita de materiais, determinada de antemão pelo analista, com (inevitável) arbitrariedade, e com a qual ele irá trabalhar”.

Ainda segundo os autores, arbitrariedade essa que deve levar em consideração a homogeneidade dos materiais, primando por utilizar apenas um tipo de material em um mesmo corpus (apenas textos, ou apenas imagens, ou apenas vídeos), pois a seleção do corpus apresenta características específicas a sua função simbólica. Por essa razão, para estabelecer a compreensão de um corpus, é necessário compreender o contexto da situação, além do seu conteúdo explícito.

Podemos encontrar na literatura trabalhos (URQUIZA; MARQUES, 2017; VIEIRA, 2012) que se baseiam em sua análise na concepção de Bardin (2011). Nesse sentido, a proposta seminal da autora é um eixo nevrálgico do qual a maioria da literatura concorda ou discorda com algumas de suas ideias e orientações teórico-metodológicas. Bardin indica, indica que a

análise de conteúdo possui três fases fundamentais: (1) pré-análise, (2) exploração do material e (3) tratamento dos resultados – a inferência e a interpretação, conforme a figura abaixo.

FIGURA 12. Etapas da Análise de Conteúdo



Fonte: Bardin (2010); Vosgerau; Pocrifka; Simonian (2016).

A pré-análise é constituída de um processo de organização, em que são definidos os procedimentos que serão desenvolvidos na pesquisa. Para tanto, é necessária uma leitura “flutuante”, que estabelece um primeiro contato com o texto que será submetido à análise, a formulação de hipóteses e os objetivos, a elaboração de codificações que orientarão a interpretação e o preparo formal do material”. (BARDIN, 2010; CAMARA, 2013).

Essa fase obedece os princípios básicos da construção do corpus: (a) exaustividade, onde se esgota a totalidade de comunicação, não omitindo nada da entrevista transcrita; (b) homogeneidade, os dados serão obtidos sobre o mesmo tema, por técnicas iguais e colhidos de indivíduos semelhantes; (c) pertinência, um mesmo trecho não deve ser classificado/codificado mais de uma categoria e entre outros.

Nessa etapa é importante a execução do que a literatura aponta como “leitura flutuante” isto é, a fase em que são elaboradas as hipóteses e os objetivos da pesquisa a partir do material que foi obtido numa primeira pesquisa que serve como mapeamento do tema estudado e

identificação de elementos teóricos e empíricos que embasam a pesquisa e a realização das outras fases da pesquisa.

Segundo Bardin (2010), hipóteses são explicações antecipadas do fenômeno observado, em outras palavras, afirmações iniciais que podem ser comprovadas ou refutadas ao final do estudo.

Após a realização da “leitura flutuante”, a autora recomenda a escolha de um índice organizado em indicadores. Ao final, no momento da exploração do material, codificam-se os dados, processo pelo qual os dados são transformados sistematicamente e agregados em unidades. (SANTOS, 2012, p. 385).

Após esse passo pode se começar o processo inicial de codificação do que consiste, inicialmente, na fase de exploração dos dados. Parte importante nessa primeira fase diz respeito a uma unidade de registro que pode ser, por exemplo, termos ou frases. A ideia é tentar identificar e montar a partir da leitura flutuante de maneira clara um panorama sobre quais termos são relevantes nos textos e verificar quais termos a literatura especializada coloca como centrais. A ideia central é que categorias são compostas por códigos que são as unidades mais básicas de análise.

A fase de exploração do material nada mais é do que a administração das decisões tomadas nos procedimentos de pré-análise, quer em meios manuais ou computacionais decorrentes de programas, consiste na operacionalização das codificações, descontos ou enumeração, em função das regras formuladas e definidas na fase inicial. (BARDIN, 2010). Já em relação à codificação, Santos aponta que:

No processo de enumeração de regras, ou seja, de seleção de regras de contagem, a presença de elementos ou unidades de registros (palavras, temas ou outras unidades) pode ser significativa ou, ao contrário, a ausência de determinados elementos pode bloquear ou traduzir a vontade escondida. Outros fatores cruciais nesse processo são a frequência em que aparece a unidade de registro; a intensidade medida através dos tempos dos verbos, advérbios e adjetivos; a direção favorável, neutra ou desfavorável e demais critérios associados (positivo ou negativo); a ordem estabelecida nos registros, ou seja, se o sujeito A aparece antes do B e, por fim, a coocorrência, caracterizada pela presença simultânea de duas ou mais unidades de registro numa unidade de contexto. (SANTOS, 2012, p. 385).

Nessa fase começa-se a executar codificação, a questão central é como codificar? E o que codificar? Aqui é necessário lembrar que o pesquisador precisa fazer um espaço para reduzir a complexidade do material, textos, ao nível de compreensão do sentido que aquele texto pode se associar a uma palavra-chave, termo ou tema específico.

Torna-se então necessário o emprego de algumas regras para o tratamento adequado dos dados. Carlomagno e Rocha (2016) apontam algumas regras que são bastante úteis para garantir a confiabilidade e adequação da abordagem ao desenho de pesquisa. A primeira regra é a regra de inclusão e exclusão de categorias. Essa regra considera que devem existir regras formais, claras, objetivas e escritas (formalizadas por completo, no que usualmente é chamado “livro de códigos” ou “dicionário”) sobre a inclusão e exclusão de determinados conteúdos nas categorias criadas.

Em definição, “as regras de uma análise de conteúdo especificam quais os sinais que devem ser classificados e em que categorias. Essas regras são, com efeito, regras semânticas para a linguagem da comunicação a ser analisada”. (CARLOMAGNO; ROCHA, 2016, p. 178).

A segunda regra consiste na aplicação do princípio da exclusividade que considera que as categorias precisam ser mutuamente excludentes, isto é, “*o conteúdo não pode, sob nenhuma hipótese, ser passível de classificação em mais de uma categoria*” (CARLOMAGNO; ROCHA, 2016, p. 178-179). Essa regra é bastante clara no que diz respeito à sua compreensão, um conteúdo não pode ser classificado em duas ou mais categorias de maneira simultânea. As categorias precisam ser auto excludentes, únicas, claras e não-redundantes.

A terceira regra é baseada no princípio da homogeneidade que considera que as categorias não podem ser criadas de maneiras genérica. Quanto mais genéricas forem as categorias, a compreensão delas pode se tornar muito ampla e englobar outras categorias (colocar tudo no mesmo saco), e resultar em problemas de interpretação e compreensão.

A quarta regra que podemos citar é a regra que aplica o princípio da exaustividade que considera que as categorias devem contemplar todos os conteúdos possíveis. Essa regra considera que uma vez criadas as categorias, é necessário que seja incorporado o maior número possível de termos nas categorias, e deverá ser criada uma categoria residual denominada de “outro” que englobaria os conteúdos que não se encaixam em nenhuma categoria da pesquisa.

A fase final é a fase de análise dos resultados obtidos, interpretação e apresentação dos dados. Nessa fase os resultados brutos serão tratados de maneira a serem significativos e válidos, através de recursos estatísticos simples (percentagens) ou mais complexos (análise factorial), que fornecem quadros de resultados, diagramas, figuras e modelos, que poderão fornecer ao pesquisador interpretações inferenciais e interpretações a propósito dos objetivos estabelecidos, ou descobertas inesperadas.

Nessa fase é importante que o pesquisador considere que o referencial teórico é seu Norte para a interpretação de dados. “*Uma vez que, as interpretações pautadas em inferências buscam o que se esconde por trás dos significados das palavras para apresentarem, em*

profundidade, o discurso dos enunciados” (SANTOS, 2012, p. 386). Nessa fase o uso de softwares estatísticos torna-se bastante útil devido a capacidade desse programa de processar informações e gerar elementos gráficos e tabelas com dados mais precisos do que os que podem ser feitos de maneira manual.

5.2.2. O Software Iramuteq e sua aplicação

Considera-se que a análise textual se baseia na análise de dados, que são comumente encontrados em textos originalmente escritos, entrevistas, documentos, revistas, histórias. Nesse sentido, o tratamento estatístico de dados provenientes de fontes tradicionalmente utilizadas em Ciências Humanas e Sociais, como material textual publicado ou resultante de entrevista, efetuado com o auxílio de softwares, tem se mostrado cada vez mais frequente nos trabalhos em que o corpus a ser analisado é volumoso. Um ganho evidente de tal procedimento é a economia do tempo com tabulação e efetuação dos cálculos necessários ao tratamento do conjunto de informações coletadas.

Esse “tempo poupado” pode ser utilizado na análise mais detida dos dados já organizados pelo computador ou na tarefa de confrontar o procedimento com outros no tratamento da mesma informação coletada, potencializando o entendimento do material de interesse. (NASCIMENTO; MENANDRO, 2006, p. 73).

Um dos desafios colocados pela análise de dados textuais, ou análise lexical, é a integração e superação da dicotomia entre abordagens de natureza quantitativa e qualitativa no campo analítico através da utilização de softwares que executem cálculos estatístico em relação à dados qualitativos (textuais). (CAMARGO; JUSTO, 2013a). Em relação ao Brasil, a literatura acadêmica, desde a década de 1990 alguns softwares, tais como, Nudist e Atlas TI já eram utilizados em pesquisas de natureza quali-quantitativa.

Nesse sentido, a utilização de apoio computacional para análise de dados textuais não consiste em nenhuma novidade, ressaltando que uma das novidades no que tange ao assunto foi a introdução do Alceste conforme apontam Camargo e Justo (2013):

[...] um programa informático inovador desenvolvido por M. Reinert (Analyse Lexica le par Context d’un Ensemble de Segments de Texte [ALCESTE], 2009; Reinert, 1990) se diferenciou dos demais, pois possibilitou que se recuperasse o contexto em que as palavras ocorriam. O ALCESTE apresenta um interesse particular, pois possibilita a execução de uma análise do tipo Classificação Hierárquica Descendente (CHD), que, além de permitir uma análise lexical do material textual, oferece contextos (classes lexicais), caracterizados por um vocabulário específico e pelos segmentos de textos que compartilham este vocabulário (Camargo, 2005). Ele foi introduzido no Brasil em 1998 (Veloz, Nascimento-Schulze, & Camargo, 1999), e passou a ser

utilizado, sobretudo entre os pesquisadores da área de Representações Sociais. (CAMARGO; JUSTO, 2013b, p. 515).

A grande inovação trazida pelo Alceste, acrônimo de Análise Léxica de Contexto por Conjunto de Segmento de Texto (Alceste), na época foi se contrapor ou apresentar uma nova proposta na análise de dados qualitativos, a maioria dos softwares na época tinha como foco de análise as palavras. O Alceste apresentou uma proposta de associar a palavra a um respectivo contexto que possibilitaria realizar análises léxicas ligando segmentos de textos e vocabulários específicos através do algoritmo desenvolvido por Reinert (1990) através do que ele chamou de “Análise Léxica de Contexto por Conjunto de Segmento de Texto” que inverteu a forma que a metodologia da análise de conteúdo fosse feita através de um procedimento automático de criação de categorias. Sobre essa inovação Cervi (2018) aponta que:

Nesse ponto, normalmente, desenhos de pesquisa que usam a técnica de análise de conteúdo partem de um conjunto de categorias ou variáveis pré-estabelecidas, na maioria das vezes, organizadas em um livro de códigos que visa guiar a ação do pesquisador na busca de termos que representem as características que estão sendo estudadas. O problema é que sendo os livros de código preparados antes da coleta de dados – e muitas vezes para diferentes conjuntos de textos –, não há garantia de que eles serão capazes de capturar todas as especificidades do texto em análise. Por isso, aqui a proposta de análise inverte o processo. Busca-se de saída, no próprio corpus empírico, através do uso do algoritmo de Reinert, a identificação dos termos que mais aparecem e que se aproximam entre si nos textos e, portanto, formam classes de termos com homogeneidade interna. (CERVI, 2018, p. 09).

O algoritmo desenvolvido por Reinert no Alceste tem como base teórica o trabalho de Benzécri (1992) sobre análise léxica, que tem como ideia central a análise das distribuições de vocábulos em um determinado corpus de texto. Não se trata de uma análise que obteve informação de um software gratuito com fonte sintática, mas uma verificação dos termos presentes nos textos, da forma como eles se organizam e os elementos constitutivos deles. *Isso é o que Reinert (1990) chama de análise dos “mundos lexicais”* (CERVI, 2018, p.07-08). Nesse ponto, a grande vantagem do algoritmo é a identificação de classes de palavras sem a utilização de uma codificação prévia, respeitando dois pressupostos básicos. O primeiro pressuposto considera que os textos analisados devem ser diferentes, isto é, distintos. O segundo pressuposto considera que a importância (relevância, em termos de significância) de um termo é dada de acordo com o seu nível de relacionamento com os demais termos, isto é, o conjunto de termos aumenta o nível de significados do debate em relação aos termos isolados (CERVI, 2018).

Ao utilizar o Alceste deve-se atentar para a seguinte observação:

Apesar da validação automatizada, o método apresenta algumas limitações para as análises. A primeira delas é que as categorias precisam ser mutuamente

excludentes (ponto de partida para criação de clusters), ou seja, no caso do estabelecimento de uma categoria de análise como “política pública”, os temas específicos de política pública não são mutuamente excludentes, pois é possível que exista um texto com política pública de educação e de segurança ao mesmo tempo. Aqui, educação e segurança passam a ser subcategorias de uma classe textual mais ampla. A segunda limitação para a análise automatizada proposta aqui é que se o conjunto de textos não permite a diferenciação em classes (os clusters), a primeira etapa do processo torna-se pouco útil, ou seja, o texto não permite uma categorização temática a partir de suas próprias características – nesses casos é necessário usar uma classificação prévia, estabelecida pelo pesquisador. (CERVI, 2018, p.10).

Em relação a essa observação a validade da utilização do método de extração de classe deve considerar que as classes representam características distintas de um mesmo fenômeno. Essa característica é bastante útil quando pensamos em criar a partir das classes categorias que representam dimensões latentes nos textos analisados. Um segundo aspecto que deve ser lembrado considera que apesar da limitação quanto à diferenciação das classes extraídas, a definição de um cluster em um tema específico é feita mediante fundamentação teórica e verificação dos termos chaves de cada classe. Torna-se possível tematizar uma classe observando quais termos estão mais ligadas entre si naquele contexto específico e quais representações estão associadas a ela, considerando a teoria mobilizada na interpretação dos dados.

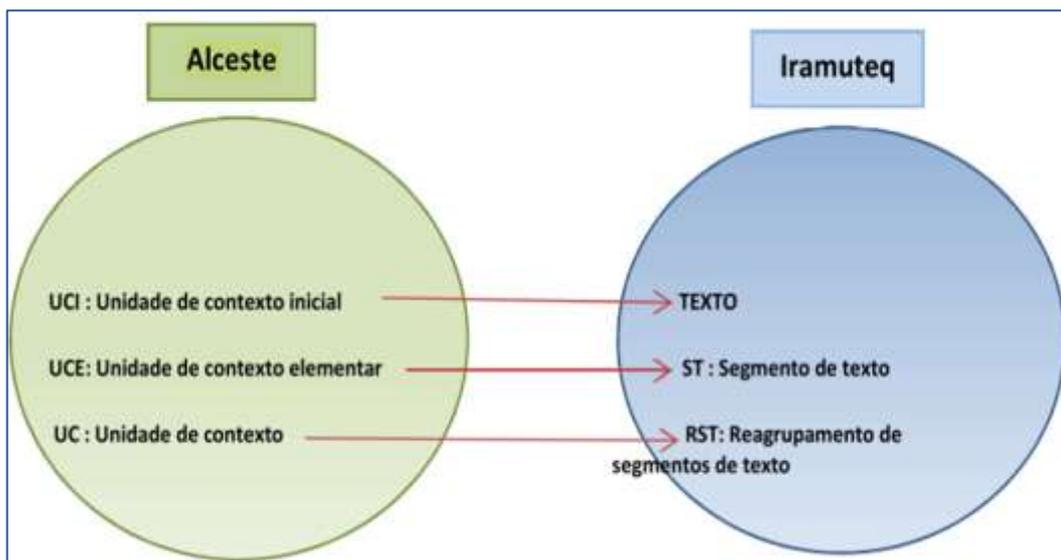
O IRAMUTEQ é um software gratuito e com fonte aberta, desenvolvido por Pierre Ratinaud (LAHLOU, 2012; RATINAUD; MARCHAND, 2012) que tem como base de análise corpus textuais e sobre tabelas atores/palavras. Ele pode ser utilizado a partir de duas linguagens de programação: R e Python. Podendo ser considerado como uma alternativa ao Alceste, porque incorporou muitas técnicas e métodos do mesmo, e ainda acrescentou outras funcionalidades no âmbito da análise de conteúdo.

Em relação ao perfil e funcionamento do IRAMUTEQ é necessário apresentar algumas noções que o tornam um parente mais próximo do Alceste e bastante distante de alguns softwares de análises textuais disponíveis no mercado. Primeiro, ele foi licenciado por GNU GPL (v2); segundo, o que significa dizer que ele é um software de uso livre é o fato de que:

[...] utiliza o mesmo algoritmo do software Alceste para realizar análises estatísticas de textos, porém, incorpora, além da CHD - Classificação Hierárquica Descendente, outras análises lexicais que auxiliam na análise e interpretação de textos” (LOUBÈRE, L.; RATINAUD, P, 2017).

Embora seja baseado e muito parecido com o Alceste, alguns elementos importantes para se compreender o funcionamento do IRAMUTEQ se diferenciam do Alceste, conforme podemos ver na Figura 13, abaixo.

FIGURA 13. Equivalência de Nomenclatura entre Aplicativos



Fonte: Roubère e Ratinaud (2017).

Como podemos notar, as nomenclaturas são diferentes. Porém, o funcionamento do software é bastante parecido. No IRAMUTEQ o texto é representado pelo Corpus, que representa o conjunto de textos que se pretende analisar. O Corpus pode contar um texto com várias entrevistas que são separadas de acordo com codificação do documento em questão, que geralmente utiliza arquivos de texto do formato .txt salvos em codificação utf8.

As análises no IRAMUTEQ são geradas a partir da tematização, por meio da qual as palavras são buscadas e relacionadas por sua raiz, ignorando o tempo verbal, o gênero da palavra, o plural, etc. Além disso, ele transforma textos em segmentos de texto, identifica frequências das palavras, cria dicionário de formas (adjetivos, substantivos, verbos, advérbio, etc.) que podem ser classificadas pelo pesquisador em ativas, suplementares ou eliminadas. Os segmentos de texto (ST) são a unidade básica de análise, e na maior parte das vezes compostos de três linhas (ou configurado pelo pesquisador), sendo dimensionados pelo próprio software em função do tamanho do corpus (LOUBÈRE, L.; RATINAUD, P, 2017). Após a análise dos segmentos de textos, eles são transformados em reagrupamentos de segmentos de textos (RST) que compreendem os grupos de palavras diferentes que foram analisadas sucessivamente para formar blocos semanticamente homogêneos comparáveis entre si.

Em relação a aplicação e possibilidades de análise textual básica, observa-se cálculos de frequência de palavras no corpus; identificação e reformatação de unidades de texto, medidas estatísticas de quantidade de palavras, frequência média e *hapax* (palavras com apenas uma frequência), criação de um dicionário reduzido para análise.

Algumas técnicas de análise multivariadas podem ser utilizadas no software tais como, o método de classificação hierárquica descendente que permite classificar os segmentos de texto em função dos seus respectivos vocabulários, e o conjunto deles é repartido com base na frequência das formas reduzidas (palavras já lematizadas) (CAMARGO; JUSTO, 2013a). Essa análise no IRAMUTEQ pode ser feita também por meio de uma análise fatorial de correspondência (AFC) que permite representar num plano cartesiano as diferentes palavras e variáveis associadas a cada uma das classes observadas na classificação hierárquica descendente.

Nela, os segmentos de textos e seus vocabulários são correlacionados, formando um esquema hierárquico de classes de vocabulário. A partir dela, os pesquisadores podem inferir o conteúdo do corpus, nomear a classe e compreender grupos de discursos/ideias. Possibilita acesso às palavras associadas à forma (a partir do dicionário de formas reduzidas), permitem a visualização de gráficos que ilustram frequência, associação e coocorrência de uma palavra específica, bem como dos segmentos de texto em que a palavra aparece na classe.

O IRAMUTEQ pode executar uma Análise Fatorial Confirmatória (AFC) que retorna as frequências e os valores de correlação da aplicação do Teste de Chi-Quadrado de cada palavra do corpus. A partir dos resultados dos testes é possível verificar os valores (scores) do grau ou força de associação que cada palavra possui com as outras.

Outra técnica que pode ser feita no software é a análise de similitude que se baseia na teoria dos grafos, possibilita identificar as coocorrências entre as palavras e seu resultado traz indicações do grau de conexão entre as palavras. Essa técnica é bastante útil para identificar comunidades e estruturas dentro do corpus textual.

5.3. Ouvindo os Participantes da Pesquisa: os Gestores e os Professores

O corpus derivado das informações das entrevistas viabilizou uma estatística textual no IRAMUTEQ que apresentou 3060 segmentos de texto (ST), ou seja, divisões que o software faz para processar a análise. Dos ST gerados, houve aproveitamento de 2940, o que corresponde a 96,08% de retenção, acima do mínimo que deve ser considerado para análise, que é de 70%. Ocorreram 108849 ocorrências (palavras, formas ou vocábulos), sendo 7068 palavras distintas (ou formas) e 3331 palavras com uma única ocorrência (hápx). Do corpus derivaram seis classes na Classificação Hierárquica Descendente (CHD): Classe 1, com 323 STs (10,99%); Classe 2, com 441 STs (15%); Classe 3 com 712 STs (24,22%); Classe 4 com 379 STs (12,89%); Classe 5 com 585 STs (19,9%) e Classe 6 com 500 STs (17,01%).

FIGURA 15. Ilustração das classes gramaticais IRAMUTEQ utilizadas na análise

Clés d'analyse

Choix des clés d'analyse
0=éliminé; 1=active; 2=supplémentaire

Adjectif	1	voir liste	Conjonction	0	voir liste
Adjectif démonstratif	0	voir liste	Formes non reconnues	1	voir liste
Adjectif indéfini	0	voir liste	Nom commun	1	voir liste
Adjectif interrogatif	0	voir liste	Nom supplémentaire	2	voir liste
Adjectif numérique	0	voir liste	Onomatopée	2	voir liste
Adjectif possessif	0	voir liste	Pronom démonstratif	0	voir liste
Adjectif supplémentaire	2	voir liste	Pronom indéfini	0	voir liste
Adverbe	0	voir liste	Pronom personnel	2	voir liste
Adverbe supplémentaire	0	voir liste	Pronom possessif	0	voir liste
Article défini	0	voir liste	Pronom relatif	0	voir liste
Article indéfini	0	voir liste	Préposition	1	voir liste
Auxiliaire	2	voir liste	Verbe	1	voir liste
Chiffre	2	voir liste	Verbe supplémentaire	2	voir liste

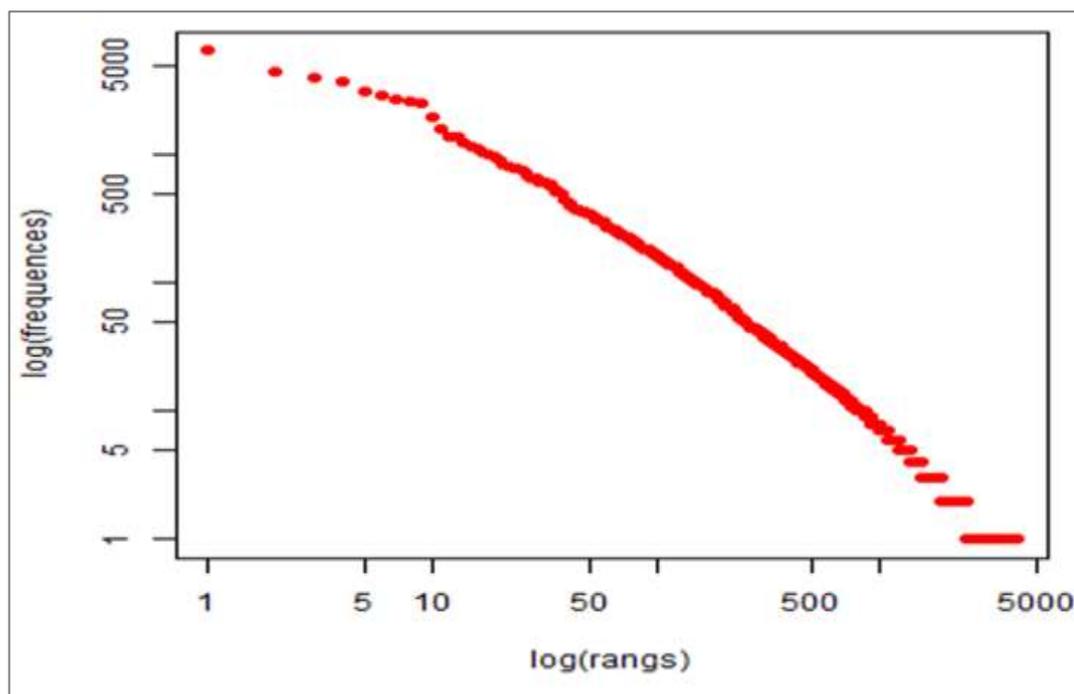
OK

Fonte: Elaborado pela autora através do Software IRAMUTEQ – dados da pesquisa (2008-2018)

O diagrama de Zipf do corpus permite ilustrar o comportamento das frequências das palavras que demonstra que muitas palavras se repetem pouco, ou seja, há uma quantidade enorme de palavras com poucas repetições ou baixa frequência. Essa representação é apresentada em gráfico com eixo vertical (y) a posição das frequências das palavras por ordem decrescente, e com o eixo horizontal (x) a frequência das formas, ambas em escalas logarítmicas.

Nas palavras que se repetem pouco, pode-se encontrar o grupo de palavras Hapax, ou seja, as palavras inéditas ou encontradas uma única vez no texto. O ponto localizado no topo do gráfico, próximo ao eixo y, representa as palavras com uma alta frequência de representatividade e repetição, porém, em quantidades menores.

FIGURA 16. Ilustração do diagrama de Zipf do corpus



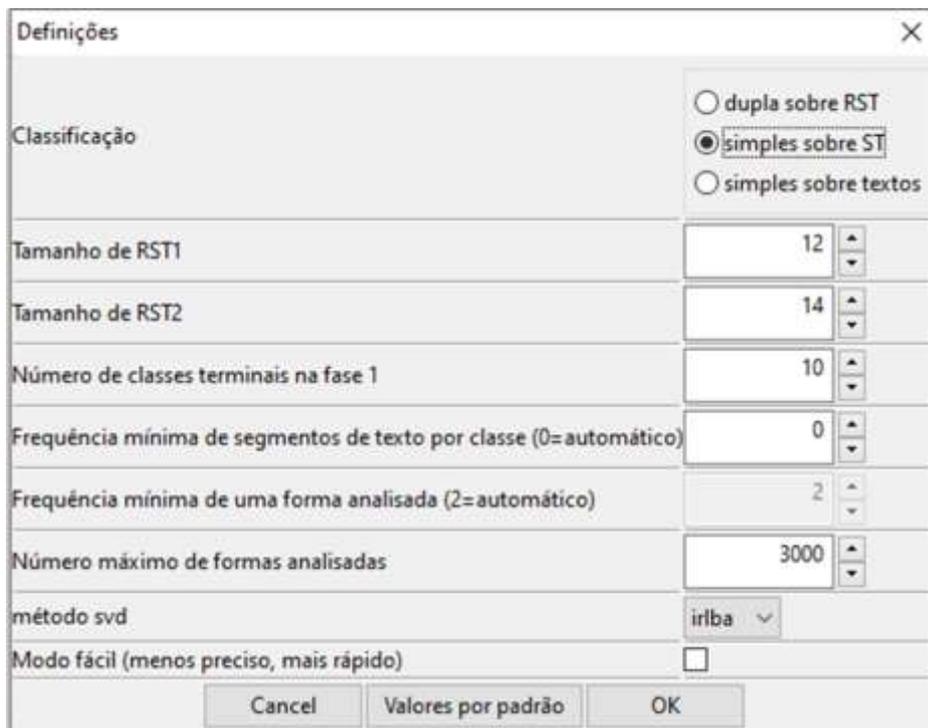
Fonte: Elaborado pela autora através do Software IRAMUTEQ – dados da pesquisa (2008-2018)

Dentre as frequências apresentadas no diagrama de Zipf, as formas ativas mais frequentes, que são as palavras mais recorrentemente ocorridas no corpus, podemos destacar as do gráfico x, com a demonstração das 20 palavras que mais destacaram-se na análise.

Outra análise possível, é a Classificação Hierárquica Descendente (CHD), onde os segmentos de textos são classificados em função dos seus respectivos vocabulários, e o conjunto deles é dividido em função da frequência das formas reduzidas. Essa análise permite a obtenção de classes de segmentos de texto que, ao mesmo tempo, apresentam vocabulário semelhante entre si, e vocabulário diferente dos segmentos de texto das outras classes (CAMARGO e JUSTO, 2013). Para tal comando, a pesquisa definiu as especificações de configuração apresentadas a seguir, através da Figura 17.

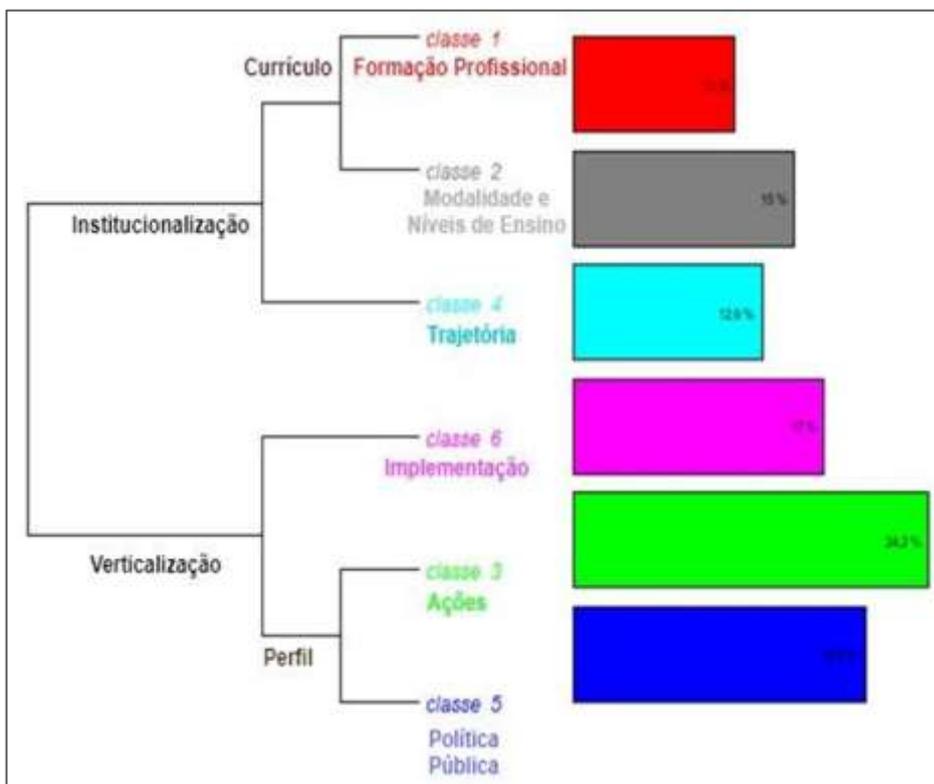
Conforme se vê no dendograma (Figura 17), as classes estão divididas em duas ramificações do corpus (dimensão analítica Verticalização e Institucionalização). A dimensão analítica Verticalização possui duas ramificações: na primeira, é constituída do eixo temático perfil, que apresenta duas ramificações, onde estão a classe 5 – Política pública para sintetizar a percepção entre os diferentes níveis e elementos que tratam a verticalização enquanto política pública, e, a classe 3 – ações que descrevem as ações necessárias para a verticalização; na segunda ramificação, eixo temático implementação, está a classe 6 – implementação, que aborda o conhecimento sobre os programas, planos, projetos e ações.

FIGURA 17. Configuração utilizada para análise de CHD



Fonte: Elaborado pela autora através do Software IRAMUTEQ – dados da pesquisa (2008-2018).

FIGURA 18. Dendograma da classificação hierárquica descendente



Fonte: Elaborado pela autora através do Software IRAMUTEQ – dados da pesquisa (2008-2018).

A dimensão Institucionalização é composta por duas ramificações: a primeira do eixo temático trajetória, que é representado pela classe 4 – trajetória, que aborda as tomadas de decisões ao longo de toda a vida dos indivíduos; e o eixo temático currículo, que possui duas ramificação compostas pelas classe 2 – Modalidades e níveis de ensino para sintetizar as características do EPT, e, a classe 1 – formação profissional que descreve o perfil do docente em relação ao tipo de ensino.

A denominação das dimensões analíticas, eixos temáticos e classes do corpus obedeceu aos temas devidamente identificados na Figura 18 e abordados nos procedimentos metodológicos. A denominação das classes surgidas da CHD ocorreu tanto com base em atributos das respostas dos entrevistados, quanto pelas categorias analíticas trazidas da discussão teórica. Assim, foi possível proceder o alinhamento entre ambos, conforme sintetiza o Quadro 17 e, na sequência, realizar a análise categorial.

QUADRO 17. Categorias analíticas empregadas na definição das classes

Dimensão analítica	Eixos temáticos	Classes do IRAMUTEQ	Descrição da classe
Verticalização	Perfil	Política Pública	Percepção entre os diferentes níveis e elementos que tratam a verticalização enquanto política pública.
		Ações	Ações necessárias para a verticalização.
	Implementação	Implementação	Conhecimento sobre programas, planos, projetos e ações.
Institucionalização	Currículo	Formação profissional	Perfil do docente em relação ao tipo de ensino.
		Modalidade e níveis de ensino	Características do EPT.
	Trajétória	Trajétória	Tomada de decisões.

Fonte: Elaborado pela autora – dados da pesquisa (2008-2018)

Os dados textuais evidenciados nas categorias analíticas empregadas na definição das classes com especificidade na dimensão analítica “verticalização” que têm origem na questão realizada nas entrevistas: *“Os Institutos Federais foram criados em 2008, com uma proposta pedagógica baseada no conceito de verticalização do ensino. Como você avalia a implementação desta proposta hoje, na atual realidade do campus no qual você atua?”* Nas respostas dadas pelos entrevistados há destaque para:

[...] então, o que eu mais gosto no instituto é a verticalização, o que eu mais gosto e mais defendo, porque apesar de não ter sido o intuito, mas eu sou um exemplo da verticalização, eu fiz dois cursos na época de ensino médio, fiz um concomitante e outro subsequente, na época de escola técnica e terminei meu doutorado pelo IFMT então sou um exemplo sim, mas é o que eu mais gosto, porque o que acontece, é muito gratificante você pegar um aluno que começa lá pelos seus quinze anos no ensino médio e ele se encontra aqui dentro de uma área da ciência, como eu me encontrei na química, então eu entrei, até mesmo a entrada no curso de química é uma história engraçada, porque eu não queria fazer escola técnica, [...] só que minha mãe com uma visão de mãe, orientadora, olhou para mim e falou que eu iria fazer escola técnica sim, porque lá era uma escola boa, seria boa para mim, e se eu reprovasse na prova de propósito, porque ela sabia que eu tinha capacidade para passar, eu teria que trabalhar para pagar meu ensino médio [...], eu me encontrei na área de ciências dentro da química, [...] então assim, a verticalização, acho que o grande potencial da verticalização é isso, porque o adolescente pode se encontrar profissionalmente, [...] tenha a oportunidade de fazer o doutorado com a gente [...] (P19. BLV).

[...] isso eu acho muito positivo, hoje, nós temos uma experiência muito interessante, no começo eu não consegui entender isso, a dez anos atrás como funcionava esse processo de verticalização, mas hoje depois de dez anos você consegue ver o seguinte, a formação do indivíduo que passa por essas etapas é extremamente sólida comparada aos outros, podemos citar alguns exemplos de alunos que foram alunos nossos de ensino médio, fazendo curso de meio ambiente, depois fizeram a graduação em engenharia e acabaram fazendo mestrado em alimentos, então quer dizer, o aluno entrou aqui adolescente, ele aprende a estudar porque nosso ensino médio é um ensino médio diferenciado, ele tem um monte de potencialidades, mesmo tendo a formação técnica, ele ainda é muito forte na formação básica, depois esse aluno vem fazer engenharia de alimentos com a gente e depois fazendo agora a questão do mestrado [...]. (P21. BLV).

[...] a desvantagens, não vou dizer que é só vantagens, não é fácil, o docente tem que se desdobrar, mas eu acho importante, você ter que transitar entre todas elas, é lógico que dependendo da sua formação, vai chegar um ponto que eu você migrar mais, talvez para um lado que para o outro, por exemplo, hoje eu atuo mais na área de alimentos, que é onde eu estou no mestrado, então como a gente tem atuado nessa parte da pós graduação, então nosso foco de estudo está mais focado a essa área no campus, a área de alimentos e agora a área de química, que eu também vou fazer parte do mestrado tecnológico em química, então eu vou estar dentro dessas duas áreas, então é lógico que dentro do contexto do campus eu vou estar mais norteadada para esses dois grupos. (P24. BLV).

[...] a verticalização da formação, ela torna democrático o processo de formação. Quando a gente fala em viabilidade do processo de verticalização do ensino você tem que ter a consciência da condição do contexto de financiamento que a gente dá a essa política, quando penso em formação inicial, vamos considerar o nosso aluno da rede federal e tecnológica entrando no técnico, passando a uma graduação, passando a uma pós graduação, depois dessa pós graduação ela se transforma em um stricto-sensu, então eu tenho que ter aí uma responsabilidade financeira muito forte, e uma estrutura institucional muito forte, que hoje os institutos federais ao meu ver com dez anos ele ainda precisa lapidar essa identidade para poder criar sustentabilidade

nessa verticalização, primeira resposta, é viável a verticalização, desde que tenha uma política coerente com essa verticalização ou seja, a verticalização diz respeito a infraestrutura, diz respeito a condição de trabalho, a profissionais qualificados, formação desses profissionais e a formação continuada desses profissionais durante seu exercício, não dá para você construir uma verticalização do ensino se você não tem um contexto para isso acontecer, e para acontecer precisa de um planejamento. (P4. GR).

Conforme indica a categoria de análise “Institucionalização”, observamos em alguns diálogos a evidência dada a importância às questões relacionadas ao currículo e à formação do aluno, como é demonstrado na fala abaixo:

[...] temos que ter um cuidado Rose, em relação a isso, porque desde 1909, posso até falar, por conta da história, de textos que relatam, que nós somos excelentes desde essa época na formação que a gente oferta, na preocupação com a qualidade desse profissional, e por preocupar com essa qualidade, isso vai diretamente na matriz curricular, na hora que vamos colocar as emendas, os conteúdos, a gente quer passar o máximo de informação para esse aluno, e quando a gente verticaliza é quando vem essa riqueza desse trabalho pedagógico dentro da nossa instituição, como trabalha a questão dessa verticalização, sem perder essa questão de que somos bons na formação, mas também não querer formar um engenheiro por exemplo, sobrecarregando com disciplinas, conteúdos, de querer puxar mais esse profissional, eu vejo, que é um processo contínuo, acreditando que esse é o diferencial para as pessoas que trabalham dentro da nossa instituição, que faz parte desse trabalho pedagógico, que é tentar fazer esse diálogo, com mais propriedade, estamos em um processo de construção, não afirmo que já temos essa verticalização com excelência, principalmente no tocante currículo, porque é um processo mesmo de amadurecer, do rever, do ir e voltar a todo o momento, e a equipe cada vez mais vem fortalecendo e tentando fazer com que esse currículo seja realmente o mais verticalizado possível, [...] (P1. GR).

Ao passo que o dendograma da Figura 19 distribui a estrutura das ramificações com a respectiva identificação de cada dimensão, eixo temático e classe; o dendograma da Figura 20 apresenta, dentro de cada classe, os conjuntos dos vocábulos a elas associados. Os vocábulos centrais, utilizados para a denominação das classes são: na classe 5 (política pública) – verticalização, política, sociedade, visão, pontual, estrutura e demanda; na classe 3 (ações) – coisa, pedagógica, prática, mesmo, aprender e melhorar; na classe 6 (implementação) – participar, reitoria, comissão, extensão, pdi, fórum e reunião; na classe 4 (trajetória) – época, concurso, ufmt, ano, etf, cefet e doutorado; na classe 2 (modalidade e níveis de ensino) – médio, ensino, graduação, aula, aluno, superior e modalidade; e por último, a classe 1 (formação profissional) – química, alimentos, curso, técnico, engenharia, ambiental, ambiente e superior.

FIGURA 19. Dendograma de classe hierárquica descendente com as classes e conjuntos de vocábulos associados



Fonte: Elaborado pela autora através do Software IRAMUTEQ – dados da pesquisa (2008- 2018)

O método de nuvem de palavras, que agrupa as palavras e as organiza graficamente em função da sua frequência, nos mostra que a palavra “professor” e “gente”, são as palavras que tiveram maior frequência no corpus – respectivamente, 816 e 786 vezes.

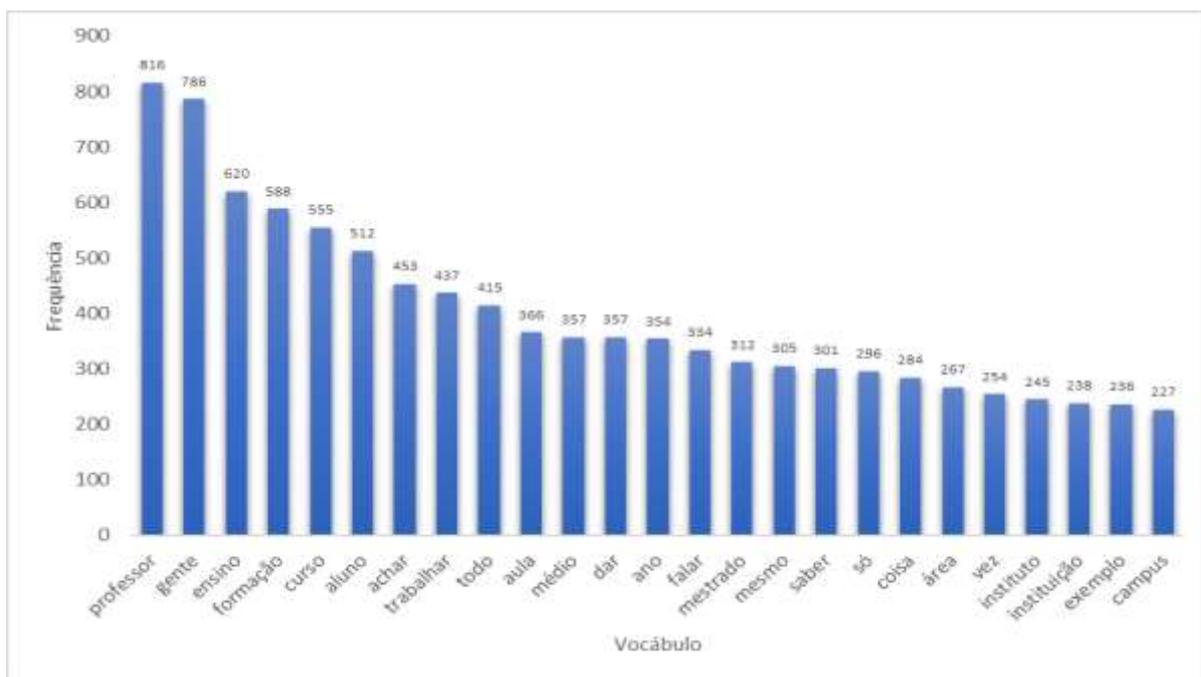
FIGURA 20. Nuvem de palavras analisada no corpus



Fonte: Elaborado pela autora através do Software IRAMUTEQ – dados da pesquisa (2008- 2018).

Uma forma mais prática de verificamos a frequência das palavras mais utilizadas na presente análise dos dados é produzir um gráfico da distribuição das formas ativas, isto é, dos vocábulos mais comuns que constituem a nuvem de palavras. Essa estratégia é apresentada no Gráfico 19.

GRÁFICO 19. Frequência das palavras mais frequentes nas formas ativas



Fonte: Elaborado pela autora – dados da pesquisa (2008- 2018)

Nota-se na figura que as palavras são posicionadas aleatoriamente de forma que as palavras mais frequentes apareçam maiores que as outras, demonstrando, assim, seus destaques no corpus de análise da pesquisa.

Após a análise da nuvem de palavras, as palavras “*professor*” e “*gente*”, permitem interpretar os sentidos das palavras ao agente do processo, coletividade central do processo, podendo ser considerado muitas vezes equipe, muitas vezes superior, gestão; representando a dualidade da posição dos atores nesse processo de formação de professores e verticalização. Considerando as palavras com maior incidência no gráfico acima, as falas dos professores e gestores evidenciam práticas dialógicas, de concordância por meio de diálogos, conforme as narrativas abaixo corroboram:

Então, dentro desses momentos de formação continuada que foi assim, pelo menos, não posso falar que foi a primeira vez porque somos bem antigos, mas foi a primeira vez que eu vi acontecer, talvez até porque agora como gestor máximo eu preciso estar a par de tudo, meu olhar é diferenciado, não canso de falar isso as pessoas, minha visão mudou muito enquanto gestor, e então nós tivemos essa oportunidade que foi feito dentro de temáticas propostas pelos docentes dentro da semana pedagogia, e a adesão foi muito pequena, de duzentos e cinquenta docentes a gente não conseguir quarenta participando, e estávamos programando para ter cem, então assim, temas escolhidos por eles, fizemos uma programação, e no momento da execução a gente não tem a adesão, então são problemas que nós precisamos superar, tanto buscar essa política macro, que seja uma política de estado, não de governo, quanto a conscientização dos nossos docentes das oportunidades que chegam e eles não conseguem aproveitar. (P5. GCBA).

[...] primeiramente trabalhar com verticalização e um desafio gigantesco, tanto a nível interno para os gestores, professores, administrativo, conseguirem trilhar, construir projetos pedagógicos e conseguir financiamento para poder trabalhar nessas ações, segundo eu vejo que o principal desafio e você lidar com a clientela, com os alunos, porque hoje, o mundo oferece muitas oportunidades, tanto a nível presencial como a nível a distância, bem como a facilidade de movimento, então isso aumenta nossa responsabilidade em querer trabalhar isso, campus onde sou oriundo, ele tem trabalhado em alguns eixos nessa verticalização. (P2. GR).

O PROFEPT está sendo nesse aspecto, porque todas as qualificações as formações que nós temos elas estão sendo abertas aos demais docentes, então todas as palestras com grandes nomes que discutem essas questões são abertas a todos os docentes essa pratica agora se tornou mais presente no campus por conta especialmente desse programa, a instituição tem tentado fazer o que está ao seu alcance, mesmo porque essa mudança de identidade que a gente sofreu, ela foi nova para todo mundo. (P17. CBA).

Assim, os Institutos trazem na sua proposta de institucionalização o objetivo de implementar na instituição uma melhoria na cultura organizacional, envolvendo professores e demais agentes que se alinham para a educação acontecer nos princípios da equidade, focada no planejamento como principal instrumento de uma gestão proativa, integrada e participativa.

O professor, por sua vez, também deve trazer na sua bagagem a (co) responsabilidade de ator, com novos pressupostos pedagógicos na sua atuação cotidiana. Muito se fala de metodologias consideradas contemporâneas que têm colocado em xeque qualquer método de ensino-aprendizagem que não veja o aluno como centro do processo educativo. Cabe, outrossim, tanto aos gestores quanto aos professores alinharem suas práticas em prol do coletivo, tendo os alunos como centro do processo.

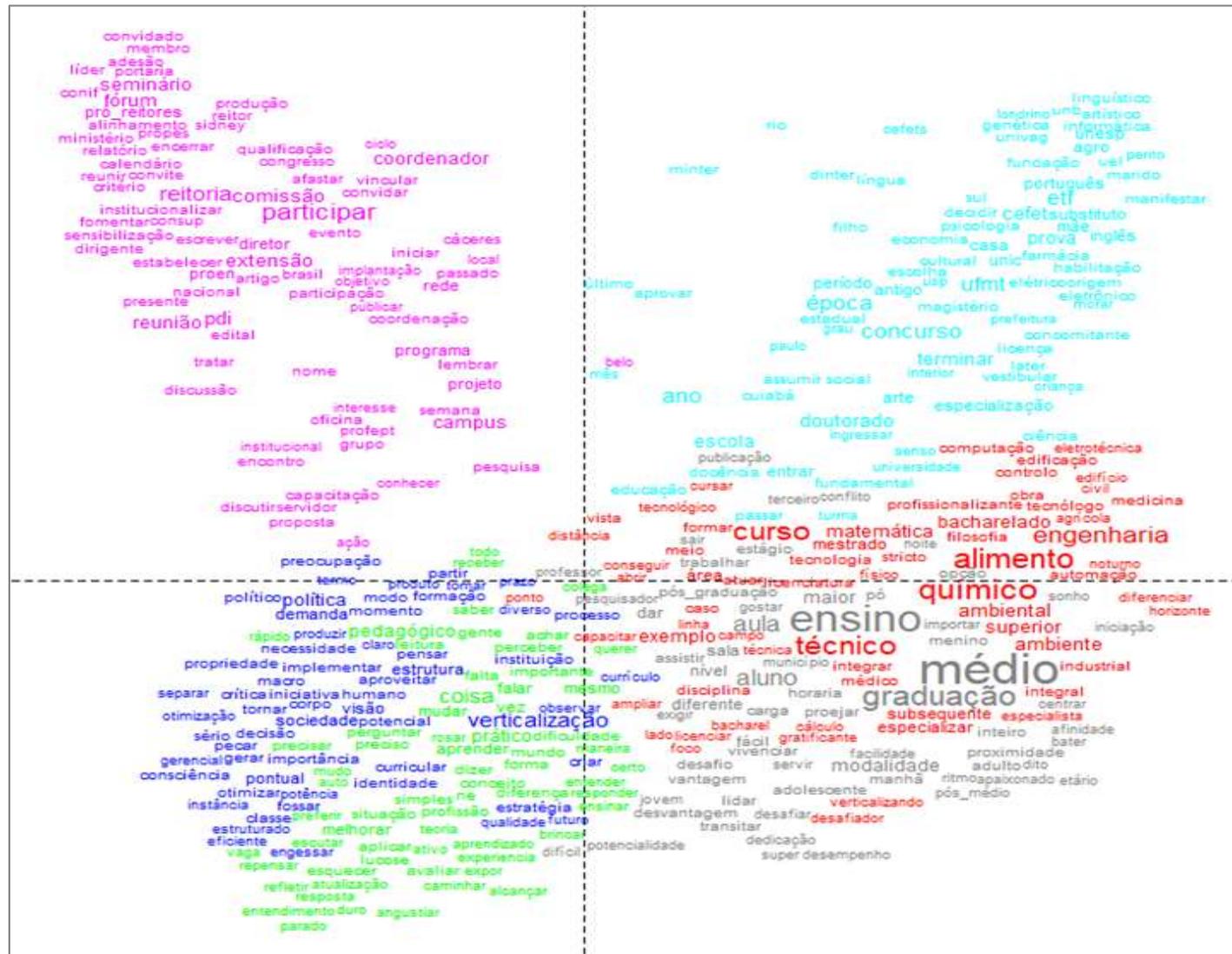
A análise de Especificidades associa textos com variáveis, ou seja, possibilita a análise da produção textual em função das variáveis de caracterização. Associam-se, ao corpus, variáveis que o pesquisador deseja analisar, de forma que a base de dados é dividida de acordo com a variável selecionada. Por exemplo, a comparação entre homens e mulheres em um questionário aplicado (ROUBÉRE; RATINAUD, 2014, p. 39). A ideia básica da Análise Fatorial de Correspondência é desenvolver uma representação gráfica dos dados para ajudar a visualização da proximidade entre classes ou palavras através de um espaço dividido por quadrantes como podemos notar nas Figuras 21 e 22.

Na Figura 21 podemos observar as posições, proximidades e distâncias dos quadrantes dos principais vocábulos que foram as classes da análise proposta. Visualmente percebe-se que algumas classes estão bastante próximas dentro de alguns quadrantes, com exceção do quadrante superior à esquerda que representa a classe 6 (implementação). Em relação às demais classes nota-se que apresentam uma relativa proximidade entre si. De maneira complementar, podemos verificar também como se comportam as demais variáveis dos atores entrevistados em relação à distribuição espacial das classes a partir da Figura 22.

Nota-se que as distribuições em quadrantes das respectivas características entre os indivíduos estão relacionadas com a cor (classe pertencente) pela qual eles são mais sensíveis.

A partir da Análise Fatorial por Correspondência (AFC), foi possível realizar associação do texto entre as palavras, considerando a frequência de incidência de palavras e as classes, representando-as em um plano cartesiano. Observa-se que na Figura 21, as características dos atores em relação às classes que possuem um maior grau de associação se apresentam mais centralizadas. Contudo, há casos, por exemplo, o indivíduo 8 se mostra mais isolados em relação ao demais na distribuição espacial e com um tamanho maior, indicando que dentro das entrevistas aquele sujeito apresenta um maior destaque dentro daquela respectiva classe. Enquanto o sujeito 27 da entrevista apesar de estar bastante próximo dos demais no quadrante inferior esquerdo, apresenta um maior destaque na classe 5. Outro aspecto importante observado diz respeito ao fato de que os sujeitos provenientes do Campus Bela Vista possuem maior destaque dentro da primeira classe.

FIGURA 21. Análise Fatorial por Correspondência realizada por vocábulos



Fonte: Elaborado pela autora através do Software IRAMUTEQ – dados da pesquisa (2008- 2018)

Percebe-se que a partir das figuras apresentadas anteriormente, reforça-se a relação estabelecida entre as seis classes da CHD a partir da AFC que agrupou no plano cartesiano sujeitos e características observáveis das entrevistas produzidas na pesquisa.

Evidenciou-se que algumas características dos sujeitos são mais sensíveis à algumas classes de acordo com os testes estatísticos produzidos⁴² conforme apresentado no Quadro 18.

QUADRO 18. Especificidades da sensibilidade significativa da AFC

Classe 1	Classe 2	Classe 3	Classe 4	Classe 5	Classe 6
Participante 29, Campus BLV, tempo de serviço 23 anos.	Participante 11 e 15, Campus CBA professor, e tempo de serviço 11 anos.	Participante 5 e tempo de serviço 10 anos.	Participante 19, 21 e 28, tempo de serviço de 8 e 22 anos e sexo feminino.	Participante 4 e 6, gestores, tempo de serviço de 12 e 24 anos, Reitoria, e sexo masculino.	Participante 2, 7 e 8, gestores, Campus Cuiabá e tempo de serviço de 13 e 25 anos.

Fonte: Fonte: Elaborado pela autora – dados da pesquisa (2008- 2018)

A Classe 2: Modalidade e níveis de ensino, que estão associadas às características do EPT, e pertence ao eixo temático currículo e dimensão analítica institucionalização, apresenta sensibilidade significativa nas características ligadas aos sujeitos 11 e 15, da categoria professor, e tempo de serviço de 11 anos.

A Classe 1: Formação profissional, que está relacionada ao perfil docente em relação ao tipo de ensino, e pertence ao eixo temático currículo e dimensão analítica institucionalização, apresenta sensibilidade significativa nas características ligadas ao sujeito 29, pertencente ao campus Cuiabá - Bela Vista, e tempo de serviço de 23 anos.

Considerando o quadro acima, na narrativa do Participante (P29. BLV), fica evidente a importância de o professor estar preparado para atuar na EPT, considerando que a formação pedagógica é importante para o exercício da docência, conforme demonstra na sua argumentação: *“Eu acredito que sim, pois, se eu não tivesse sido aluna de escola técnica, talvez eu não teria essa dimensão do que é uma educação profissional e tecnológica, porque na licenciatura eu não aprendi isso e muito menos nos bacharelados”* (P29. BLV).

Já para o Participante (P11. CBA), quando falamos das características associadas a EPT, o mesmo reforça os dados evidenciados, a saber:

⁴² O IRAMUTEQ utiliza de Teste de Chi-Quadrada para medir a força da relação entre variáveis categóricas e/ou utilizar lei hipergeométrica que é uma distribuição de probabilidade discreta que descreve a probabilidade de se retirar x elementos do tipo A numa sequência de n extrações de uma população finita do tamanho N, com k elementos do tipo A e N-K elementos do tipo B, sem reposição.

[...] deixa eu te falar, na instituição quando eu entrei nós não tínhamos formação continuada, nós não tínhamos proposta para nos capacitar a trabalhar na educação profissional, eu não me lembro disso, eu me lembro do curso de PROEJA, eu não fiz esse curso, ministrei uma disciplina, mas assim foi uma proposta que o governo ofereceu, porque entrou o EJA, ninguém sabia o que era, então ele trouxe a especialização, foi muito importante, mas depois disso eu não vi mais ações concretas, eu por exemplo, se hoje eu trabalho na educação profissional é porque eu corri atrás, acho que ainda é muito falha, eu busquei porque eu desenvolvi pesquisas tanto mestrado quanto doutorado sobre a educação profissional, então eu fui atrás, fui buscar literatura que me auxiliasse nisso, mas a instituição não oferece. (P11. CBA).

A Classe 5: Política pública, que descreve a percepção entre os diferentes níveis e elementos que tratam a verticalização enquanto política pública, e pertencem ao eixo temático Perfil e dimensão analítica verticalização, apresentam sensibilidade significativa nas características ligadas aos Participantes 4 e 6, à categoria gestores, pertencentes ao campus Cuiabá e tempo de serviço de 13 e 25 anos.

A Classe 3: Ações, que estão associadas às ações necessárias para a verticalização, e pertencem ao eixo temático Perfil e dimensão analítica verticalização, apresentam sensibilidade significativa nas características ligadas ao Participante (P5. GCBA), e tempo de serviço de 10 anos.

Com relação ao participante (P5. GCBA), esclarece que:

[...] nós não temos uma política de estado bem definida para isso, nós temos políticas de governo, aí trocam-se governos trocam-se políticas, que é o que hoje a gente escuta nos corredores, todo mundo preocupado, puxa, mudou o governo, o que vai acontecer? E daqui a quatro anos nós temos essa mesma angústia, muda o governo, o que vai acontecer? Por quê? As políticas são de governo não de estado, não há preocupação do estado Brasil, o que o Brasil quer e precisa da educação para se estabelecer como nação líder da América ou líder mundial, nós não temos isso, e se nós não temos estamos sempre sujeitos a políticas de governo. (P5. GCBA).

Na fala do participante, gestores: (P4. GR) – (P6. GCBA), há semelhanças nas concepções quanto à importância do processo de verticalização no contexto do IFMT:

[...] na arquitetura que a gente tem se torna inviável a verticalização, quando eu falo em verticalização eu tenho que trabalhar um currículo flexível, uma similaridade curricular e aí eu tenho uma estrutura de uma instituição multicampi e essa estrutura multicampi, ela exige um certo trato no processo de tornar os currículos similares, esses currículos similares vão possibilitar uma verticalização, esses currículos flexíveis, eles vão possibilitar mais ainda essa verticalização, aí eu posso chamar atenção para alguns currículos de países que eu conheço de vivência, por exemplo o Canadá, [...] em uma universidade canadense, no college na verdade, esse colégio agroalimentar ele forma o técnico em agricultura, mas o último ano desse técnico, ou os dois últimos anos eles são tão densos em termos de currículos e oportunidades de formação, que são aproveitados na sua engenharia agrônoma, ou seja, isso é uma possibilidade de verticalização. (P4. GR).

[...] então eu penso que em 2008 até os dias de hoje esse processo da verticalização de ensino se fez presente e está ainda em processo, eu percebo que é impressionante a capacidade que esse instituto tem para desenvolver essa verticalização, e nós temos alunos que por exemplo, já fizeram nosso curso aqui, foram fizeram o ENEM passaram para cursos de engenharia na UFMT depois trancaram o curso e voltaram para fazer o nosso curso em engenharia de obras dando continuidade no seu processo de formação, esse aluno percebeu que estava mais coerente sua formação aqui do que no curso acadêmico diferenciado na UFMT, então a gente já tem alguns casos que podemos até pensar em já analisar para observar. (P6. GCBA).

A Classe 4: Trajetória, que descreve situações que versam sobre tomada de decisão, e pertence ao eixo temático trajetória e dimensão analítica institucionalização, apresenta sensibilidade significativa nas características ligadas ao sujeito 19, 21 e 28, tempo de serviço de 8 e 22 anos, e pertencentes ao sexo feminino.

Os participantes (P19. BLV - P21. BLV - P28. BLV) na sequência abaixo, descrevem suas concepções relacionadas à Classe 4:

[...] é um desafio, eu cito sempre o exemplo do PROEJA né, a minha experiência com a educação de jovens e adultos foi só no IF, eu não tive experiência anterior, e o ensino médio é um ensino médio voltado para o pré vestibular, era uma época que não existia Enem então a gente dava aula já pensando na aprovação do vestibular, que é totalmente diferente do ensino médio do IF, então era desafiador porquê de manhã eu dava aula na graduação, de tarde no ensino médio de noite eu dava aula no PROEJA, diariamente, ou eu dava aula de química ou bioquímica, algo nessa área, então deveriam ser três aulas do mesmo conteúdo que deviam ser completamente diferentes. (P19. BLV).

[...] isso não é fácil, para todo professor acho muito difícil, você pegar uma situação como essa que você tem que atuar no ensino básico, depois na graduação, depois na pós graduação, são três olharem diferentes, três formas diferente de preparar material, preparar aula, lidar com pessoas com comportamento diferentes, com sonhos diferentes, com olhares de vida diferentes, então isso para o professor é difícil, hoje eu faço com mais facilidade porque acho que já estou mais acostumado.(P21. BLV).

Então você vê, quando eu comecei aqui eu comecei no técnico subsequente de química. Era um perfil de aluno, um contexto social, hoje é outro. A gente procura também perceber isso, a dar o momento que nós estamos vivendo. Então é uma área que tem essa plasticidade, que facilita esse movimento. Mas, acaba sendo complexo, pois, a tendência é que, quando você vai se especializando seu conhecimento, você direcione numa linha de pesquisa e campo de atuação específico. Como no meu caso é filosofia, nós não temos nenhum curso que vai contemplar. (P28. BLV).

A Classe 6: Implementação, que aponta os conhecimentos sobre programas, planos e ações, e pertence ao eixo temático implementação e dimensão analítica verticalização, apresenta sensibilidade significativa nas características ligadas aos sujeitos 2, 7 e 8, da categoria de Gestores, pertencentes ao campus Cuiabá, e tempo de serviço de 13 e 25 anos.

Assim trazemos a falas abaixo comprovando o que os gestores compreendem como implementação de proposituras de programas de capacitações no IFMT:

[...] eu acho que é uma prisão ai, que ela é de certa forma, prisão que falo assim, as pessoas se detém muito a esse assunto, e você esquece também o outro lado, então, do outro lado, todo o licenciado vai ter que fazer curso de área técnica, porque se o instituto é tecnológico, então uma coisa você vê que ela está puxando de um lado que é extremamente importante, mas está só em uma linha, em um viés, se aqui nós formamos técnicos, então porque temos que ter licenciados em química, então assim, talvez seja mais fácil você formar um engenheiro na parte pedagógica e você ter um licenciado, porque o instituto é tecnológico, então assim ,na verdade, não há necessidade de nós termos uma situação tão fechada, e parece que a coisa é meio assim [...]. (P8. GBLV).

[...] com a instituição da comissão em 2018, nós elaboramos ciclos da formação continuada, a comissão elaborou o primeiro ciclo para o segundo semestre de 2018, então nós trabalhamos o primeiro semestre no planejamento e organização para iniciar no segundo semestre de 2018, então nós tivemos três encontros um em agosto, outro em setembro e outro em outubro, todos com pesquisadores profissionais da rede EBTT, primeiro foi professor Alexandre Maia do Bonfim, que falou sobre a pratica do docente reflexiva, segunda foi a professora Gisele Rosas que falou sobre a verticalização do ensino nos IFs e a última foi com a professora Conceição que trabalhou aprendizagens ativas, então a comissão pensou esse primeiro ciclo como apresentação de concepções, diretrizes e legislação do instituto trabalhou mais a teoria, para 2019 a comissão já pensou formações mais praticas [...]. (P7. GCBA).

Há discussões nos fóruns, reunião de colegiado, semana pedagógica, e em 2018 foi realizado o workif – com mesas redondas para discussão e integração da temática, e como subsídio da ação do docente foi aprovado o regulamento de atividade docente em 2018 [...] O processo de educação tem mudado rapidamente, mudanças não planejadas como a globalização, acesso à internet, facilidade de conteúdo, e recentemente a educação à distância como vídeos aulas e plataformas digitais, e diversas mídias, isso tem fomentado um novo modelo de formação e anseios. A formação de professores de um modo geral não tem acompanhado toda essa transformação, provavelmente por não haver um norte, um conceito definido o que precisa ser formado e como gerar esse conhecimento. O que é sabido que qualquer que seja a política pública provavelmente o professor será o protagonista para ter sucesso na ação. (P2. GR)

As próximas seções procuram aplicar e discutir a utilização da análise de similitude em cada classe extraída a partir da CHD.

A análise de similitude é baseada na teoria dos grafos cujos resultados auxiliam no estudo das relações entre objetos de um modelo matemático. No Iramuteq, a análise de similitude mostra um grafo que representa a ligação entre palavras do corpus textual. A partir desta análise é possível inferir a estrutura de construção do texto e os temas de relativa importância, a partir da coocorrência entre as palavras. Ela auxilia o pesquisador na identificação da estrutura da base de dados (corpus), distinguindo as partes comuns e as especificidades, além de permitir verificá-las em função das variáveis descritivas existentes. (SALVIATI, 2017, p. 69).

Um das vantagens de aplicar essa técnica está em poder inferir que, de uma forma geral, os discursos dos participantes, além de apresentarem referências que, de acordo com a literatura especializada, são peças chaves para se compreender aspectos fundamentais das relações entre o contexto do texto em relação ao contexto da prática presente na fala dos sujeitos que são capazes de ler e ressignificar a própria prática.

5.3.1. Formação Profissional

A figura 23, apresenta a árvore de coocorrência da primeira classe, os resultados indicam que os entrevistados sugerem que a formação profissional atrelada à realidade da EPT está centrada nos seguintes vocábulos: curso que está relacionado com o tipo de turma no qual o profissional exerce sua prática, seguido de ensino, técnico, médio, ensino, área e mestrado. Essa coocorrência sugere que parte da preocupação dos entrevistados nessa classe procura especificar na medida do possível por parte do sujeito as particularidades da formação docente em relação às necessidades e aspectos da verticalização.

5.3.2. Modalidades e Níveis de Ensino

A Figura 24, adiante, apresenta a árvore de similitude da classe 2, que é complementar à primeira classe na composição do eixo temático currículo. Ao observar a figura, nota-se que a relação entre os vocábulos ensino e médio é mais forte se comparamos as outras interações entre o vocábulo médio e os demais vocábulos que são representativos na rede: professor, aluno, trabalhar, médio, aula e graduação.

A força da conectividade entre os vocábulos é observada na espessura do laço que conecta os nós da rede. Note que os vocábulos que compõem o centro da rede estão relacionados com a percepção que o sujeito possui sobre as características do EPT quanto aos diferentes níveis e modalidades de ensino no que tange aos diferentes atores que participam do processo de ensino-aprendizagem. Outro aspecto importante é a ênfase dada pelos sujeitos ao ritmo diferente dado ao ensino médio.

5.3.3. *Trajetória*

Esta classe representa dentro da análise um eixo temático próprio que está ligado ao currículo no sentido de compor uma dimensão de análise que denominamos de institucionalização.

Para compreendermos melhor as especificidades dessa classe, foi elaborada a Figura 25, que apresenta a estrutura de coocorrência da rede de evocações que compõe a classe 4. Nota-se que na figura, o vocábulo “ano” tem uma posição central e sua relação com o curso é bastante forte em relação ao vocábulo “curso”. De maneira similar, curso e trabalhar possuem uma conectividade forte, que pode ser visível na espessura do laço que os conecta. O mesmo se pode dizer da relação entre mestrado e doutorado.

O que essas informações sugerem? Primeiro, elas estão sugerindo que os entrevistados fazem ou fizeram escolhas que definiram o curso de suas vidas em relação tanto a carreira profissional quanto à importância dada a instituição presente nas suas falas. Nessa classe a dimensão familiar está bastante afastada, porque ela reflete de fato uma dimensão mais voltada à esfera laboral, e com isso, a institucionalização de práticas e rotinas que dotam de sentido sua prática docente enquanto trajetória.

5.3.4. *Implementação*

A sexta classe criada através da CHD considera as falas dos sujeitos sobre seus conhecimentos e vivência sobre a implementação de políticas voltadas à capacitação na EPT no IFMT. A fim de explicar melhor como essa classe se apresenta como um eixo temático é necessário olhar atentamente a Figura 26.

Na Figura 26, percebemos que algumas evocações são centrais para a rede. Nesse sentido, o vocábulo formação estabelece uma forte relação com: a) ano, b) participar, c) campus e d) todo. Essas informações revelam primeiramente, que os entrevistados sabem que as ações voltadas à formação continuada e capacitação andam de mãos dadas anualmente, porém é possível notar que isso é segmentado por campi que possuem um projeto próprio, que por sua vez, está conectado à pesquisa e extensão.

De maneira complementar, a forma “instituto” possui uma ligação forte com o vocábulo “todo” que se caracteriza por uma série de eventos e atores responsáveis por tais ações. Enquanto o verbo participar apenas se apresenta na rede, no outro lado, está ligado ao PDI o documento que norteia a política de capacitação.

O mesmo é notado quanto ao vocábulo capacitação que parece mais afastado do centro da rede (formação). Esse fato nos fornece pistas sobre a percepção dos sujeitos sobre a relação entre capacitação e formação docente. Os dados sugerem que os sujeitos não procuram apresentar ambos os elementos próximos, mas reconhecem alguma conexão. Enquanto apresentam o conhecimento que a PROEN e os convênios interinstitucionais são elementos mais voltados e próximos da formação docente.

Pelos dados encontrados na pesquisa, é perceptível que os participantes tem dificuldades para associar a formação com capacitação, porém reconhecem o RASAC, MINTER E DINTER):

[...] com o passar dos anos as legislações foram atualizadas, foram revistas e o regulamento precisou ser revisto, até que houve uma grande mudança inclusive no nome, passou a ser o Regulamento de Política de Capacitação, onde norteia e visa quais são os principais critérios para que o servidor possa afastar para poder capacitar, e ano passado em Agosto, e em 09 de janeiro de 2019, foram decretados novos ajustes no regulamento no qual o governo federal implementou novas diretrizes, então o principal ganho para a comunidade e a transparência para as pessoas que estão usufruindo de afastamento para capacitação [...]. (ENTREVISTA_PRO REITOR PÓS-GRADUAÇÃO EM: 23/01/20).

5.3.5. Ações

A Figura 27 apresenta a árvore de similitude da terceira classe (ações). Nessa classe estão presentes as falas dos sujeitos sobre as ações necessárias para que ocorra a verticalização considerando as suas próprias realidades e vivências.

Ao observar a Figura 27, nota-se que a estrutura da rede de coocorrência tem ao menos três centros com termos relevantes que orientam como as ações de verticalização deveriam ser. As evocações “professor” e “formação” são os elementos centrais que estão relacionados à aspectos importantes da verticalização segundo a percepção dos sujeitos.

Primeiro, os participantes da pesquisa percebem que a verticalização precisa ser pensada enquanto ação coletiva a partir do “a gente” (nós); porém essa unidade coletiva é pensada geralmente em termos genéricos a partir do vocábulo “coisa” que, por si só, é bastante abrangente. Segundo, os sujeitos percebem que o professor é um ator central para a verticalização e precisa de mais espaço para ser ouvido. Terceiro, existe uma forte relação entre professor e formação, o que indica uma percepção de que a formação é um elemento essencial para o professor na EPT. Quarto, há uma conectividade entre o pensamento coletivo, considerando o vocábulo “a gente” em relação ao verbo “achar”, na rede.

Porém, diante da fala dos participantes da pesquisa, fica evidente que eles pensam que a unidade coletiva (gestores e professores), encontra problemas no coletivo quanto às ações que devem ser tomadas e a interpretação dessas ações por parte dos demais atores envolvidos no processo de formação de professores no IFMT. As narrativas abaixo, corroboram as concepções os questionamentos acima.

[...] nós temos isso dentro da nossa diretoria de gestão de pessoas, mas lá ela está separada para a questão pedagógica, então isso a gente tem dialogado com cada pro- reitoria suas necessidades de formação, as áreas, os cursos que a gente poderia trazer e ofertar, mas com o andar desse processo, percebemos o quanto nós temos que avançar, cada vez mais, para termos um bom resultado com relação a essas questões de formação continuada para os nossos servidores, hoje a gente percebe um trabalho dos nossos dirigentes de ensino, muito mais próximo, em rede, já vislumbrando as ações necessárias, para uma boa melhoria, uma contribuição melhor nos nossos campus, como eu disse, as reuniões têm trazido para a gestão as demandas e tem nos ajudado a pensar em um plano de formação continuada já pensando em atender as necessidades. (P1. GR).

Percebemos muita confusão entre os pesquisados quanto as ações que facilitem a verticalização docente no IFMT, isto pode ser esclarecido pela fala do participante abaixo:

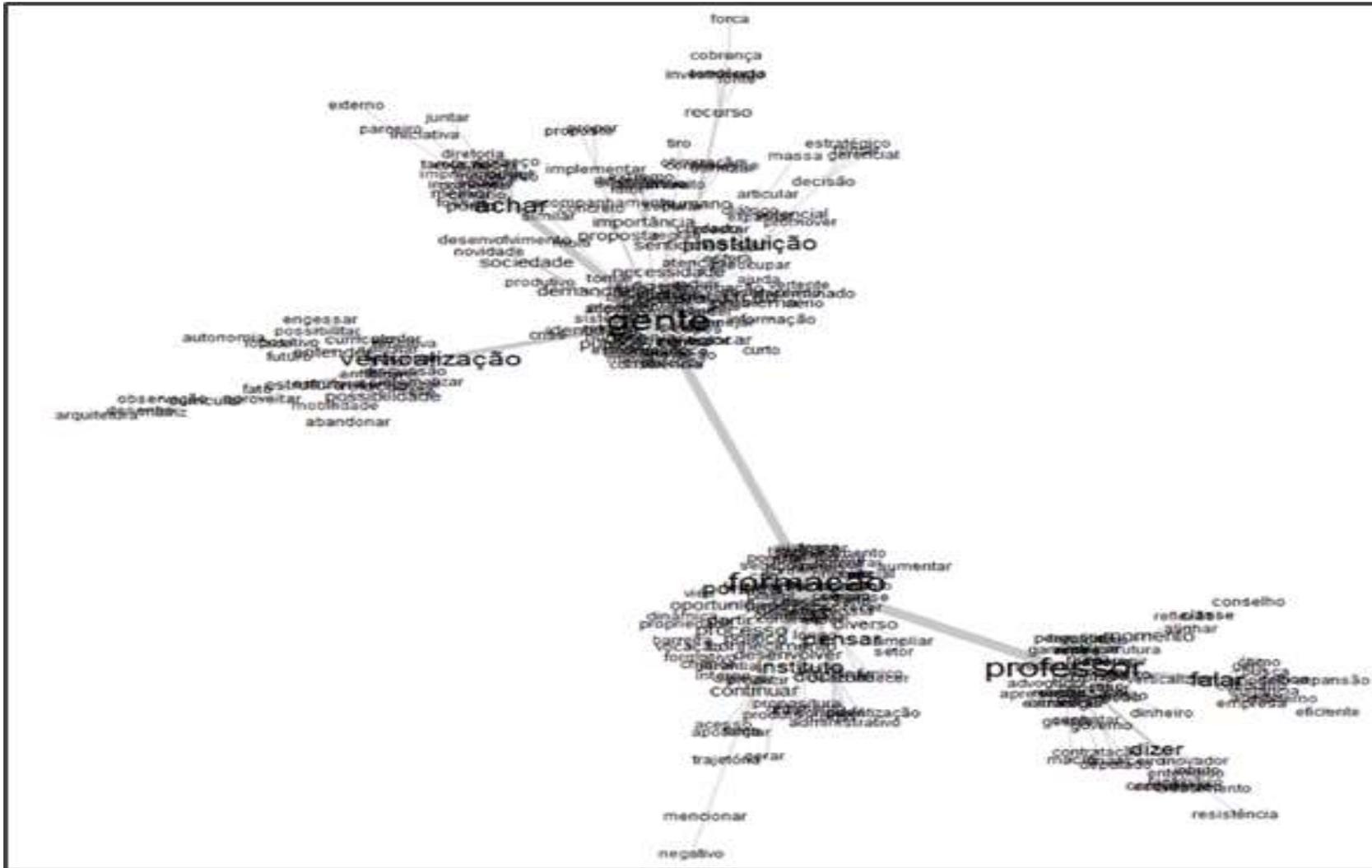
[...] ela aconteça, até porque precisamos que isso aconteça, mas eu acredito que as dificuldades de você trabalhar dentro de uma mesma instituição todos os níveis de ensino com os mesmo servidores, é muito complicado, é muito complicado você dar aula de manhã para a graduação, a tarde para mestrado, e a noite você vai dar um técnico. (P26. BLV).

5.3.6. Política Pública

Por fim, a quinta classe representa a percepção entre os diferentes níveis e elementos que tratam a verticalização enquanto política pública. Essa classe está combinada com a classe ações e formam o eixo temático denominado de perfil que é caracterizado pela visão normativa dos agentes sobre o fenômeno da verticalização. Para fins descritivos, a figura YT apresenta a rede de coocorrência da classe.

Um primeiro fato que salta aos olhos ao observarmos a Figura 28 é a semelhança de tópicos com a classe de ações. Esse fato considera que a fala dos sujeitos sobre as ações que devem ser tomadas em relação à verticalização podem convergir com sua visão sobre o que seria a própria verticalização. Nesse sentido, grande parte do que eles afirmam sobre a verticalização, em termos de política, é o que realmente sabem sobre ela ou esperam que ela seja.

FIGURA 28. Árvore de similitude da classe 5 – Política pública



Fonte: Elaborado pela autora através do Software IRAMUTEQ – dados da pesquisa (2008- 2018).

Um ponto central que merece destaque sobre essa classe é a tríade: professor, agente e professor. Essa tríade considera que grande parte da verticalização requer um exercício colaborativo por parte dos gestores em comparação aos professores. Esse fato coloca a defesa da verticalização como prioritária para a instituição. Evidenciamos esta premissa na narrativa abaixo:

[...] como falei anteriormente, isso é um desafio orquestrar tantos perfis diferentes porque com a criação dos institutos, ele vem com a obrigação de trabalhar desde o PROEJA, o Ensino Médio Integrado ao Técnico subsequente, superiores na modalidade, Bacharelado, Tecnológico e Licenciatura, Pós-graduação, são diversos perfis pedagógicos que nós temos que trabalhar e atender, então é muito complicado para algum servidor, independente sua formação, origem, ele ter essa disposição de poder atender isso, então todos os Campuses, eles já têm uma cultura de implementação e cada um vai se adaptando já, na sua realidade, até mesmo naquilo que foi a sua formação, e a respeito do que chamamos de vocação do servidor, acredito que o trabalho ficaria um pouco mais fácil, mas é muito difícil uma gestão conseguir fazer isso, porque é um jogo de xadrez semestralmente, eu tive o privilégio de estar à frente do Departamento de Ensino e praticamente é uma luta quase que diária. (P2. GR).

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Finalizando nossa trajetória de pesquisa, nossa hipótese inicial foi de que o IFMT carece de uma política de formação continuada, formulada com clareza, para a Educação Profissional e Tecnológica (EPT), voltada para os professores em serviço e que os capacite ao exercício profissional de ensino, pesquisa e extensão nos termos da verticalização. No entanto, a pesquisa permitiu indicar aspectos da política de formação continuada existente no IFMT prevista para os professores em serviço, pela própria instituição.

Isto posto, asseverando o caráter político desta pesquisa, as considerações (re)elaboradas no texto são apenas indícios das muitas possibilidades de interpretação de uma realidade instituída no/pelo IFMT. Portanto, registramos que não há uma conclusão formulada e acabada, mas, sim possíveis caminhos que poderão ter continuidades em futuras pesquisas, envolvendo questões relacionadas às “*Políticas de Formação Continuada de professores na Educação Profissional e Tecnológica*”.

Quando ponderamos sobre as *Políticas de Formação Continuada de Professores na Educação Profissional e Tecnológica*, temos a consolidação de percursos na sua grande maioria, equivocados, ou seja, se apresentam de forma reducionista, aligeirados, interrompidos e fragmentados no decorrer das tentativas de implementação de políticas de formação continuada de professores. Historicamente, quando discorremos sobre as concepções da formação continuada de professores, observamos a ausência de políticas de estados que as regulamentem desde os primórdios da Educação Profissional e Tecnológica. Estas percepções foram corroboradas pelos registros na pesquisa de campo e na pesquisa documental, no contexto da SETEC/MEC e no IFMT.

As categorias teóricas reveladas e extraídas da literatura foram delimitadas a partir de uma revisão sistemática. Ainda, foram alinhadas aos resultados de um corpus textual processado por meio do *software IRAMUTEQ* que, por sua vez, gerou duas dimensões analíticas [*Verticalização e Institucionalização*] tendo como resultados da análise, quatro eixos temáticos [Perfil – Implementação – Currículo – Trajetória], gerando assim seis classes [Política Pública – Ações – Implementação – Formação profissional – Modalidade e níveis de ensino – Trajetória]

Com a análise desenvolvida correlacionada à pergunta que deu origem à tese [o que tem sido feito e como tem sido feito, ao longo dos últimos 10 anos, entre 2008 e 2018, para capacitar

em serviço profissionais que exercem a docência, sem a formação necessária para tal?]

encontramos como resposta as dimensões: *Verticalização – Institucionalização*, identificando a característica da verticalização do ensino, aliada à tríade ensino, pesquisa e extensão, sendo o elemento diferencial por conter a possibilidade de permitir inovações nas práticas pedagógicas do professor em exercício da sua profissão na EPT. Em função disso, é que a verticalização do ensino esteve presente em um ou mais indicadores de cada dimensão, conforme apresentados no decorrer da tese.

Com correspondência na análise das categorias analíticas empregadas na definição das classes, na *Dimensão Verticalização* ficou manifestado nos registros das entrevistas e narrativas escritas dos gestores e professores que a verticalização do ensino no IFMT envolve contextos relacionadas a dois eixos temáticos: *o Perfil* – trazendo na sua estrutura a Política Pública, envolvendo as questões relacionadas à sua implementação e consequente percepção entre os diferentes níveis e elementos que tratam a verticalização enquanto política pública pelos legisladores e também *as Ações* – quais sejam, as ações necessárias para que a verticalização do ensino aconteça no interior do IFMT. Como segundo eixo *a Implementação* – trazendo na sua estrutura como os participantes da pesquisa vêm a implementação da verticalização em relação ao conhecimento sobre programas, planos, projetos e ações que ficando claro nos registros dos participantes a pluralidade de concepções apresentadas nas narrativas e verbalizadas como sendo um conceito novo na EPT, carecendo de muitas pesquisas sobre sua aplicabilidade como um processo de gestão pedagógica. Percebemos por meios dos diálogos e também pelas narrativas escritas que os pontos relacionados à verticalização do ensino vêm acompanhados de muita ambiguidade, incertezas e também algumas resistências; mas, trazem em si possibilidades de ser algo que pode trazer novas possibilidades para o processo ensino e aprendizagem nos Institutos Federais de Educação.

Os registros revelados na *Dimensão Institucionalização* – sugerem um entendimento sobre a importância e o cuidado que se deve ter com as questões relacionadas ao currículo e à trajetória de formação do professor, resultando em contrapartida numa formação exitosa dos alunos do IFMT. Os resultados também confirmam a premissa de que formação profissional exigida para a atuação do professor nas diferentes modalidades e níveis de ensino oferecidos pelo IF, demandam de uma trajetória de formação considerando o perfil docente em relação ao tipo de ensino demandado a ele. Neste contexto ainda deve ser a preocupação com as questões que envolve as características da Educação Profissional e Tecnológica no processo de formação do professor para atuar nesta modalidade de ensino.

Nas intencionalidades de buscar compreender os movimentos da Educação Profissional e Tecnológica na perspectiva das *“Políticas de Formação Continuada de Professores”* e na expectativa de fomentar debates acerca da premissa *“Verticalização do Ensino”* como um conceito pedagógico que perpassa as práticas pedagógicas dos professores no contexto de sua atuação docente, e que se encaminham para uma nova arquitetura pedagógica no IFMT, também estiveram presentes em nossas análises outras possibilidades de agregar valor no processo da docência, aos professores em seu espaço de atuação [nesta tese assumimos como premissa a formação em serviço, esperando extrapolar para uma processo de formação continuada de professores].

Nos pressupostos de uma imersão aprofundada nas discussões teóricas no espaço da EPT fomos nos descobrindo e relacionando com variados pesquisadores e referenciais teóricos, e os entrelaçando com nossas concepções e observações, convergindo em diálogos com minhas ambiguidades e questionamentos e, porque não, indicando novas possibilidades de interpretação dos dados colhidos na pesquisa documental e de campo. No relacionamento com diversos autores, alguns, entretanto, convergiram de forma mais pontual que outros no caminho metodológico traçado e estão presentes no decorrer do texto: com eles aprofundamos entendimentos ao longo da pesquisa, os quais nos auxiliaram na compreensão de sentidos construídos na premissa de intencionalidades e nos pressupostos da: *“influência, texto e prática da produção dos contextos das políticas de formação continuada de professores no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso – IFMT, em um recorte de (2008-2018)”*.

Em uma trajetória de imersão institucional, para examinar com maior rigor *“a existência de uma política de formação continuada de professores no IFMT”*, recorremos a alguns procedimentos metodológicos, ou seja, arrolamos e analisamos diversos documentos institucionais, regimentos, portarias, resoluções e relatórios internos do IFMT. Ainda, estudamos os documentos oficiais da SETEC/MEC e assinalamos processos, conversamos com colegas gestores e professores dos dois campi, lócus da pesquisa e dialogamos com tantos outros colegas de trabalhos em diferentes espaços e momentos que ajudaram e contribuíram no processo de análise.

Ressaltamos aqui que a neutralidade diante do objeto de pesquisa foi uma dificuldade constante em toda a trajetória da pesquisa. Não obstante, diante deste desafio apresentado a nós como pesquisadora, e também servidora efetiva do IFMT, buscamos com cautela e cuidado ao longo dos escritos, a começar pela introdução, quando evidenciamos o lugar de onde falamos e

porque realizamos esta pesquisa – tão cara para nós como cientista e como profissional e como cidadã imbricada no contexto da Educação Profissional e Tecnológica.

Por meio das análises, envolvendo os instrumentos da pesquisa, procuramos indicar as fontes e apontar as limitações das interpretações, mas, tomando extremo cuidado em preservar a identidade dos diferentes sujeitos que contribuíram nesta pesquisa, quando assumimos em processo de discussão coletiva as questões relacionadas à *Política de Formação de Professores*, em especial da *Política de Formação Continuada Docente*. Dialogamos com Ball, e passamos a compreender os movimentos supostamente incoerentes que ocorrem em diferentes momentos na sua influência, em seus textos e sua prática, envolvendo os contextos de produção das políticas postas pelo IFMT, as quais, produzem diversos documentos, inseridos uns nos outros num processo de bricolagem muitas vezes aparentemente sem lógica.

Retomando as questões relacionadas à docência na EPT e nas suas diferenciações, provocações e probabilidades, com a pesquisa em pauta trouxemos à luz, a legislação macro que regimenta a formação do professor na particularidade da Educação Profissional e Tecnológica com intenção de fomentar reflexões nos princípios da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB nº 9.394/96, que em seu art. 61, situa a exigência de formação em nível superior em cursos de licenciatura ou complementação pedagógica para graduados não licenciados para o exercício da docência na educação básica, aceitando o notório saber tão-somente para as disciplinas da formação profissional. Esta formação é determinada pelas bases indicadas no Parágrafo único do artigo 62, ficando assim estabelecido:

- I – a presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho;
- II – a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço;
- III – o aproveitamento da formação e experiências anteriores, em instituições de ensino e em outras atividades. (BRASIL, 1996).

Na apreensão de Machado (2008), existem hoje, ofertas formativas diversificadas de formação de docentes para o campo da EPT, mas, ainda são muito restritas a considerar o potencial de demanda necessária ao atendimento dos profissionais que ingressam na Instituição, essas ofertas são fundadas por programas especiais, cursos de pós-graduação, formação em serviço e formação a distância. Entretanto, poucas são as iniciativas de cursos de licenciatura.

Neste entendimento relatamos que através desta investigação evidenciamos que os Institutos Federais têm uma iniciativa formativa que ajuizamos como uma experiência exitosa, pois busca atender uma demanda pontual de formação docente em uma matriz curricular voltada para EPT. A partir do ano de 2018/1 o IFMT, por meio de um Projeto em parceria com

a rede federal, oferta um Curso de Complementação Pedagógica, denominado de “*Curso Superior de Licenciatura – Formação Pedagógica para Graduados não Licenciados a Distância*” – de modo específico, possibilitando aos profissionais (professores do IFMT) não licenciados da educação profissional e tecnológica, portadores de diplomas de curso superior, uma formação pedagógica, não apenas como forma de legitimar o seu trabalho docente, que já está sendo desenvolvido, mas de também qualificar a experiência desses profissionais, agregando saberes científicos e pedagógicos ao seus fazeres docentes de modo a proporcionar o domínio de novas habilidades para a atuação na docência. (PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO, 2018).

Este projeto de parceria em rede vem sendo avaliado como uma incitativa promissora, haja vista que vem atendendo uma demanda de formação Pedagógica até então não implementada, com a intencionalidade de oferecer o curso para professores do IFMT, destinando ainda vagas de ampla concorrência para o estado de Mato Grosso, atendendo também uma demanda da sociedade (Estado de Mato Grosso), na formação de profissionais para atuarem na Educação Profissional nas educação estadual.

Assim, reforçando as intencionalidades da Rede Federal e corroborando as concepções de Machado (2008), da necessidade de conscientizar os gestores do IFMT quanto à importância de se ter uma política de formação de professores implementada de fato e de direito, sendo, portanto:

Uma política definida para a formação de professores que atenda a tais necessidades será certamente um grande estímulo para a superação da atual debilidade teórica e prática deste campo educacional com relação aos aspectos pedagógicos e didáticos. (MACHADO 2008, p. 15).

Também corroborando as palavras de Moura (2008), quando na sua positivação e argumentações salienta que:

A formação e a capacitação devem, portanto, ir além da aquisição de técnicas didáticas de transmissão de conteúdos para os professores e de técnicas de gestão para os dirigentes. Evidentemente, esses aspectos continuarão sendo importantes, mas o objetivo macro é mais ambicioso e deve privilegiar a formação no âmbito das políticas públicas do país, principalmente as educacionais, numa perspectiva de superação do modelo de desenvolvimento socioeconômico vigente, de modo que se deve priorizar mais o ser humano do que, simplesmente, as relações de mercado e o fortalecimento da economia. (MOURA, 2008, p. 30).

Machado (2008) reforça suas concepções com as conclusões recolhidas e apreendidas nesta pesquisa em referência, quando trazemos um pequeno histórico da formação de professores para a Educação Profissional e Tecnológica que perdurou até 2018, com relação à

falta de concepções teóricas e metodológicas consistentes que envolvam um caráter político dos nossos gestores e professores, resultando em iniciativas de políticas públicas amplas de formação de docentes especificamente para a educação profissional, no Brasil.

Neste contexto, a pesquisa evidenciou que os fundamentos legais que embasam a formação continuada de professores na EPT, apontam que boa parte dos resultados dos estudos e pesquisas já realizadas no campo das políticas de formação continuada de professores para a EPT, como insipientes e com vários hiatos se comparados com os fundamentos legais; ou seja, quando exigem uma sólida formação básica, superior e pós-graduação do professor no exercício da sua docência, quando levamos em considerando a formação dos professores para suas práticas envolvendo tanto os saberes específicos da área de formação, quanto os da formação geral e pedagógica; fator este necessário para a articulação entre as teorias e as práticas do professor no exercício da suas funções, respeitando a tríade: ensino, pesquisa e extensão no espaço do IFMT.

Portanto, concluindo a questão problematizadora desta tese, nas argumentações de Machado (2008), quando se refere ao marco regulatório das políticas de formação continuada de professores na Educação Profissional e Tecnológica (EPT), afirma vir sendo mostrado ao longo dos tempos uma condição de improvisação, de descontinuidade e com um caráter especial e emergencial nos programas de formação. Corroborando a realidade posta pela autora sobre a necessidade premente e imperativa do IFMT, quando ela afirma que:

[...] é preciso e urgente definir uma política nacional ampla de valorização da formação dos professores para essa área e que isso passa pela superação de fato da tendência histórica às improvisações, pela institucionalização dessa formação, superação de preconceitos e real tratamento de equivalência formativa comparativamente à recebida pelos demais professores (MACHADO, 2008, p.82).

Por tudo que já foi exposto no decorrer dos registros trazidos em forma de texto léxico, acredita-se que esta pesquisa poderá contribuir para um melhor entendimento e relevância social e científica contribuindo para a identificação, análise e compreensão das intencionalidades de implementação de Políticas Públicas de Formação Continuada de Professores para Educação Profissional e Tecnológica (EPT), com possibilidades de uma prática nos pressupostos de uma real verticalização do ensino, tendo por base a abordagem dos Ciclo de Políticas defendidas por Ball.

Não há dúvida de que nas concepções apresentadas nesta tese estão contidas outras tantas ou mais percepções sobre as questões relacionadas às Políticas de Formação Continuada de Professores na EPT, no entanto, este é apenas um passo do processo de investigação sobre o

tema em pauta, que continua em aberto para novos olhares, novos pensares e novas vozes, de modo ainda mais forte se o olhar se voltar, também, para os desafios da proposta da educação da verticalização do ensino nos Institutos Federais de Educação Profissional.

Finalizando nossas percepções como pesquisadora, cabe destacar, por fim, a compreensão de que nenhuma política, seja ela de Estado ou local, por si só, tem força de mudar as concepções segregadas, o que nos permite completar que, perante à política vigente para a educação profissional e tecnológica, com seus obstáculos e com as mais diferentes opções, a grande provocação está nas atitudes dos legisladores, e ainda nas mãos de quem se antepõe à possibilidade de fazê-la ou não acontecer na sua influência, no seu texto e na sua prática tendo como resultado os contextos de produção das políticas.

REFERÊNCIAS

ADRIÃO, T.; GIL, J. (org.). **Educação no Chile: olhares do Brasil**. São Paulo: Xamã, 2009. 118 p.

AFONSO, A. M. M. et al. Formação de professores para a educação profissional e tecnológica: políticas, questões e proposições. **Agenda social**, v. 10, n. 1, p. 74–84, 2016.

AFONSO, A. M. M.; GONZALEZ, W. R. C. Educação Profissional e Tecnológica: análises e perspectivas da LDB/1996 à CONAE 2014. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 24, n. 92, p. 719–742, set. 2016.

ANDRIOLI, Antônio I. **As políticas educacionais no contexto do neoliberalismo**. (2017). Disponível em: <https://www.andrioli.com.br/index.php/artigos/10-as-politicas-educacionais-no-contexto-do-neoliberalismo>. Acesso em: 27 nov. 2019.

ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho**. Ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. São Paulo: Boitempo Editorial, 2000.

BALL, S.J. **Politics and policy making in education: explorations in policy sociology**. Nova York: Routledge, 1990.

BALL, S.J.; BOWE, R. Subject departments and the “implementation” of National Curriculum policy: an overview of the issues. **Journal of Curriculum Studies**, London, v. 24, n. 2, p. 97-115, 1992.

BALL, S J. O que é política? Textos, trajetórias e caixas de ferramentas. *In: Education reform: a critical and post-structural approach*. Great Britain, Open University Press, 1994.

BALL, S. J.; MAGUIRE, M.; BRAUN, A. **How schools do policy: policy enactments in secondary schools**. Abingdon: Routledge, 2012.

BALL, S. J.; MAGUIRE, M.; BRAUN, A. **Como as escolas fazem as políticas: atuação em escolas secundárias**. Tradução de Janete Bridon. Ponta Grossa: UEPG, 2016.

BALL, S. J. **Education reform: a critical and post structural approach**. Buckingham: Open University Press, 1994.

BALL, Stephen J. e MAINARDES, Jefferson. (org.). **Políticas Educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011.

BALL, Stephen J. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. **Currículo sem Fronteiras**, v.1, n.2, p. 99-116, jul./dez. 2001. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol1iss2articles/ball.pdf>. Acesso: 01 dez. 2017.

BALL, Stephen J. Profissionalismo, Gerencialismo e Performatividade. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 126, p. 539-564, set./dez. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v35n126/a02n126.pdf>. Acesso: 01 dez. 2017.

BALL, Stephen J. Performatividade, privatização e o pós-Estado do bem-estar. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1105-1126, set./dez. 2004.

BALL, Stephen J. Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. **Currículo sem fronteiras**, v. 6, n.2, p. 10-32, jul./dez. 2006.

BANCO MUNDIAL. **La Enseñanza Superior**: las lecciones derivadas de la experiencia. 1. ed. Washington: BM, 1994.

BOWE, Richard; BALL, Stephen. Subject departments and the “implementation” of national curriculum policy: an overview of the issues. **Journal of Curriculum Studies**, London, v. 24, n. 2, p. 97-115, 1992.

BAUER, M. W. e GASKEL, G. (org.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático; Tradução de Pedrinho Guareschi. 13. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2017.

BARDIN, Laurence. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BENJAMIN, Walter. O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. *In*: _____. Obras escolhidas. **Magia e técnica, arte e política**. v.1, São Paulo: Brasiliense, 1993. p. 197-221.

BENZÉCRI, J.P. **Correspondence analysis handbook**. New York: Marcel Dekker, 1992.

BODGAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

BOWE, Richard; BALL, Stephen; GOLD, Anne. **Reforming education & changing school**: case studies in policy sociology. London: Toutlegde, 1992.

BRASIL. [1909] **Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909**. Cria nas capitais dos Estados as Escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional primário e gratuito. De 23 de Setembro de 1909.

BRASIL. [1937] **Lei nº 378 de 13 de janeiro de 1937**. Dá nova organização ao Ministério da educação e Saúde Pública. Brasília, 1937.

BRASIL. [1942] **Decreto Lei nº 4.127 de 25 de fevereiro de 1942**. Estabelece as bases de organização da rede federal de estabelecimentos de ensino industrial. Brasília, 1942.

BRASIL. [1961] **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L4024.htm. Acesso em: 29 nov. 2016.

BRASIL. [1968] **Portaria Ministerial nº 331 de 17 de junho de 1968**. Altera a Lei n.º 4.759 e a escola industrial passou a denominar-se Escola Técnica Federal de Mato Grosso (ETFMT). Brasília, 1968.

BRASIL. [1971] **Portaria n.º 432, de 19 de julho de 1971**. Normas para organização curricular do Esquema I e do Esquema II. Disponível em: http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/notas/port432_71.htm. Acesso em: 25 fev. 2014.

BRASIL. [1988a] **Constituição da República Federativa do Brasil**. Promulgada em 5 de outubro de 1988; atualizada. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/ConstituicaoCompilado.htm. Acesso em: 27 nov. 2016.

BRASIL. [1988b]. Congresso Nacional. **Projeto de Lei nº 1.258, de 28 de novembro de 1988**. Fixa diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: Acesso em: 17 jan. 2019.

BRASIL. [1994]. **Lei nº 8.948 de 08 de dezembro de 1994**. Dispõe sobre a instituição do Sistema Nacional de Educação Tecnológica e dá outras providências. Brasília, 1994.

BRASIL. [1996]. **Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 27 nov. 2016.

BRASIL. [1997a]. **Decreto nº 2.208 de 17 de abril de 1997**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF: 18 abr. 1997a, p. 7760.

BRASIL. [1997b]. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº. 2, de 26 de junho de 1997**. Dispõe sobre os programas especiais de formação pedagógica de docentes para as disciplinas do currículo do ensino fundamental, do ensino médio e da educação profissional em nível médio. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/RCNE_CEB02_97.pdf. Acesso em: 21 nov. 2017.

BRASIL. [2001]. Ministério da Educação. **Plano Nacional da Educação (PNE)**. Brasília: 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172.pdf>. Acessado em: 20 fev. 2019.

BRASIL. [2007a]. **Decreto nº 6094, de 24 de abril de 2007**. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas compromisso todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm. Acesso em: 12 nov. 2016.

BRASIL. [2007b]. **Decreto nº 6.095, de 24 de abril de 2007**. Estabelece diretrizes para o processo de integração de instituições federais de educação tecnológica, para fins de constituição dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia - IFET, no âmbito da Rede Federal de Educação Tecnológica. Diário Oficial da União, Brasília, 25 abr. 2007.

BRASIL. [2007c]. **Chamada Pública nº 002/2007 de 27 de setembro de 2007**. Formação Proeja. Chamada Pública para apresentação de projetos de cursos de formação de docentes e gestores no âmbito do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a

Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA. Brasília: MEC/SETEC, 2007. Acesso: 13 fev. 2019.

BRASIL. [2008a]. **Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 30 dez. 2008a. Seção 1, p. 1. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm. Acesso em: 25 nov. 2018.

BRASIL. [2008b]. Ministério da Educação/Setec. **Concepção e diretrizes** - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia. Brasília: MEC/Setec, 2008b. Disponível em: <https://portal.ifrn.edu.br/institucional/normas-e-leis/concepcao-e-diretrizes-dos-institutos.pdf/view> Acesso em: 26 nov.2018

BRASIL. [2008c]. **PL 3.775/2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Brasília, Outubro de 2008c. Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=610942&filename=EMP+4/2008+%3D%3E+PL+3775/2008 Acesso em 23 out.2019

BRASIL. [2008d]. **Portaria n.º 116**. Divulga, na forma dos Anexos I e II à presente Portaria, a relação das propostas aprovadas no processo de seleção de que trata o item 6 da Chamada Pública MEC/SETEC n.º 002/2007, e que pautarão a elaboração do Projeto de Lei de constituição dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. De 31 de Março de 2008d.

BRASIL. [2009a]. **Decreto nº 6755, de 29 de janeiro de 2009**. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6755.htm. Acesso em: 27 nov. 2016.

BRASIL. [2009b]. **Lei nº 12.796 de 04 de abril de 2009**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm#art1. Acesso em: 27 nov. 2016.

BRASIL. [2009c]. **Lei nº 12.014 de 06 de agosto de 2009**. Altera o art. 61 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com a finalidade de discriminar as categorias de trabalhadores que se devem considerar profissionais da educação. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Lei/L12014.htm#art1. Acesso em: 27 nov. 2016.

BRASIL. [2009d]. **Lei nº 12.056 de 13 de outubro de 2009**. Acrescenta parágrafos ao art. 62 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/lei/l12056.htm. Acesso em: 27 nov. 2016.

BRASIL. [2010a]. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Um Novo Modelo de em Educação Profissional e Tecnológica: concepções e diretrizes**, Brasília, 2010a. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6691-if-concepcaoediretrizes&category_slug=setembro-2010-pdf&Itemid=30192

Acesso em: 15 fev. 2017.

BRASIL. [2010b]. Ministério da Educação e Cultura. **Concepções e Diretrizes dos Institutos Federais**. 2010b.

BRASIL. [2012]. Tribunal de Contas da União. **Relatório de Auditoria: Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica**. Brasília, 2012. Disponível em:

<https://portal.tcu.gov.br/lumis/portal/file/fileDownload.jsp?inline=1&fileId=8A8182A14D92792C014D92847E5F3E97>. Acessado em: 15 jul. 2019.

BRASIL. [2014]. **Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014**. Plano Nacional de Educação. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm Acesso em: 27 nov. 2016.

BRASIL. [2016a]. Ministério da Educação. Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT). **Portal do MEC**. 2016. Disponível em:

<http://redefederal.mec.gov.br>. Acesso em: 15 fev. 2018.

BRASIL. [2016b]. **Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016**. Diário Oficial da União, Brasília: 23 de setembro de 2016.

BRASIL. [2018a]. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (Setec). **Portal do MEC**. Ministério da Educação. Brasília: 2018. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/setecsecretaria-de-educacao-profissional-e-tecnologica>. Acesso em 14 jun. 2019.

BRASIL. [2018b]. Ministério da Educação PLAFOR. **Portal da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica**. Brasília, 2018. Disponível em:

<http://redefederal.mec.gov.br/plafor/apresentacao>. Acesso em 14 jun. 2019.

BRASIL. [2018c]. Ministério da Educação Programas e Ações da SETEC. PLAFOR. **Portal da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica**. Brasília, 2018. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/setec-programas-e-acoes/plafor-programas-e-acoes-setec> Acesso em 14 jun.2019.

BRASIL. [2019a]. Ministério da Educação. **Rede Federal**. Brasília: 2019. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/rede-federal-inicial/>. Acessado em: 15 fev. 2019.

BRASIL. [2019b]. Ministério da Educação/SETEC. **Resultados Plataforma Nilo Peçanha: Ano-Base 2017**. Plataforma. Brasília, 2019. Disponível em:

<http://resultados.plataformanilopecanha.org/2018/>. Acessado em: 15 maio 2019.

BRASIL. [2019c]. Ministério da Educação/SETEC. **Resultados Plataforma Nilo Peçanha: Ano-Base 2018**. Plataforma. Brasília, 2019. Disponível em:

<http://resultados.plataformanilopecanha.org/2019>. Acessado em: 15 maio 2019.

BRASIL. [2019d]. Senado Federal. **SIGA Brasil: 2001-2018**. Brasília, 2019. Disponível em: <http://www12.senado.gov.br/orcamento/sigabrasil>. Acesso em: 28 jul. 2019.

CÂMARA, R. H. Análise de conteúdo: da teoria à prática em pesquisas sociais aplicadas às organizações. Gerais: **Revista Interinstitucional de Psicologia**, v. 6, n. 2, p. 179-191, jul./ dez, 2013.

CAMARGO, B. V. ALCESTE: Um programa informático de análise quantitativa de dados textuais. In: MOREIRA, A. S. P.; CAMARGO, B.V.; JESUÍNO, J. C.; NÓBREGA, S. M. (Ed.). **Perspectivas teórico-metodológicas em representações sociais**. João Pessoa: Editora da UFPB, 2005. p. 511-539.

CAMARGO, B. V.; JUSTO, A. M. IRAMUTEQ: Um software gratuito para análise de dados textuais. **Temas em Psicologia**, v. 21, n. 2, p. 513–518, 2013a.

CAMARGO, B. V.; JUSTO, A. M. Tutorial para uso do software de análise textual IRAMUTEQ. Universidade Federal de Santa Catarina - **Laboratório de Psicologia Social da Comunicação e Cognição - Laccos**, p. 1–18, 2013b.

CARLOMAGNO, M. C.; ROCHA, L. C. DA. Como criar e classificar categorias para fazer análise de conteúdo: uma questão metodológica. **Revista Eletrônica de Ciência Política**. v. 7, n. 2010, p. 173–188, 2016.

CARRION, Raul K.M., Vizentini, Paulo G. - **Globalização, neoliberalismo, privatizações**. Editora da Universidade, UFRGS, Porto Alegre, 1997.

CARVALHO, Olgamir Francisco de; KIPNIS, Bernardo. Educação profissional em uma perspectiva internacional comparada e suas repercussões no Brasil. **Linhas Críticas**, Brasília (DF), v. 16, n. 30, p. 49-70, jan./jun.2010. Disponível em: <https://doi.org/10.26512/lc.v16i30.3566> Acesso em 18 dez. 2019.

CEPAL/UNESCO. **Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva com equidad**. Santiago, 1992.

CERVI, Emerson Urizzi. Análise de conteúdo automatizada para conversações em rede sociais: Uma proposta metodológica. In: 42º ENCONTRO ANUAL ANPOC, 2018, Caxambu. **Anais do 42º Econtro Anual da Anpocs**. São Paulo: Anpocs, 2018. v. 1. p. 1-26.

CERTEAU, Michel de. **A Escrita da história**. Tradução de Maria de Lourdes Menezes. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982.

CHILE. Ministerio de Educación. **Compendio de información estadística**. Santiago, 1998.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

COSTA, Marisa Vorraber (org.). Uma agenda para jovens pesquisadores. In: **Caminhos investigativos II** - Outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação. Rio de Janeiro: DP & A, 2002, p. 143-156.

CUNHA, Luiz Antônio. **O Ensino Profissional na Irradiação do Industrialismo**. São Paulo: Editora Unesp, 2000.

CUNHA, Maria Isabel. Conta-me agora! As narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. **Revista da Faculdade de Educação** – USP, São Paulo, v. 23, n. 12, jan./dez. 1997. p. 185 – 195.

CUNHA, Maria Isabel da. Impactos das políticas de avaliação externa na configuração da docência. *In:* _____ (org.). **Formatos avaliativos e concepção de docência**. São Paulo: Autores Associados, 2005. p. 49-68.

CUNHA, Maria Isabel da. **O bom professor e sua prática**. 18 ed. Campinas, SP: Papyrus, 2006. p. 23-184.

CUNHA, Maria Isabel da. (org.). **Qualidade da graduação: a relação entre ensino, pesquisa e extensão e o desenvolvimento profissional docente**. Araraquara/SP: Junqueira &Marins, 2012.

CUNHA, Maria Isabel da. O tema da formação de professores: trajetórias e tendências de formação do campo na pesquisa e na ação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, n. 3, p. 609-625, jul./set. 2013.

CUNHA, Maria Isabel da. Aprendizagem da docência em espaços institucionais: é possível fazer avançar o campo da formação de professores? **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 19, n. 3, p. 789-802, nov. 2014.

CRUZ, Rosana Evangelista da. Banco Mundial e política educacional: cooperação ou expansão dos interesses do capital internacional? **Educar**, Curitiba, n. 22, p. 51-75, 2003.

DAVIES, Nicholas. A política educacional nos governos do PT: continuidades ou descontinuidades em relação aos do PSDB? **Revista HISTEDBR On-Line**, v.16, n. 67, p. 39-52, mar.2016. Disponível em: <https://doi.org/10.20396/rho.v16i67.8646087> Acesso em 17 dez. 2019.

DELORS, J. et al. **Educação: um tesouro a descobrir**. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Séc. XXI. 1998. [s.l: s.n.].

DOMINGOS SOBRINHO, Moisés. Universidade Tecnológica ou Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia? Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/artigos> [201?]. Acesso em: 6 jan. 2017.

DUARTE Rosália. Pesquisa Qualitativa: reflexões sobre o trabalho de campo. **Cadernos de Pesquisa**, n. 115, p. 139-154, mar. 2002.

DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. A disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. p. 15- 41. *In:* DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. e colaboradores. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. 2. ed. São Paulo: Artmed, 2006.

DENZIN, N.K.; LINCOLN, Y.S. 2006. **O planejamento da pesquisa qualitativa**. Porto Alegre, Penso, 2006.

DRUMOND, A. M.; DIAS RODRIGUES, L. P. Análise do policy cycle da política nacional de habitação de interesse social: contribuições de gestores municipais de habitação em Minas Gerais. **Urbe. Revista Brasileira de Gestão Urbana**, v. 11, p. 1–16, 2019.

DURHAM, Eunice. A política educacional do governo Fernando Henrique Cardoso. **Novos Estudos**, São Paulo, n.88, p. 153-179, nov.2010.

- EASTON, D. **The political system**. New York: Willey, 1953.
- ERBER, Fabio Stefano. Eficiência coletiva em arranjos produtivos locais industriais: comentando o conceito. **Nova Economia Belo Horizonte**, v. 18, n. 1, 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo>. Acesso em: 25 mar. 2019.
- EVANGELHISTA, E.; PACHECO E ZAN, D. D. A integração curricular no IFSC (Instituto Federal de Santa Catarina) o caso projeto integrador. In: SCHNEIDER, M. C. K.; AGUILAR, LUIS ENRIQUE (org.). **Trajetórias de Educação Profissional e Tecnológica**. 1ª ed. Florianópolis: IFSC, 2013. p. 237.
- FANIZZI, S. **Do contexto do texto oficial ao contexto da prática docente**: um estudo a partir da abordagem de Stephen Ball. 2016.
- FANIZZI, S.; SANTOS, V. M. Políticas públicas de formação continuada de professores dos anos iniciais em Matemática. **Zetetike**, v. 25, n. 3, p. 457, 27 dez. 2017.
- FERNANDES, Maria Regina Silva. **O processo de verticalização da educação profissional e tecnológica e suas implicações na qualidade do trabalho dos docentes do Campus São Vicente do Sul do Instituto Federal Farroupilha**. (2013). Dissertação (Mestrado em Educação). Seropédica, RJ: Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, 2013.
- FERREIRA, S. L.; ANDRADE, A.; SOUZA, F. E. C. Reflexões sobre a expansão dos Institutos Federais no estado de São Paulo. **Jornal de Políticas Educacionais**. v. 12, n. 2. Janeiro de 2018.
- FONSECA, Celso Suckow da. **História do ensino industrial no Brasil**. Rio de Janeiro: Escola Técnica Nacional do Rio de Janeiro, 1961. v.1.
- FONSECA, M. O Financiamento do Banco Mundial à educação brasileira: vinte anos de cooperação internacional. In: TOMMASI, L. de; WARDE, M. J.; HADDAD, S. (org.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 1998. p. 229-251.
- FRANCISCO, Wagner de Cerqueira. Taylorismo e Fordismo. In: **Brasil Escola**. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/geografia/taylorismo-fordismo.htm>. Acesso em 22 dez. 2019
- FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva**: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social e capitalista. 3. ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1989.
- FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. (org.). **Ensino Médio**: ciência, cultura e trabalho. Brasília: MEC, SEMTEC, 2004.
- FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. A Política de Educação Profissional no Governo Lula: um percurso histórico controvertido. **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 26, n. 92, p. 1087-1113, Especial - Out. 2005
Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em 06 jun. 2017.
- FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). **Escola “sem” partido**: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira. Rio de Janeiro: UERJ/ LPP, 2017.

FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). **Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: relação com o ensino médio integrado e o projeto societário de desenvolvimento**. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2018. 320 p.

GARCIA, Carlos Marcelo. **Formação de Professores: para uma mudança educativa**. Portugal: Porto, 1999.

GATTI, Bernadete. A formação de professores no Brasil: características e problemas **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out./dez. 2010 Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em 06 jun.2019.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo de Afonso; ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri de. **Professores do Brasil: novos cenários de formação**. Brasília: UNESCO, 2019.

GENNEP, Van Arnold. **Os ritos de passagem**. Coleção Antropologia, Petrópolis: Vozes, 1978.

GOUVEIA, F. P. DE S. A expansão dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia no território brasileiro: entre o local e o nacional. **Espaço e Economia**, n. 9, p. 1–15, 30 dez. 2016.

GÖTTEMS, L. B. D. et al. O modelo dos múltiplos fluxos de Kingdon na análise de políticas de saúde : aplicabilidades , contribuições e limites Kingdon ' s multiple stream model used to analyze health policies : applicability , contribution and limits. **Saúde Sociedade São Paulo**, v. 2, p. 511–520, 2013.

GRAMSCI, A. **Maquiavel, a política e o Estado Moderno**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1988.

GRIFFIN, C. Lifelong learning and welfare reform. **International Journal of Lifelong Education**, 18(6), p. 431-452, 1999.

HAM, C.; HILL, M. J.; POLLOCK, F. **The policy process in the modern capitalist state**. [s.l.] Royal Victorian Institute for the Blind. Tertiary Resource Service, 1988.

HAWKES, T. **Structuralism and semiotics**. London: Methuen, 1977.

HIGUERAS, Jorge Luis Inzunza. **A reforma educacional chilena na América Latina (1990-2000): circulação e regulação de políticas através do conhecimento**. (2014). Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas. Campinas, Unicamp, 2014.

HUSAIN, Shahid. Apresentação. **5ª Reunião do Comitê Regional Intergovernamental do Projeto Principal de Educação para a América Latina e o Caribe**. Santiago do Chile, 1993. Apud: ANDRIOLI, Antônio I. As políticas educacionais no contexto do neoliberalismo. (2017). Disponível em: <https://www.andrioli.com.br/index.php/artigos/10-as-politicas-educacionais-no-contexto-do-neoliberalismo>. Acesso em: 27 nov. 2019.

HYPÓLITO, A. Moreira. Políticas curriculares, estado e regulação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1337-1354, out-dez. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/15.pdf>. Acesso em: 12 ago. 2018.

IFMT. 2009. **Plano de Desenvolvimento Institucional**. Cuiabá, 2009. Disponível em PDF e,

ainda em: < http://ifmt.edu.br/media/filer_public/b8/b3/b8b305c8-5503400b-b8d0-d3d4b7abe319/plano_desenvolvimento_institucional_2009-1.pdf>

IFMT. 2014. **Plano de Desenvolvimento Institucional**. Cuiabá, 2014. Disponível em PDF e, ainda em: < http://ifmt.edu.br/media/filer_public/b3/cb/b3cbb909-bb6d48c7-abe8-d723d23dacc7/pdi-oficial-consup-ultim_a-versao1.pdf>

IFMT. 2016. **Relatório de Gestão do exercício de 2016**. Cuiabá, 2017. Disponível em: http://ifmt.edu.br/media/filer_public/03/35/0335f5d6-85ba-416d-a37e-9e05254cf7b7/relatorio_v1.pdf. Acesso em: 1 jul. 2018.

IFMT. **Uma Década de Sonhos, Vidas, Histórias**. Instituto Federal de Mato Grosso 2008-2018. Cuiabá: Editora Comunica, 2018.

IFMT. **Carta de Serviços ao Usuário 2018**. Cuiabá, 2018. Disponível em: http://ifmt.edu.br/media/filer_public/e0/fa/e0fa7835-b66a-475e-b023-cf420ec9db9c/carta_servicos_ao_usuario_v9.pdf. Acesso em: 1 jul. 2019.

INEP. **Formação de Professores para Educação Profissional e Tecnológica**: Brasília, 26, 27 e 28 de setembro de 2006. – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008. 304 p. – (Coleção Educação Superior em Debate; v. 8).

IPEA/PNUD. **Atlas Do Desenvolvimento Humano No Brasil**. Rio de Janeiro, Fundação João Pinheiro, 2013. Disponível em: <http://www.ipeadata.gov.br>. Acesso em: 6 jul. 2018.

IPEDATA. Instituto De Pesquisa Econômica Aplicada. **Dados macroeconômicos e regionais**. Disponível em: <http://www.ipeadata.gov.br>. Acesso em: 6 jul. 2018.

JESUS, Roseli Batista de. Políticas públicas e o ciclo de políticas: uma análise da política de Mato Grosso. **Revista Científica Eletrônica de Pedagogia**. Ano XII, n. 24, jul. 2014 (Periódicos Semestral). Disponível em: http://faef.revista.inf.br/imagens_arquivos/arquivos_destaque/uAn890zrR7yA164_2014-11-7-18-43-38.pdf. Acesso em: 25 mar. 2019.

KINGDON, J. W. **Agendas, alternatives, and public policies**. Boston: Little, Brown and Company, 1984. v. 45.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Metodologia do trabalho científico**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 1992.

LASSWELL, H. **Who Gets What, When, How**. Cleveland: Meridian Books., 1936.

LIMA, Telma C. S. de; MIOTO, Regina C. T. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Revista Katál**. Florianópolis v. 10 n. esp. p. 37-45, 2007.

LIMA, Kátia V. A. de. **A criação da rede federal de educação profissional, científica e tecnológica (RFEPCT) e a origem do Instituto Federal de Mato Grosso (IFMT)**. Dissertação (Mestrado em educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás. Goiânia, p. 192. 2017.

LIMA, Kátia V. A. DE; ASSIS, L. M. DE. Criação e expansão da Rede Federal de Educação

Profissional, Científica e Tecnológica em Mato Grosso (IFMT). *In: _____*. **Mestrado Interinstitucional em Educação UFG-IFMT: uma parceria com resultados significativos**. [s.l.] Editora Tanta Tinta, 2018. p. 66–81.

LIMA, L.C. Educação de adultos em Portugal (1974-2004): entre as lógicas da educação popular e da gestão de recursos humanos. *In: CANÁRIO, Rui; CABRITO, Belmiro (org.) Educação e Formação de Adultos: mutações e convergências*. 2. ed., Educa: 2005, p. 31-60.

LINDBLOM, C. E. **The intelligende of democracy**. New York: The Free Press, 1965.

LINDBLOM, C. E. Still Muddling, Not Yet Through. **Public Administration Review**, v. 39, n. 6, p. 517, nov. 1979.

LOUBÈRE, L.; RATINAUD, P. **Documentation Iramuteq** 0.6 alpha 3 version 0.1. 2014. p. 37. Disponível em:
http://www.iramuteq.org/documentation//fichiers/documentation_iramuteq_21_12_2013.pdf.
 Acessado em: 02/04/2016.

LOUBÈRE, L.; RATINAUD, P. **Manual Iramuteq**. versão 0.7 Alpha 2 e R Versão 3.2.3. Trad. de Maria Elisabeth Salviati. p. 93, 2017. Disponível em:
<http://www.iramuteq.org/documentation/fichiers/manual-do-aplicativo-iramuteq-par-maria-elisabeth-salviati>. Acessado em: 02/04/2018.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, Lucília Regina de Souza. Diferenciais inovadores na formação de professores para a educação profissional. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**. Brasília, MEC, Setec, v. 1, n. 1, p. 8-22, jun. 2008.

MACHADO, Lucíola Regina de Souza. Formação de professores para a educação profissional e tecnológica: perspectivas históricas e desafios contemporâneos. *In: INEP. Formação de Professores para Educação Profissional e Tecnológica: Brasília, 26, 27 e 28 de setembro de 2006*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008. p. 67-82. (Coleção Educação Superior em Debate; v. 8).

MACIEL, David. O governo Collor e o neoliberalismo no Brasil (1990-1992). **Revista UFG**, Goiânia, Ano XIII, n. 11, p. 98 -108, dez.2011.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de Políticas educacionais. **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006, p. 50. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>; e, também:
<http://www.scielo.br/pdf/es/v27n94/a03v27n94.pdf>. Acesso em 20 nov. 2017.

MAINARDES, J. A abordagem do ciclo de políticas: explorando alguns desafios da sua utilização no campo da Política Educacional. **Jornal de Políticas Educacionais**. v. 12, n. 16, ago. 2018.

MAINARDES, J.; MARCONDES, M. I. Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. **Educação & Sociedade**, Campinas. v. 30, n. 106, p. 303-318, 2009.

- MANFREDI, S. M. **A educação profissional no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2005.
- MARX, K; ENGELS, F. **O Manifesto Comunista**. 3 ed., São Paulo: Global, 1988.
- MATTOS, R. A. DE; BAPTISTA, T. W. DE F. **Caminhos para Análise das Políticas de Saúde**. [s.l.] Editora Rede UNIDA, 2015.
- MATO GROSSO. **Relatório da Gestão de Recursos Humanos - GDRH IFMT- 2008 a 2018**.
- MATO GROSSO. SEPLAN. **Produto Interno Bruto do Estado do Mato Grosso – Contas Regionais – Ano de 2014**. Cuiabá. Ano 2, 2º Edição. Novembro, 2016. Disponível em: <https://bit.ly/2MH7vf8>. Acesso em: 07 fev. 2018.
- MATO GROSSO. SEFAZ. **Economia de Mato Grosso cresceu 315% em dezoito anos**. Cuiabá. 2015. Disponível em: <http://www5.sefaz.mt.gov.br/-/economia-de-mato-grosso-cresceu-315-em-dezoito-anos>. Acesso em: 10 mar. 2018.
- MATO GROSSO. SEPLAN. Secretaria de Planejamento e Desenvolvimento do Estado de Mato Grosso. **Regiões de Planejamento de Mato Grosso: 2017**. Cuiabá: SEPLAN, 2017. Disponível em: <https://bit.ly/2YSQiBY>. Acesso em: 13 set. 2018.
- MEC/SETEC. **Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia: Um novo modelo de Educação Profissional e Tecnológica – Concepções e Diretrizes**, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6691-if-concepcaoediretrizes&Itemid=30192. Acesso em: 20 nov. 2016.
- MANIFESTAÇÃO do CONCEFET Sobre os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**. v. 1, n. 1, 2008.
- MELO, Adriana de Almeida Sales de. **A Mundialização da Educação: consolidação do projeto neoliberal na América latina – Brasil e Venezuela**. Maceió: Edufal, 2004.
- MELO S. Trabalho docente na educação profissional. In: Oliveira, D.; Duarte, A.; & Vieira, L.: **Trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010.
- MEC/SETEC [2004] **Subsídios para o processo de discussão da proposta de anteprojeto de lei da educação profissional e tecnológica**. Brasília, nov.2004, 25p. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/subs_02fev05.pdf Acesso em 24 nov. 2019.
- MEC/SETEC [2010]. **Cartilha Projetos e Ações**. Ministério da Educação Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica Editora IB. 2010.
- MENDES, G. M. 25 anos da Constituição Federal: perspectivas. In: SEMINÁRIO DE DIREITO MILITAR. **Anais...** 2013, Brasília. XI Seminário. Brasília: CEJUM, 2013, p.11.
- MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. **Verbetes ensino mútuo**. Dicionário Interativo da Educação Brasileira - Educabrazil. São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <<https://www.educabrazil.com.br/ensino-mutuo/>>. Acesso em: 29 de out. 2019.
- MINAYO, M.C.S.; MINAYO-GÓMEZ, C. Dífceis e possíveis relações entre métodos quantitativos e qualitativos nos estudos de problemas de saúde. In: GOLDENBERG, P.;

MARSIGLIA, R.M.G.; GOMES, A.M.H. (org.). **O clássico e o novo: tendências, objetos e abordagens em ciências sociais e saúde**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2003.

MOIMAZ, S. A. S. et al. Análise qualitativa do aleitamento materno com o uso do software IRAMUTEQ. **Saúde e Pesquisa**, v. 9, n. 3, p. 567, 2017.

MOURA, Dante Henrique. A formação docente para uma educação profissional e tecnológica socialmente produtiva. *In: _____*. **Formação de professores para educação profissional e tecnológica**. Brasília: INEP, 2008a. p. 193-223.

MOURA, Dante Henrique. 2008. A formação de docentes para a educação profissional e tecnológica. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**. Brasília, MEC, Setec, v. 1, n. 1, p. 23-37, jun. 2008b.

MONTANUCCI, Rosimeire. **Formação e trabalho docente na educação profissional: os saberes da/docência no IFMT**. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação). Cuiabá, IFMT, 2009.

MONTEIRO, Filomena M. Arruda. **Desenvolvimento Profissional da docência: uma experiência de formação em um curso de Licenciatura em Pedagogia**. 2003. Tese de (Doutorado em Educação) – Centro de Educação e Ciências Humanas - Universidade Federal de São Carlos. São Carlos/SP, 2003.

NASCIMENTO, A. R. A.; MENANDRO, P. R. M. Análise lexical e análise de conteúdo: Uma proposta de utilização conjugada. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, v. 6, n. 2, p. 72-88, 2006.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley (org.). **Política Educacional nos Anos 90: determinantes e propostas**. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 1997.

NEVES, Newton J. de O.; FAGUNDES, Milton. **Collor: o artífice do caos**. 2. ed. São Paulo: Mission Edições e Eventos Ltda. 1996.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. As políticas educacionais no governo Lula: rupturas e permanências. **RBPAE - Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**. Porto Alegre (RS), v. 25, n. 2, p. 197 -209, mai./ago. 2009. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/19491>. Acesso em: 10 dez. 2019.

OLIVEIRA, F. O Surgimento do antivalor. **Novos Estudos Cebrap**, São Paulo, n. 22, p. 8-18, out. 1988.

OLIVEIRA, M. R. N. S. A formação de professores para a educação profissional técnica de nível médio. CONGRESSO ESTADUAL PAULISTA SOBRE FORMAÇÃO DE EDUCADORES, 10. Águas de Lindóia, 2009.

OLIVEIRA, M. R. S. **A rede federal de educação profissional e tecnológica e a formação de professores para a educação profissional e tecnológica**. v. 8. Brasília, 2006 – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. 2008. Coleção Educação Superior em Debate.

OLIVEIRA, M. R. N. S. A Pesquisa sobre a Formação Inicial e Continuada de Professores para a Educação Profissional. *In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL SOBRE TRABALHO E EDUCAÇÃO*, VI. **Anais...UFMG**. Belo Horizonte, 2011.

OLIVEIRA, M. R. N. S. e Nogueira, C. G. A formação de professores para a educação profissional e o plano nacional de educação (PNE): quais as perspectivas? **Revista Holos**. Ano 32, v. 6, p. 145-155, 2016. Disponível em:

<http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/4987/1574>. Acesso em 20 jun. 2018.

ORAIR, R. O. Investimento Público no Brasil: Trajetória e relações com o regime fiscal. **IPEA: Texto para discussão**, n. 2215, p. 9–36, 2016.

PACHECO, Eliezer Moreira. **Bases para uma Política Nacional de EPT**. 2008. Disponível em. <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/artigos>. Acesso em: 20 maio 2018.

PACHECO, Eliezer; PEREIRA C. L.; DOMINGOS SOBRINHO, M. Institutos Federais e Educação, Ciência e Tecnologia: limites e possibilidades. **Linhas Críticas**. Brasília, DF, v. 16, n. 30, p. 71-88, jan./jun. 2010. ISSN 1516-4896. Disponível em: periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/3568. Acesso em: 13 set. 2018.

PACHECO, Eliezer. Institutos Federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica. *In: MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Artigos*. 2010, 16p. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/insti_evolucao.pdf

PACHECO, Eliezer. (org.). **Institutos Federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica**. São Paulo: Moderna, 2011.

PACHECO, Eliezer. **Fundamentos político-pedagógicos dos institutos federais: diretrizes para uma educação profissional e tecnológica transformadora**. / Eliezer Pacheco. – Natal: IFRN, 2015. 67 p.

PACHECO, Eliezer. Novas perspectivas para a rede federal de Educação Profissional e Tecnológica. **Ministério da Educação**. [s.d.]. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf2/artigos_novasperspectivas_eliezerb.pdf Acesso em: 17 dez.2019.

PLETSCH, M. D.; TABLETS, P. O Estudo dos Campos de Tradução de uma mesma Política: Análise das Tecnologias Digitais no AEE The Study of Translate Fields from the Same Policy: **Digital Technologies**. p. 103–126, 2015.

PEREIRA, J. M. M. **O Banco Mundial como ator político, intelectual e financeiro (1944-2008)**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.

PRADO, G. V. T; SOLIGO, R. **Memorial de formação: quando as memórias narram a história da formação**. Disponível em: <https://www.fe.unicamp.br/drupal>. Acesso em: 21 fev. 2018.

PREVITALI, Fabiane Santana. Ricardo Antunes. Os Sentidos do Trabalho: Ensaio sobre a afirmação e negação do trabalho. **Configurações**. Coimbra: CES/Almedina, n.12, p.241-245, 2013.

RAMOS, Marise Nogueira. **História e política da educação profissional** [recurso eletrônico] Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2014. (Coleção formação pedagógica; v. 5).

RATINAUD, P. IRAMUTEQ: **Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires** [Computer software]. Retrieved, 2009.

REIS, Fidélis. **Homens e Problemas do Brasil**. Rio de Janeiro, Editora José Olympio, 1962.

REINERT, M. ALCESTE, une méthodologie d'analyse des données textuelles et une application: Aurélia de G. de Nerval. **Bulletin de Méthodologie Sociologique**, v. 28, p. 24-54. 1990.

RICOEUR, Paul. O Que é um Texto? *In: _____*. **Do texto à ação: ensaios de hermenêutica II**. Tradução de Alcino Cartaxo. Maria José Sarabando. Portugal, Porto: Rés-Editora, 1989, p. 141-162.

RÔÇAS, Giselle & BOMFIM, Alexandre Maia do. Educação Superior e Educação Básica nos Institutos Federais: avaliação da verticalização de ensino com seus gestores. **Educação Profissional e Tecnológica em Revista**, Brasília, v. 1, n. 1, 2017. [Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica].

ROJAS FIGUEROA, Alfredo. Da resignação ao consentimento? Privatização da educação básica e média no Chile. Tradução de Neide Luzia de Resende. **Cadernos de Pesquisa**, n.100, p. 49-56, mar. 1997.

ROSA, João Guimarães. **Grande sertão: Veredas** [1956]. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.

RICHARDSON, Roberto. J. Pesquisa social: métodos e técnicas. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2012.

RUA, M. DAS G.; ROMANINI, R. Para aprender políticas públicas. **Instituto de Gestão Economia e Políticas Públicas**, v. 1, p. 1–35, 2013.

SÁ-SILVA, J. R.; ALMEIDA, C. D. DE; GUINDANI, J. F. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**, v. 1, n. 1, p. 1–15, 2009.

SANTOS, A. R. DOS. **Metodologia Científica: a construção do conhecimento**. 3. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

SANTOS, F. M. Resenha Análise de conteúdo: a visão de Laurence Bardin. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 6, n. 1, p. 383–387, 2012.

SECCHI, L. **Políticas Públicas: conceitos, esquemas de análise, casos práticos**. São Paulo: Cengage Learning, 2012.

SALVIATI, M. E. Manual do aplicativo Iramuteq versão 0.7. p. 93, 2017. Disponível em: <http://www.iramuteq.org/documentation/fichiers/manual-do-aplicativo-iramuteq-par-maria-elisabeth-salviati>. Acesso em 02/12/2019.

SAVIANI, Demerval. **A Nova Lei da Educação (LDB): trajetória, limites e perspectivas**. Campinas: Autores Associados, 1997.

SAVIANI, Demerval. **Da Nova LDB ao Novo Plano Nacional de Educação**: por uma outra política educacional. Campinas: Autores Associados, 1998.

SAVIANI, D. O choque teórico da politecnicidade. **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro: EPSJV; FIOCRUZ, v. 1, p. 131-152, 2003.

SAVIANI, D. **O legado educacional do século XIX**. 2. ed. Campinas-SP: Autores Associados, 2006. 235 p.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 40, p. 143-155, 2009.

SETEC. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Educação Profissional como estratégia para o desenvolvimento e a inclusão social: **Roteiro para debate nas Conferências Estaduais preparatórias à Conferência Nacional de Educação Profissional e Tecnológica**. Brasília: MEC/SETEC, 2006.

SIMON, H. A. **Administrative behaviour**. Glencoe: Free Press, 1945.

SILVA, J. G. da. **A expansão da rede federal de educação profissional, científica e tecnológica entre os anos 2005 e 2015 e suas implicações socioespaciais no estado de Santa Catarina**. Tese (Doutorado em Geografia) – Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, p. 414. 2017.

SILVEIRA, Maicon Cândido da. O neoliberalismo e a educação no Brasil de FHC. **Revista Senso Comum**, Goiânia, n.1, p. 50-66, 2009.

SOARES, M. C. C. Banco Mundial: políticas e reformas. In: TOMMASI, L. de; WARDE, M. J.; HADDAD, S. (org.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 1998. p. 15-39.

SOARES, Manoel Jesus. **Nova Ética do Trabalho nos Anos 20** – Projeto Fidelis Reis. Série Documental/Relatos de Pesquisa n. 33. Universidade Santa Úrsula, 1995.

SOARES, Sandra Regina; CUNHA, Maria Isabel da. **Formação do professor**: a docência universitária em busca de legitimidade. Salvador: EDUFBA, 2010. 134 p.

SOBRINHO, M. D. **Universidade Tecnológica ou Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia?** Disponível em:
http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=14428&Itemid=874. Acesso: 28 out. 2019.

SOUZA, C. Políticas Públicas: uma revisão da literatura. **Sociologias**, v. 8, n. 17, p. 20-45, 2006.

SOUZA, Elizeu Clementino. **O conhecimento de si**: estágio e narrativas de formação de professores. Rio de Janeiro: DP&A; Salvador-BA: UNEB, 2006.

SOUZA, Evaldo Roberto de. Reforma da educação profissional do governo FHC no Cefet – PB: a representação social como mediação. **Principia**, João Pessoa, n. 16, p. 30-38, set. 2008.

SOUZA, Rogério de. [2016]. A reforma do Ensino Médio e o esfacelamento dos Institutos Federais. **Esquerda Diário**. Postado em 24 out.2016. Disponível em: http://www.esquerdadiario.com.br/A-reforma-do-Ensino-Medio-e-o-esfacelamento-dos-Institutos-Federais?utm_source=newsletter&utm_medium=email&utm_campaign=Newsletter Acesso em: 22 nov. 2019.

STERING, Silvia Maria dos Santos. **Educação e trabalho: mulheres no Instituto Federal de Mato Grosso (2008 a 2018)**. Artigo de finalização dos Pós-Doutorado em Educação. UFMT, 2018.

SCHWARTZMAN, S. Chile: um laboratório de reformas educacionais. TEXTO PREPARADO PARA O SEMINÁRIO SOBRE A QUALIDADE DA EDUCAÇÃO BÁSICA PROMOVIDO PELA COMISSÃO DE EDUCAÇÃO DA CAMARA DOS DEPUTADOS, 13 de agosto de 2007. 25 p. Disponível em: file:///D:/Meus%20Documentos/Downloads/Chile_um_laboratorio_de_reformas_educacionais.pdf Acesso em: 12 nov. 2019.

TAYLOR, Frederick Winslow. **Princípios da Administração Científica**. Tradução de Arlindo Vieira Ramos. 8. ed. São Paulo: Atlas, 1990.

TEDESCO, J. C. **Educación y sociedad del conocimiento y de la información**. Trabalho apresentado no Encontro Internacional de Educación Média. Bogotá: Secretaria de Educación, 1999.

TENTI FANFANI, E. **La Educación básica y la cuestión social contemporánea: notas para la discusión**. Trabalho apresentado no Congresso sobre Pedagogia. Colômbia: Universidade Luis Amigó, 2000.

URQUIZA, M. D. A.; MARQUES, D. B. Análise de conteúdo em termos de Bardin aplicada à comunicação corporativa sob o signo de uma abordagem teórico-empírica. **Entretextos**, v. 16, n. 1, p. 115, 2017.

VIANA, C. M. Q. Q.; ARAÚJO, W. P. Um Exame Crítico Das Políticas Educacionais Para Formação Docente Na Educação Profissional E Tecnológica. **Pedagogia em Foco**, v. 13, n. 9, p. 74, 2018.

VIEIRA, S. Análise de conteúdo da avaliação dos alunos sobre Metodologia da Pesquisa Científica no curso de pós-graduação em Bioética do Centro Universitário São Camilo – 2011-2012. **Revista Bioethikos**, v. 6, n. 4, p. 422–426, 2012.

VOSGERAU, D. S. R.; POCRIFKA, D. H.; SIMONIAN, M. Etapas da análise de conteúdo complementadas por ciclos de codificação: possibilidades a partir do uso de software de análise qualitativa de dados. **Atas - Investigação Qualitativa em Educação**, v. 1, p. 789–798, 2016.

WERTHEIN, J.; CUNHA, C. **Fundamentos da nova educação**. Brasília: UNESCO, 2000. 84p. (Cadernos UNESCO. Série educação, 5).

ZIBAS, Dagmar. A Reforma do Ensino Médio no Chile: Vitrina Para a América Latina? **Cadernos de Pesquisa**, n. 115, p. 233-262, mar. 2002.

DOCUMENTAÇÃO

1. DOCUMENTAÇÃO ESCRITA

1.1. Fonte: MEC/SETEC

LEGISLAÇÃO E DOCUMENTOS TÉCNICOS PEDAGÓGICOS PERTINENTES AO MEC/SETEC	
Reforma Capanema 1942 – 1943	Define a Lei Orgânica Ensino Industrial no Brasil.
Constituição de 1988	Constituição DE 1988 Constituição da República Federativa.
Portaria Ministerial Nº 432/71	Institui normas para organização curricular do Programa (Esquema I e Esquema II).
Parecer CNE/CEB nº 16/1999	Parecer CNE/CEB nº 16/1999
Decreto Nº 6.575/1909	Criação das Escolas de Aprendizes Artífices
Decreto 5.154/2004	Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências.
Decreto Nº 5.707/2006	Institui a Política e as Diretrizes para o Desenvolvimento de Pessoal da administração pública federal direta, autárquica e fundacional, e regulamenta dispositivos da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990
Decreto 2.208/1997	Regulamenta o §2º do art. 36 e os artigos 39 a 42 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.
Decreto 6.094/2007	Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica.
Decreto 6.095/2007	Estabelece diretrizes para o processo de integração de instituições federais de educação tecnológica, para fins de constituição dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia - IFET, no âmbito da Rede Federal de Educação Tecnológica.
Decreto Nº 6.755/2009	Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências.

Lei Nº 9.394/1996	Estabelece a Lei de diretrizes e bases da educação nacional Edição atualizada até março de 2017.
Lei 11.892/2008	Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e das outras providências.
Lei Nº 11.784/2008	Dispõe sobre a reestruturação do Plano Geral de Cargos do Poder Executivo - PGPE, de que trata a Lei nº 11.357, de 19 de outubro de 2006.
Lei Nº 12.772/2012	Dispõe sobre a estruturação do Plano de Carreiras e Cargos de Magistério Federal; sobre a Carreira do Magistério Superior, de que trata a Lei nº 7.596, de 10 de abril de 1987; sobre o Plano de Carreira e Cargos de Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico e sobre o Plano de Carreiras de Magistério do Ensino Básico Federal, de que trata a Lei nº 11.784, de 22 de setembro de 2008.
Lei Nº 12.863/2013	Que tratam especificamente da carreira docente do Magistério Federal, que inclui os profissionais da RFEPT.
Resolução nº. 2/1997	Dispõe sobre os programas especiais de formação pedagógica de docentes para as disciplinas do currículo do ensino fundamental, do ensino médio e da educação profissional em nível médio.
Emenda Constitucional Nº 95, de 2016	Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências.
Projeto Lei - PL 11279/2019	Altera as Leis nº 11.892, de 28 de dezembro de 2008; nº 12.706, de 8 de agosto de 2012, e nº 11.740, de 16 de julho de 2008; cria Institutos Federais de Educação, a Universidade Federal do Médio e Baixo Amazonas e a Universidade Federal do Médio e Alto Solimões, e dá outras providências.
Documento – Planejando a Próxima Década Conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação	O documento - traz algumas análises e informações sobre cada uma das metas nacionais com o objetivo de aproximar agentes públicos e sociedade em geral dos debates e desafios relativos à melhoria da educação.

1.2. Fonte: IFMT

A. LEGISLAÇÃO E DOCUMENTOS TÉCNICOS PEDAGÓGICOS PERTINENTES AO IFMT	
Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) – 2009 a 2014 / 2014 a 2018	Documento – define a missão, a visão e os valores da instituição, bem como as principais políticas, metas e ações do IFMT, devendo nortear a forma como as muitas áreas de abrangência do Instituto serão conduzidas pelos próximos cinco anos.
Estatuto do IFMT	Estabelece a estrutura do IFMT quanto a sua natureza e finalidades.
Regimento Interno do Conselho Superior do IFMT (CONSUP)	Órgão máximo, de caráter consultivo e deliberativo, que tem por finalidade atuar conforme competências previstas.
Relatório Final de Autoavaliação Institucional do IFMT: 2015 – 2017	Resultado da 1ª Autoavaliação Institucional do IFMT, com o envolvimento simultâneo de todos os Campi ao longo de seus 10 anos de existência.
Resolução Nº 028/2014	Dispõe sobre a regulamentação da avaliação e fluxo de procedimentos para a concessão do Reconhecimento de Saberes e Competências (RSC) aos docentes pertencentes ao Plano de Carreira de Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico do IFMT.
Resolução Nº 059/ 2018 - Regulamento de Atividades Docente no IFMT (RAD)	Normatiza e regulamenta os critérios para a distribuição das atividades docentes de ensino, pesquisa preferencialmente aplicada e inovação, extensão e gestão institucional no âmbito do Instituto Federal de Mato Grosso,
Plano Individual de Trabalho (PIT)⁴³	Regulamenta as atividades docentes dos professores de ensino, pesquisa e extensão.
Resolução Nº 020/2015	Normatiza e Regulamenta o Afastamento de Servidores para Atividades de Capacitação (RASAC) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso.
Relatório do Tribunal de Contas do (TCU) – 2018	Relatório do Tribunal de Contas - retrata o desempenho individual da autoavaliação do IFMT, no processo de Levantamento de Governança e Gestão Pública.
Regimento Geral do IFMT	Consiste no conjunto de normas que disciplinam a organização e o funcionamento do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de MT
Regimento Interno dos Campi – lócus da pesquisa	Consiste no conjunto de normas que disciplinam a organização e o funcionamento dos dois Campus (lócus da pesquisa);
Relatório Anual Estatístico – 2016	Relatório Anual Estatístico do IFMT do exercício de 2016 apresentado como anexo ao Relatório de Gestão do IFMT.

⁴³ O Plano Individual de Trabalho (PIT) que regulamenta as atividades de ensino, pesquisa e extensão dos docentes até o ano de 2017 - denominado de Plano de Trabalho Docente (PTD).

Relatórios de Gestão/IFMT: 2008 a 2018	Relatório apresentado aos órgãos de controle interno e externo e à sociedade como prestação de contas anual.
Boletins de Serviço/IFMT – 2009 a 2018	Documento com o intuito de publicar e divulgar os atos oficiais administrativos do IFMT.
Organização Didática (vigente) do IFMT	Regulamenta os procedimentos didáticos-pedagógicos, disciplinares e administrativos dos Campi do IFMT em consonância com a LDB.
Planilha: Encargos Didáticos dos Docentes - os Campi - lócus da pesquisa	Estabelece semestralmente os encargos didáticos dos docentes.
Planilha – Servidores afastados pelo Regulamento da Política de Capacitação	Estabelece dados de afastamento de servidores (docentes) pelo Regulamento da Política de Capacitação (RPC)44.
Plano Anual de Capacitação do IFMT – 2009 a 2018	Tem como objetivo geral favorecer a constante capacitação dos servidores, em sintonia com as demandas sociais, do trabalho desenvolvido institucionalmente, sob o norteamento do Plano de Desenvolvimento Institucional — PDI (2008 a 2014 e 2014 a 2018) do IFMT.
Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs) [nos níveis: médio, graduação, especialização – Lato Sensu e Scrito Sensu) oferecidos pelos Campus – lócus da pesquisa.	Documento técnico pedagógico que estabelece as diretrizes e normatiza o funcionamento dos cursos.
Curso Superior De Licenciatura: Formação Pedagógica Para Graduados não Licenciados (Projeto da Rede Federal)	Projeto Pedagógico do Curso - Formação Pedagógica para Graduados não Licenciados – Projeto de parceria em rede.
Curso Superior De Graduação Licenciatura em Pedagogia na Educação Profissional e Tecnológica (Projeto da Rede Federal)	PPC do Curso Superior De Graduação Licenciatura em Pedagogia (EPT) - Modalidade a Distância = Projeto de parceria em rede.

⁴⁴ Até o ano de 2013 o Regulamento que estabelecia as diretrizes de afastamento de professores para formação era regido pela Resolução Nº 020/2015 que Regulamentava o Afastamento de Servidores para Atividades de Capacitação (RASAC).

B.
LEGISLAÇÃO E DOCUMENTOS TÉCNICOS PEDAGÓGICOS PERTINENTES AO IFMT
(B)

BRASIL. Relatório de Gestão 2009 – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso (IFMT). Cuiabá, 2010.

BRASIL. Relatório de Gestão 2010 – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso (IFMT). Cuiabá, 2011.

BRASIL. Relatório de Gestão 2011 – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso (IFMT). Cuiabá, 2012a.

BRASIL. Relatório de Gestão 2012 – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso (IFMT). Cuiabá, 2013.

BRASIL. Relatório de Gestão 2013 – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso (IFMT). Cuiabá, 2014a.

BRASIL. Relatório de Gestão 2014 – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso (IFMT). Cuiabá, 2015.

BRASIL. Relatório de Gestão 2015 – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso (IFMT). Cuiabá, 2016.

BRASIL. Relatório de Gestão 2016 – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso (IFMT). Cuiabá, 2017.

BRASIL. Relatório de Gestão 2017 – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso (IFMT). Cuiabá, 2018.

BRASIL. Relatório de Gestão 2018 – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso (IFMT). Cuiabá, 2019.

BRASIL. Decreto 9.991/2019 que dispõe sobre a Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoas da administração pública federal direta, autárquica e fundacional, além de regulamentar dispositivos da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990, quanto a licenças e afastamentos para ações de desenvolvimento.

BRASIL. Regimento Interno – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso (IFMT). Cuiabá, 2012b.

BRASIL. Plano de Desenvolvimento Institucional 2009/2013. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso. Cuiabá, 2009.

BRASIL. Plano de Desenvolvimento Institucional 2014/2018. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso. Cuiabá, 2014b.

CONSUP. Aprovar o Regulamento para Afastamento de Servidores para Atividades de Capacitação do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso. Resolução nº 045 de 17.09.2013 e Instrução Normativa nº 04 de 30, de setembro de 2013. Cuiabá, 2013.

CONSUP. Dispõe sobre a regulamentação da avaliação e fluxo de procedimentos para a concessão do Reconhecimento de Saberes e Competências aos docentes pertencentes ao Plano de Carreira de Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso. Resolução nº 28, de junho de 2014. Cuiabá, 2014.

CONSUP. Regulamenta as diretrizes para a Concessão de Bolsas para Capacitação de servidores do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso. Resolução nº 1, de janeiro de 2015. Cuiabá, 2015a.

CONSUP. Aprovar o Regulamento para Afastamento de Servidores para Atividades de Capacitação do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso. Resolução nº 20, de 29 de abril de 2015. Cuiabá, 2015b.

CONSUP. Aprova o Regulamento da Política de Capacitação do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso. Resolução nº 49, 30 de outubro de 2018. Cuiabá, 2018.

IFMT. Gabinete do Reitor. Portaria nº 877, de 20 de abril de 2017. Dispõe sobre a publicação do plano anual de capacitação e demais providências. Diário Oficial da União, Brasília, 27 abr. 2017.

2. ENTREVISTAS

Participante da Pesquisa	Sexo	Faixa Etária	Formação Inicial	Pós-Graduação	Anos de Experiência na docência	Anos de Experiência na Docência (IFMT)	Cargo que ocupa no IFMT
P1. GR	M	40 – 49	Letras / Português Inglês	Mestrado em Educação	25 anos	25 anos	Professor /Gestor
P2. GR	M	40 – 49	Farmácia	Doutorado em Ciências da Saúde	16 anos	12 anos	Professor/Gestor
P3. GR	M	30 – 39	Direito	Doutorado em Ciência Política	Apenas como gestor	13 anos – 5 como gestor	Auditor/Gestor
P4. GR	M	Acima de 50	Biblioteconomia	Mestrado em Educação	10 ano	12 anos – área técnica	Bibliotecário/Gestor
P5. GCBA	M	40 – 49	Engenharia Elétrica	Mestrado Engenharia de Sistemas Eletrônicos e Automação	13 anos	13 anos	Professor/Gestor
P6. GCBA	F	Acima de 50	Licenciatura em Pedagogia	Doutorado em Educação	Atua somente na gestão	Na gestão: 24 anos	Técnica/Gestora
P7. GCBA	F	30 – 39		Mestrado em Ciência Política	Atua somente na gestão		Técnica/Gestora
P8. GBLV	M	30 – 39	Bacharelado em Química	Doutorado em Química	11 anos	9 anos	Professor/Gestor
P9. CBA	F	40 – 49	Engenharia de Materiais	Doutorado em Engenharia Civil	21 anos	12 anos	Professor
P10. CBA	F	Acima de 50 anos	Educação Artística	Doutorado em Educação	20 anos	8 anos	Professor
P11. CBA	F	Acima de 50 anos	Letras Anglo-Portuguesas	Doutorado em Estudos da Linguagem	29 anos	22 anos	Professor

P12. CBA	F	30 – 39	Ciência da Computação	Pós-Doutorado em Engenharia Elétrica	11 anos	11 anos	Professor
P13. CBA	F	Acima e 50 anos	Letras	Doutorado em Linguística	34 anos	3 anos	Professor
P14. CBA	M	40 – 49	Ciência da Computação	Pós-Doutorado em Engenharia Elétrica	20 anos	12 anos	Professor
P.15 CBA	M	30 – 39	Licenciatura em Ciências da Natureza e Matemática	Doutorado em Física	15 anos	7 anos	Professor
P16. CBA	M	30 – 39	Licenciatura em Física	Doutorado em Física Ambiental	11 anos	6 anos	Professor
P17. CBA	M	30 – 39	Licenciatura em Física	Doutorado em Física Ambiental	12 anos	9 anos	Professor
P18. CBA	M	30 – 39	Licenciatura em Matemática	Doutorado em Matemática	13 anos	9 anos	Professor
P19. BLV	M	30 – 39	Farmácia	Doutorado	20 anos	8 anos	Professor
P20. BLV	M	Acima de 50 anos	Licenciatura em Ciências Agrícolas	Doutorado em Ciências e Tecnologia dos Alimentos	30 anos	22 anos	Professor
P21. BLV	M	40 - 49	Licenciatura em Matemática	Doutorado – Engenharia Elétrica	20 anos	11 anos	Professor
P22. BLV	M	Acima de 50	Licenciatura em Química	Doutorado em Ciências dos Alimentos	34 anos	34 anos	Professor
P23. BLV	F	30 – 39	Engenharia de Alimentos	Doutorado em Química	11 anos	11 anos	Professor
P24. BLV	F	40 – 49	Bacharel em Química	Doutorado em Química	11 anos	8 anos	Professor
P25. BLV	F	40 – 49	Licenciatura em Química	Doutorado em Ciências Agrárias	26 anos	11 anos	Professor
P26. BLV	F	Acima de 50	Economia Doméstica	Doutorado em Ciência e Tecnologia dos Alimentos	24 anos	20 anos	Professor
P27. BLV	F	Acima de 50	Licenciatura em Ciências Biológicas	Doutorado em Genética e Evolução	15 anos	11 anos	Professor

P28. BLV	F	40 – 49	Filosofia	Doutorado em Educação	11 anos	11 anos	Professor
P29. BLV	F	30 – 39	Licenciatura em Ciências Biológicas	Pós-Doutorado em Ciências Ambientais	12 anos	11 anos	Professor
P30. BLV	F	Acima de 50	Bacharelado e Licenciatura em Química	Doutorado em Química	23 anos	23 anos	Professor

APÊNDICES

APÊNDICE 1.

Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica (REFEPT).

Nº IFs	Estado	Instituto Federal	Campus	Campus Avançado	Total - Campi
01	Acre	IFAC	05	01	06
02	Alagoas	IFAL	15	01	16
03	Amapá	IFAP	04	01	05
04	Amazonas	IFAM	14	01	15
05	Bahia	IFBA	22	01	23
06	Bahia	IFBaiano	14	-	14
07	Ceará	IFCE	28	03	31
08	Distrito Federal	IFB	10	01	11
09	Espírito Santo	IFES	21	01	22
10	Goiás	IFG	14	-	14
11	Goiás	IFGoiano	08	04	12
12	Mato Grosso⁴⁵	IFMT	14	05	19
13	Maranhão	IFMA	26	03	29
14	Mato Grosso do Sul	IFMS	10	-	10
15	Minas Gerais	IFMG	12	06	18
16	Minas Gerais	IFSuldeminas	06	02	08
17	Minas Gerais	IFNMG	09	02	11
18	Minas Gerais	IFSudesteMG	07	03	10
19	Minas Gerais	IFTM	07	02	09
20	Pará	IFPA	17	01	18
21	Paraíba	IFPB	15	03	18
22	Paraná	IFPR	20	05	25
23	Pernambuco	IFPE	15	-	15
24	Pernambuco	IFSertão-PE	07	-	07
25	Piauí	IFPI	17	03	20
26	Rio de Janeiro	IFFluminense	09	03	12
27	Rio de Janeiro	IFRJ	10	02	12
28	Rio Grande do Norte	IFRN	18	02	20
29	Rio Grande do Sul	IFSul	12	02	14
30	Rio Grande do Sul	IFRS	16	01	17
31	Rio Grande do	IFFarroupilha	09	01	10
32	Rondônia	IFRO	08	01	09
33	Roraima	IFRR	04	01	05

⁴⁵ Locus da Pesquisa desta Tese em tela.

34	São Paulo	IFSP	32	06	38
35	Santa Catarina	IFSC	21	01	22
36	Santa Catarina	IFC	13	02	15
37	Sergipe	IFS	10	-	10
38	Tocantins	IFTO	07	03	10
Total			506	74	580

APÊNDICE 2.

Mapeamento da Produção Acadêmica brasileira publicada na CAPES entre 2008 e 2018.
 Descritores: *Políticas de Formação; Formação Inicial e Continuadas de Professores na Educação Profissional e Tecnológica; Verticalização do Ensino nos Institutos Federais.*

DISSERTAÇÕES		
Nº	Caracterização da Pesquisa	ANO
01	MONTANUCI, Rosimeire. Formação e trabalho docente na educação profissional de um grupo de professores do IFMT: os saberes da/na docência. ' 01/07/2009 260 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO, CUIABÁ Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da UFMT e Biblioteca Setorial do IE/UFMT	2008
02	SOUSA, Aparecida Gasquez de. Políticas de formação de professores da área de Ciências da Natureza: uma análise do processo de criação e implementação da licenciatura em Biologia no Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia de Rondônia, Campus Colorado do Oeste. ' 01/04/2011 134 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO, CUIABÁ Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da UFMT e Biblioteca Setorial do IE/UFMT	2011
03	LIMA, Fernanda Bartoly Gonçalves De. A Formação De Professores Nos Institutos Federais De Educação, Ciência E Tecnologia: Um Estudo Da Concepção Política ' 01/11/2012 282 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA, BRASÍLIA Biblioteca Depositária: BCE UnB	2012
04	FERNANDES, Maria Regina Da Silva. O processo de verticalização da educação profissional e tecnológica e suas implicações na qualidade do trabalho dos docentes do Campus São Vicente do Sul do Instituto Federal Farroupilha. ' 12/03/2013 103 f. Mestrado em EDUCAÇÃO AGRÍCOLA Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO, Seropédica Biblioteca Depositária: Biblioteca da UFRRJ.	2013
05	LAIA, Maria Da Gloria Dos Santos. O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (Instituto Federal) como nova institucionalidade na Educação Profissional e Tecnológica (EPT): uma análise na perspectiva de rede de política 26/07/2013 112 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA, Brasília Biblioteca Depositária: BCE UnB	2013
06	ARANTES, Fabiano Jose Ferreira. Formação de Professores nas Licenciaturas do Instituto Federal Goiano: Políticas, Currículos e Docentes ' 07/06/2013 139 f. Mestrado em EDUCAÇÃO - CAMPUS CATALÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS, Catalão Biblioteca Depositária: UFG	2013

07	ALENCAR, Francislene Lucia De. Formação de professores no curso de licenciatura em química IFMT/UAB: uma análise no contexto das atuais políticas educacionais. ' 26/07/2013 114 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO, Cuiabá Biblioteca Depositária: Biblioteca Setorial do Instituto de Educação - IE e Biblioteca Central da UFMT.	2013
08	MONTEIRO, Francisca Ocilma Mendes. A Prática Como Componente Curricular Na Formação De Professores Do Curso De Licenciatura em Biologia do IFPI Campus Florianópolis ' 09/12/2013 130 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS, São Leopoldo Biblioteca Depositária: Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS	2013
09	SILVEIRA, Maria Leda Costa. Perspectivas De Formação No Curso De Licenciatura Em Química No IFC: Da Tradição Técnica Ao Discurso Emancipatório ' 29/11/2013 123 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA, Florianópolis Biblioteca Depositária: BU	2013
10	VIEIRA, Isabella Ribeiro De Figueiredo. O Processo De Formação Continuada De Docentes No Instituto Federal De Mato Grosso - Campus São Vicente. ' 30/07/2013 83 f. Mestrado em EDUCAÇÃO AGRÍCOLA Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO, Seropédica Biblioteca Depositária: Biblioteca da UFRRJ	2013
11	LEITE, Jocileide Bido Carvalho. Sentidos Da Política De Currículo Da Educação Profissional Técnica Integrada Ao Ensino Médio do IFPB - Campus Joao Pessoa ' 19/05/2014 203 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA/JOÃO PESSOA, João Pessoa Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da UFPB	2014
12	FERREIRA, Maria Nahir Batista. A Formação Docente E A Constituição Dos Saberes Dos Professores De História De ICÓ - CE ' 26/02/2014 170 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ, Fortaleza Biblioteca Depositária: Biblioteca Central Prof. Antônio Martins Filho	2014
13	DANTAS, Valdise De Assis. A Formação Continuada De Professoras: Repercussões Na Prática Docente Em Patos-PB ' 25/03/2014 134 f. Mestrado Profissional em FORMAÇÃO DE PROFESSORES Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAIBA, Campina Grande Biblioteca Depositária: undefined	2014
14	UGLAR, Andrea Monteiro. Formação inicial de Professores: um estudo das disciplinas filosóficas do Curso de Licenciatura em Geografia do Instituto Federal Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo - Campus São Paulo ' 26/09/2014 326 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, São Paulo Biblioteca Depositária: FEUSP	2014
15	BRANDT, Andressa Grazielle. Programa De Formação Dos Professores (De Ensino Básico, Técnico E Tecnológico): Um Estudo A Partir Das Vozes Dos Educadores Do If Catarinense – Campus Rio Do	2014

	Sul' 02/07/2014 457 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA, Florianópolis Biblioteca Depositária: Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal de Santa Catarina	
16	GURJAO, Elis Teresinha Basilio. Formação De Professores Em Tecnologias Digitais: Contribuições Para a Prática Pedagógica' 19/12/2014 71 f. Mestrado Profissional em FORMAÇÃO DE PROFESSORES Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAIBA, Campina Grande Biblioteca Depositária: undefined	2014
17	LIMA, Maria Flavia Batista. A Expansão das Licenciaturas no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo: percursos e características' 26/11/2015 1 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, São Paulo Biblioteca Depositária: FEUSP	2015
18	SOARES, SARA JOSE. A trajetória de formação dos professores da licenciatura em computação do Instituto Federal do Tocantins' 31/03/2015 93 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA, Santa Maria Biblioteca Depositária: Biblioteca Central	2015
19	PINTO, Cesar Augusto Sadalla. A Formação Do Professor Crítico-Reflexivo Na Educação Física: Realidades E Possibilidades No Âmbito Do PIBID IFCE' 27/02/2015 169 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ, Fortaleza Biblioteca Depositária: Biblioteca Central Prof. Antônio Martins Filho	2015
20	SILVA, Silvia Helena Dos Santos Costa E. Quando Engenheiros Tornam-Se Professores: Trajetórias Formativas De Docentes Do Curso De Engenharia Elétrica (IFPB/ João Pessoa)' 16/07/2015 151 f. Mestrado em Educação Profissional Instituição de Ensino: INSTITUTO FED. DE EDUC, CIÊN. E TECN. DO RIO GRANDE DO NORTE, Natal Biblioteca Depositária: Biblioteca Central Sebastião Fernandes (BCSF) - IFRN	2015
21	COUTINHO, Suzana Andreia Santos. A Formação Continuada De Professores Que Atuam No Projeja No Contexto Do Instituto Federal Do Maranhão (IFMA)' 08/07/2015 137 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO, São Luís Biblioteca Depositária: Biblioteca Setorial de Pós-Graduação em Ciências Sociais da UFMA	2015
22	GABBI, Carmem Elisete. Formação de professores do Ensino Profissional e Tecnológico: uma abordagem pedagógica 24/02/2015 126 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DE SANTA CRUZ DO SUL, Santa Cruz do Sul Biblioteca Depositária: UNISC	2015
23	NETO, OSCAR SILVA. A formação dos professores de matemática no Instituto Federal Catarinense' 12/08/2015 138 f. Mestrado Profissional em ENSINO DE MATEMÁTICA Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL, Porto Alegre Biblioteca Depositária: http://hdl.handle.net/10183/130449	2015

24	FERREIRA, GISELE DIONISIO. Formação continuada de professores de matemática na EFAP: os significados de um grupo de professores' 14/08/2015. Mestrado Profissional em Profissional em Educação Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS, São Carlos Biblioteca Depositária: undefined	2015
25	SILVA, Maria Do Socorro Da. Políticas Para A Formação De Professores No Brasil: Em Busca De Índícios De Sua Articulação Com A Educação Profissional' 30/11/2016 165 f. Mestrado em Educação Profissional Instituição de Ensino: INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE, Natal Biblioteca Depositária: Biblioteca Setorial Walfredo Brasil	2016
26	QUEVEDO, Margarete De. Verticalização nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: Concepção(ões) e Desafios no IFRS'' . 04/03/2016 152 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL, Caxias do Sul Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da Universidade de Caxias do Sul.	2016
27	OLIVEIRA, BLENDIA CAVALCANTE DE. O Trabalho Docente na Verticalização do Instituto Federal de Brasília' 06/10/2016 170 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA, Brasília Biblioteca Depositária: BCE UnB	2016
28	NUNES, Mariana De Moura. Formação Docente: Um Estudo Sobre A Percepção Dos Docentes Da Área Técnica No Instituto Federal de Ciência E Tecnologia do Amapá - Campus Santana Sobre A Formação Pedagógica.' 10/11/2016 undefined f. Mestrado em EDUCAÇÃO AGRÍCOLA Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO, Seropédica Biblioteca Depositária: undefined	2016
29	AQUINO, Ina Jana Souza De. A Formação De Professores Nos Institutos Federais De Educação, Ciência E Tecnologia: Uma Faceta Da Política Nacional Da Formação De Professores.' 18/02/2016 178 f. Mestrado em EDUCAÇÃO, CONTEXTOS CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS POPULARES Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO, Seropédica Biblioteca Depositária: BIBLIOTECA CENTRAL - UFRRJ	2016
30	MEDEIROS, Dayvyd Lavaniery Marques de. Políticas De Formação Inicial De Professores Com Vistas À Educação Profissional: Um Estudo Sobre As Licenciaturas E O PIBID Oferecidos Pelo IFRN-CNAT' 20/06/2016 162 f. Mestrado em Educação Profissional Instituição de Ensino: INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE, Natal Biblioteca Depositária: Biblioteca Setorial Walfredo Brasil	2016
31	OLIVEIRA, Joao Leandro Cassio De. A Política De Qualificação Docente No Ifnmg/Almenara Na Perspectiva Dos Envolvidos' 07/10/2016 108 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA, Vitória da Conquista Biblioteca Depositária: Biblioteca Universitária - UESB	2016

32	GUIRADO, Vanessa Zinderski. Políticas Públicas Educacionais Para As Licenciaturas: Um Estudo A Partir Da Formação De Professores No Instituto Federal De Educação, Ciência E Tecnologia – Campus São Paulo' 06/02/2017 235 f. Mestrado em EDUCAÇÃO, ARTE E HISTÓRIA DA CULTURA Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE PRESBITERIANA MACKENZIE, São Paulo Biblioteca Depositária: Biblioteca Central George Alexander	2017
33	MORAIS, Jaciaria De Medeiros. A Formação De Professores Para A Educação Profissional: Investigando As Práticas Docentes No Curso De Licenciatura Em Química No IFRN CAMPUS IPANGUAÇU' 31/08/2017 undefined f. Mestrado em Educação Profissional Instituição de Ensino: INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE, Natal Biblioteca Depositária: undefined	2017
34	OLIVEIRA, Patricia Machado Bomfanti de. A Rede Federal De Ensino Tecnológico [EPT] De Santa Catarina: implementação e desempenho da política de educação profissional e tecnológica (2010-2014)' 31/05/2017 98 f. Mestrado Profissional em GESTÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DO VALE DO ITAJAÍ, Itajaí Biblioteca Depositária: Biblioteca Central Comunitária da Univali	2017
35	SILVA, Cintia Souza Dantas da. Representações Sociais Sobre Formação Pedagógica De Professores Que Atuam Na Educação Profissional E Tecnológica No Contexto Dos Institutos Federais' 13/12/2017 133 f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE ESTÁCIO DE SÁ, Rio de Janeiro Biblioteca Depositária: BIBLIOTECA - CENTRO I	2017
36	PEREIRA, Claudio Wilson dos Santos. Política e Concepção de Formação de Professores nos Cursos de Licenciatura dos Institutos Federais ' 17/03/2017 186 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA, Vitória da Conquista Biblioteca Depositária: Biblioteca Universitária - UESB	2017
37	LAPA, Barbara Castro. Tecendo Um Traçado Entre Autoformação Docente E Sentidos Do Trabalho' 20/12/2017 201 f. Mestrado Profissional em Ensino Tecnológico Instituição de Ensino: INSTITUTO FEDERAL DE EDUC., CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO AMAZONAS, Manaus Biblioteca Depositária: Instituto Federal do Amazonas/CMC (Biblioteca Paulo Sarmiento)	2017
38	TAVARES, Amanda De Aquino. A Verticalização Do Ensino E Seus Reflexos No Trabalho Dos Docentes Do Instituto Federal Do Ceará - Campus Crato' 27/11/2018 85 f. Mestrado em EDUCAÇÃO AGRÍCOLA Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO, Seropédica Biblioteca Depositária: universidade federal rural do rio de janeiro	2018
39	CUNHA, Maria Judivanda da. Educação profissional e formação continuada de professores/supervisores: relações entre o PIBID IFRN/ Macau e a SEEC/RN ' 06/04/2018 156 f.	2018

	Mestrado em Educação Profissional Instituição de Ensino: INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE, Natal Biblioteca Depositária: undefined	
40	DOURADO, Adaildes Bispo. O Trabalho Docente No Contexto Do Ensino Verticalizado Do Campus Rio Verde Do Instituto Federal Goiano: Limites E Possibilidades De Uma Formação Emancipadora' 17/08/2018 129 f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS, Jataí Biblioteca Depositária: http://repositorio.bc.ufg.br/	2018
TESES		
Nº	Caracterização da Pesquisa	Ano
01	Barbacovi, Lecir Jacinto. O Professor de Educação Profissional e a Conectividade Orgânica entre Formação e Prática Docente.' 01/04/2011 268 f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS, BELO HORIZONTE Biblioteca Depositária: Biblioteca da Faculdade de Educação	2011
02	COSTA, Maria Adélia da. Políticas de Formação de Professores para a Educação Profissional e Tecnológica: Cenários Contemporâneos' 01/12/2012 231 f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA, UBERLÂNDIA Biblioteca Depositária: SISBI - Sistema de Biblioteca da UFU	2012
03	BORBOREMA, Caroline Duarte Lopes de. Discursos na/da Educação Profissional e tecnológica: a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia' 03/12/2013 195 f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO, Rio de Janeiro Biblioteca Depositária: Rede Sirius	2013
04	PASQUALLI, Roberta. Trajetórias De Saberes: A Formação E A Prática Dos Professores Dos Cursos De Licenciatura A Distância Em Ciências Naturais E Matemática Nos Institutos Federais De Educação, Ciência E Tecnologia' 27/05/2013 303 f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL, Porto Alegre Biblioteca Depositária: CENTRAL UFRGS	2013
05	KRUGER, Edelbert. A Reforma Do Estado E As Políticas Públicas Para A Educação Profissional, Científica E Tecnológica No Brasil: Da Escola Técnica Federal De Pelotas Ao Instituto Federal De Educação, Ciência E Tecnologia Sul-Rio-Grandense (1990 - 2013)' 07/11/2013 367 f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS, Capão do Leão Biblioteca Depositária: Biblioteca Setorial de Ciências Sociais	2013
07	PENA, Geralda Aparecida de Carvalho. Docência Na Educação Profissional E Tecnológica: Conhecimentos, Práticas E Desafios De Professores De Cursos Técnicos Na Rede Federal. Belo	2014

	Horizonte, 2014. 290, enc. il. Tese - (Doutorado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.	
08	FLACH, Angela. Formação De Professores Nos Institutos Federais: Estudo Sobre A Implantação De Um Curso De Licenciatura Em Um Contexto De Transição Institucional' 28/08/2014 208 f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS, São Leopoldo Biblioteca Depositária: Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS.	2014
09	BAVARESCO, Delair. Política De Formação De Professores Nos Institutos Federais e a Licenciatura Em Matemática Do IFRS – CÂMPUS BENTO GONÇALVES' 27/11/2014 225 f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS, São Leopoldo Biblioteca Depositária: Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS	2014
10	ANDRADE, Andrea De Faria Barros. Os Institutos Federais De Educação, Ciência E Tecnologia: Uma Análise De Sua Institucionalidade' 22/12/2014 209 f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA, Brasília Biblioteca Depositária: BC UnB	2014
11	VIEIRA, Lucio Olimpio de Carvalho. Políticas Públicas Para A Educação Profissional Técnica De Nível Médio (1996 A 2011)' 22/08/2014 203 f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS, São Leopoldo Biblioteca Depositária: Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS	2014
12	MOTTA, Glaucio Rodrigues. Formação de Professores Para O Contexto da Educação Inclusiva: O Instituto Federal do Espírito Santo e os Fatores Atuantes Sobre Seus Espaços Formativos' 28/05/2015 257 f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO, Rio de Janeiro Biblioteca Depositária: Biblioteca do CFCH	2015
13	VERDUM, PRISCILA DE LIMA. Formação Inicial De Professores Para Educação Básica, no Contexto dos IFS: Propondo Indicadores de Qualidade, a partir de Um Estudo de Caso no IFRS' 13/01/2015 281 f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL, Porto Alegre Biblioteca Depositária: Biblioteca central da PUC RS	2015
14	MARIANI, Fabio. Os Processos Formativos de Licenciandos em Física do IFMT: Narrativas Sobre o Ser Professor e a Ação de Ensinar' 22/03/2016 234 f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO, Cuiabá Biblioteca Depositária: Biblioteca Setorial do Instituto de Educação e Biblioteca Central / IE / UFMT	2016
15	Silva, Iraci Balbina Gonçalves. Contexto da educação profissional tecnológica no Brasil [manuscrito]: olhares sobre licenciaturas. 2017. 204 f.; Tese (doutorado) - Pontifícia Universidade Católica de Goiás.	2017

16	SILVA, Cintia Souza Dantas da. Representações Sociais Sobre Formação Pedagógica de Professores Que Atuam na Educação Profissional e Tecnológica no Contexto Dos Institutos Federais' 13/12/2017 133 f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE ESTÁCIO DE SÁ, Rio de Janeiro Biblioteca Depositária: BIBLIOTECA - CENTRO I	2017
17	SILVA, Katia Correia da. Professor-Flexível no ensino Verticalizado do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro – IFR: um Olhar sobre a Rede Federal de Educação Técnica e Tecnológica em Tempos de Acumulação Flexível' 05/04/2018 213 f. Doutorado em POLÍTICAS PÚBLICAS E FORMAÇÃO HUMANA Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO, Rio de Janeiro Biblioteca Depositária: http://biblioceha.blogspot.com/p/bdtd.html	2018
18	ARAUJO, Jose Júlio Cesar do Nascimento. A precarização da formação de professores para a Educação Básica no Instituto Federal de Ciência, Educação e Tecnologia Do Acre – Campus Cruzeiro do Sul' 05/03/2018 251 f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: Universidade Federal do Amazonas, Manaus Biblioteca Depositária: https://tede.ufam.edu.br/handle/tede/6383	2018

APÊNDICE 3.

Instrumento de pesquisa elaborado para a condução das entrevistas com sujeitos do IFMT.

I – QUESTIONÁRIO DE CARACTERIZAÇÃO DOS GESTORES

IDENTIFICAÇÃO DO INFORMANTE (OPCIONAL):

1. Qual a sua Faixa etária? () de 18 a 29 anos () de 30 a 39 anos () de 40 a 49 anos () de 50 anos ou mais

2. Seu Sexo? () masculino () Feminino

3. Qual sua Formação Acadêmica: () Graduação () Especialização () Mestrado () Doutorado
() Pós-doutorado

4. A sua Graduação foi em? _____ (nome do curso)

Concluída em: _____ Instituição: _____

5. Sua última Pós-Graduação foi em? _____

Concluída em: _____

6. Há quanto tempo trabalha no IFMT? Seu cargo é na carreira da docência? Se sim a quantos anos?

() Menos de 1 ano

() 01 a 05 anos

() 06 a 11 anos

() 12 a 17 anos

() mais de 18 anos

7. Há quanto tempo está como gestor?

() Menos de 1 ano

() 01 a 05 anos

() 05 a 10 anos

8. Forma pela qual chegou à função de Gestor? _____

9. Se seu concurso é na carreira da docência, quais as Disciplina(s) que lecionou nos últimos 3 anos:

No Ensino Médio/Técnico:

1) _____

2) _____

3) _____

Na Graduação: Bacharelado/Engenharias/Tecnologias:

1) _____

2) _____

3) _____

Na Pós-Graduação: Lato Sensu /Stricto-Sensu

1) _____

2) _____

3) _____

10. Suas atividades e atribuições como gestor hoje estão relacionadas a? () Ensino () Pesquisa
() Extensão () Gestão. Justifique a sua resposta.

11. Possui formação em gestão escolar? () sim () não. Se sim qual?

12. Período em que aconteceu a sua formação em gestão? () antes de assumir a função () depois de assumir a função.

13. Motivos da procura pela formação:

() necessidade surgida do compromisso com melhores práticas de gestão no IFMT;

() imposição do IFMT e MEC/SETEC;

() oferta do MEC/SETEC de adesão facultativa

() OUTROS

II - QUESTÕES DISPARADORAS: NARRATIVA ESCRITA – GESTORES

Prezado Gestor(a) – relaciono aqui algumas questões que me inquietam como pesquisadora, das quais são pertinentes a minha Tese. Assim, gostaria da sua contribuição, relatando suas concepções sobre o assunto. Desde já agradeço a sua disponibilidade e atenção

- I. O cenário apresentado hoje evidencia a importância de não negligenciar as questões relacionadas as “Políticas Públicas de Formação de Professores”. É fato que o cenário apresentado é muito mais de faltas do que ganhos, mas isto, pode exatamente favorecer a construção de políticas institucionais e ações que atendam a interesses no campo educacional. Em primeiro lugar, essas faltas sugerem, entre tantos aspectos, uma proposta para superá-las: políticas para a docência que rejeitem a improvisação de professores e o privilégio da certificação emergenciais em detrimento da formação acadêmica.
- II. No seu entendimento como gestor, em que medida o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso (IFMT), possui definido na sua estrutura organizacional e pedagógica uma “Política de Formação de Professores para a Educação Profissional e

Tecnológica” com possibilidades de atender as necessidades dos professores nas suas ações pedagógicas de ensino, pesquisa e extensão, no sentido de contribuir na atuação e desenvolvimento profissional do professor, contemplando os diferentes níveis de ensino, quais sejam: básico (Ensino Médio), Técnico, Graduação e Pós-graduação, nos pressupostos da verticalização do ensino?

- III. Considerando a questão acima, o que tem sido feito pelo IFMT para capacitar os professores que estão em exercício e atuam nos mais diferentes níveis de ensino, transitando verticalmente entre o Ensino Médio e a Pós-Graduação?
- IV. Você acredita que chegamos até os dias atuais na situação de ausência de Políticas Públicas de Formação de Professores no contexto MEC/SETEC e IFMT? Como Gestor, comente sua percepção sobre estas questões?

III - QUESTÕES PROPOSTAS – GESTORES

1. Qual a sua formação?
2. Há quanto tempo você atua na E. P.T?
3. Há quanto tempo você atua como gestor (a) no IFMT?
4. Os Institutos Federais foram criados em 2008, com uma proposta pedagógica baseada no conceito de **verticalização do ensino**. Você considera que esta proposta era viável em 2008? E na atualidade, em 2018? Por quê?
5. Em se tratando da arquitetura curricular do IFMT: como você avalia a sua implementação nos termos da verticalização do ensino?
6. Em se tratando do perfil do professor que atua nos IFs. Você considera que ele estava apto a transitar pelos diferentes níveis de formação, em 2008? E agora em 2018?
7. Trazendo a questão acima (número 6), para o âmbito do IFMT. Como você avalia o trânsito do professor atuando nos diferentes níveis de ensino, entre 2008 e 2018.
8. No que diz respeito, especificamente à E.P.T.: você considera que a formação pedagógica do professor é importante para o exercício da docência na Educação Profissional e Tecnológica? Por quê?
9. Como você observa esta questão no IFMT?
10. Você conhece as políticas de formação continuada de profissionais da E.P.T. implementadas pelo governo federal através da SETEC/MEC? Como você avalia essas políticas?
11. Você participou da elaboração dos PDIs do IFMT? Que tipo de embates foram travados em sua elaboração?
12. Considerando o PDI em vigor, como você avalia o tratamento dado pela instituição à formação continuada com vistas à capacitação dos professores para a atuação em diferentes níveis de ensino?
13. Quais projetos, programas ou ações o IFMT tem implementado no âmbito da formação continuada, com vistas a auxiliar os professores atuantes no trânsito pedagógico nos diferentes níveis de ensino, oferecidos pela instituição?
14. Como você avalia estes projetos, programas ou ações implementadas pela instituição?

15. Existe no IFMT uma pró-reitoria, uma diretoria ou um núcleo responsável por coordenar ações que visem a capacitação pedagógica dos docentes para a atuação nos diferentes níveis de ensino? Você considera esta, uma iniciativa importante?

16. Qual é o seu entendimento quando nos referimos a premissa de que o professor aprende no seu exercício da docência, ou seja, ele aprende em serviço?

17. Como você percebe o discurso pedagógico do professor quando alguém pergunta a sua profissão e ele responde por exemplo: sou Advogado, Engenheiro e não responde ser professor? Como você enxerga a questão de pertencimento de ser professor no IFMT?

Agradeço a sua atenção e disponibilidade por ter participado desta entrevista.

I – QUESTIONÁRIO DE CARACTERIZAÇÃO DOS PROFESSORES

IDENTIFICAÇÃO DO INFORMANTE (OPCIONAL):

1. Qual a sua Faixa etária? () de 18 a 29 anos (X) de 30 a 39 anos () de 40 a 49 anos () de 50 anos ou mais.

2. Seu Sexo? () masculino () Feminino

3. Qual sua Formação Acadêmica: () Graduação () Especialização () Mestrado () Doutorado () Pós-doutorado

4. A sua Graduação foi em? _____
Concluída em: _____

5. Sua última Pós-Graduação foi em? DOUTORADO EM QUÍMICA
Concluída em: _____

6. Há quanto tempo trabalha no IFMT na carreira docente?

() Menos de 1 ano

() 01 a 05 anos

() 06 a 11 anos

() 12 a 17 anos

() mais de 18 anos

7. Disciplina(s) que lecionou nos últimos 3 anos:

No Ensino Médio/Técnico:

1) _____

2) _____

3) _____

Na Graduação: Bacharelado/Engenharias/Tecnologias:

1) _____

2) _____

3) _____

Na Pós-Graduação: Lato Sensu /Stricto-Sensu

1) _____

2) _____

3) _____

8. Quais suas atividades e atribuições? () Ensino () Pesquisa () Extensão () Gestão

II - QUESTÕES DISPARADORAS: NARRATIVA ESCRITA – PROFESSOR

Prezado Professor(a) – relaciono aqui algumas questões que me inquietam como pesquisadora, das quais são pertinentes a minha Tese. Assim, gostaria da sua contribuição, relatando suas concepções sobre o assunto. Desde já agradeço a sua disponibilidade e atenção

- I. Como você vê cenário apresentado hoje? Evidencia-se a importância de não negligenciar as questões relacionadas as “Políticas Públicas de Formação de Professores”? É fato que o cenário apresentado é muito mais de faltas do que ganhos, mas isto, pode exatamente favorecer a construção de políticas institucionais e ações que atendam a interesses no campo educacional? Em primeiro lugar, essas faltas sugerem, entre tantos aspectos, uma proposta para superá-las: políticas para a docência que rejeitem a improvisação de professores e o privilégio da certificação emergenciais em detrimento da formação acadêmica?
- II. No seu entendimento como professor, em que medida o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso (IFMT), possui definido na sua estrutura organizacional e pedagógica uma “Política de Formação de Professores para a Educação Profissional e Tecnológica” com possibilidades de atender as necessidades dos professores nas suas ações pedagógicas de ensino, pesquisa e extensão, no sentido de contribuir na atuação e desenvolvimento profissional do professor, contemplando os diferentes níveis de ensino, quais sejam: básico (Ensino Médio), Técnico, Graduação e Pós-graduação, nos pressupostos da verticalização do ensino?
- III. Você acredita que existe um desenho de uma política de formação de professores internamente ao IFMT? Se sim, na sua opinião qual é o papel dos Gestores no processo de operacionalização desta Política?
- IV. Considerando a questão acima, o que tem sido feito pelo IFMT para capacitar os professores que estão em exercício e atuam nos mais diferentes níveis de ensino, transitando verticalmente entre o Ensino Médio e a Pós-Graduação?
- V. Você analisa que chegamos até os dias atuais na situação de ausência de Políticas Públicas de Formação de Professores no contexto MEC/SETEC e IFMT? Como professor, comente sua percepção sobre estas questões?

III. PROFESSORES.

1. Qual a sua formação?
2. Há quanto tempo você atua na E. P.T?
3. Há quanto tempo você atua como professor (a) no IFMT?
4. Em quais cursos e níveis de ensino você atua?
5. Os Institutos Federais foram criados em 2008, com uma proposta pedagógica baseada no conceito de **verticalização do ensino**. Como você avalia a implementação desta proposta hoje, na atual realidade do campus no qual você atua?
6. Você percebe no processo da verticalização do ensino vantagens e desvantagens no contexto da sua docência?
7. Considerando a sua formação, como você avalia o seu trânsito pedagógico pelos diferentes níveis de formação oferecidos pelo IFMT?
8. No que diz respeito, especificamente à E.P.T.: você considera que a formação pedagógica do professor é importante para o exercício da docência na Educação Profissional e Tecnológica? Por quê?
9. Como você analisa a questão da formação pedagógica na sua prática docente no IFMT?
10. Você conhece o PDI em vigor na instituição? Qual sua opinião acerca do atual tratamento dado à formação continuada?
11. Você conhece os projetos, programas e ações que o IFMT tem implementado no âmbito da formação continuada, com vistas a auxiliar os professores atuantes no trânsito pedagógico entre os diferentes níveis de ensino?
12. Você já participou ou participa de algum?
13. Como você avalia estes projetos, programas ou ações implementadas pela instituição?
14. Você tem conhecimento se existe no IFMT uma pró- reitoria, uma diretoria ou um núcleo responsável por coordenar ações que visem a capacitação pedagógica dos docentes para a atuação nos diferentes níveis de ensino? Você considera esta, uma iniciativa importante?
15. Qual é a sua relação com a legislação vigente sobre Políticas de Formação de Professores e no contexto micro e macro – no nível SETEC/MEC e no Instituto Federal de Mato Grosso, você conhece alguma legislação?
16. Como você percebe o discurso pedagógico do professor quando alguém pergunta a sua profissão e ele responde por exemplo: sou Advogado, Engenheiro e não responde ser professor? Como você enxerga a questão de pertencimento de ser professor no IFMT?
17. Qual é o seu entendimento quando nos referimos a premissa de que o professor aprende no seu exercício da sua profissão, ou seja, se aprende em serviço?

Agradeço a sua atenção e disponibilidade por ter participado desta entrevista.

APÊNDICE 4.

Estrutura do Projeto de implantação do NUCAPE - Núcleo de Capacitação Pedagógica do IFMT.

1. Apresentação da proposta

2. Definição dos objetivos e público alvo

3. Justificativa para a implantação: escrita a partir das descobertas suscitadas pela pesquisa

4. Estruturação do Núcleo:

- Física (espaço, mobiliário, material de apoio, de consumo, etc.);
- Burocrática (a quais instâncias institucionais o Nucape se articula)
- Acadêmica (quais instâncias acadêmicas serão chamadas a somar esforços com o núcleo)
- Pessoal: detalhamento de pessoal permanente e temporário (com vistas à execução de tarefas específicas e ou esporádicas; cabem aqui estagiários, professores convidados, etc.).

5. Fundamentos pedagógicos

6. Ações

- Cursos e oficinas presenciais e à distância
- Seminários e encontros pedagógicos;
- Publicações destinadas a subsidiar os docentes e/ou socializar experiências, especialmente em formato digital.

7. Avaliação

- Instrumentos avaliativos propostos para as ações desenvolvidas no Núcleo

8. Recursos

- Definição e detalhamento do investimento necessário para o funcionamento do núcleo, incluindo espaço, material permanente, pessoal, bolsas, etc....



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
MEC – SETEC
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE MATO GROSSO
REITORIA

TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DA PESQUISA

Eu, **WILLIAN SILVA DE PAULA**, portador da Carteira de Identidade RG nº 0710981 SSP/MT, e CPF nº 514.472.071-49, Reitor do IFMT, nomeado pelo Decreto Presidencial de 11/04/2017, publicado no DOU nº 71, 12/04/2017, **AUTORIZO** a Senhora **ROSIMEIRE MONTANUCI**, portadora da Carteira de Identidade nº RG 2983311-6 SSP/MT, e CPF nº 555.597.949-53, Professora – Área: Pedagogia – SIAPE nº 15184552, a realizar uma pesquisa de cunho qualitativa utilizando os seguintes instrumentos: entrevistas semiestruturadas e narrativas orais e escritas, com os gestores e professores do IFMT, tendo como loco de pesquisas os campi: Campus Cuiabá - Bela Vista e Campus Cuiabá – Cel. Octayde Jorge da Silva, para a efetivação do Projeto de Pesquisa denominado: **POLÍTICAS PÚBLICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE MATO GROSSO NA PERSPECTIVA DA VERTICALIZAÇÃO DO ENSINO: uma análise nos anos de 2008 – 2017**, que tem por objetivo: Identificar e analisar, à luz do Ciclo de Políticas, a institucionalização e efetivação das políticas de formação de professores na EPT, regulamentadas pelos órgãos oficiais que as implementam, com ênfase na verticalização do ensino, de forma a oferecer aportes teóricos e metodológicos para a atuação e desenvolvimento profissional dos professores no tripé ensino, pesquisa e extensão. O pesquisador acima qualificado se compromete a:

- 1- Iniciar a coleta de dados somente após o Projeto de Pesquisa ser aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos;
- 2- Obedecer às disposições éticas de proteger os participantes da pesquisa, garantindo-lhes o máximo de benefícios e o mínimo de riscos;
- 3- Assegurar a privacidade das pessoas citadas nos documentos institucionais e/ou contatadas diretamente, de modo a proteger suas imagens, bem como garante que não utilizará as informações coletadas em prejuízo dessas pessoas e/ou da instituição, respeitando deste modo as Diretrizes Éticas da Pesquisa Envolvendo Seres Humanos, nos termos estabelecidos na Resolução CNS Nº 466/2012, e



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
MEC – SETEC
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE MATO GROSSO
REITORIA

obedecendo as disposições legais estabelecidas na Constituição Federal Brasileira, artigo 5º, incisos X e XIV e no Novo Código Civil, artigo 20.

Cuiabá-MT, 14 de maio de 2018.

Willian Silva de Paula

Reitor do IFMT

Decreto Presidencial de 11/04/2017
DOU nº 71, de 12/04/2017

Willian Silva de Paula
Reitor do Instituto Federal de Educação,
Ciência e Tecnologia de Mato Grosso
Decreto Presidencial de 11/04/2017

Cristovam Albano da Silva Júnior

Diretor-Geral do IFMT Campus Cuiabá-Cel. Octayde Jorge da Silva
Portaria IFMT nº 860, 19/04/2017
DOU nº 76, 20/04/2017

Carolina Balbino Garcia dos Santos

Diretora-Geral Substituta em Exercício do IFMT Campus Cuiabá-Bela Vista
Portaria IFMT nº 2.101, de 28/08/2017

OBSERVAÇÕES:

- 1) O Termo deve ser elaborado pela instituição coparticipante, em papel com o timbre e identificação institucional.
- 2) Todos os pesquisadores envolvidos na pesquisa devem ter nome, Nº do RG, Nº do CPF, vínculo institucional e nº da matrícula institucional informados no corpo do Termo.
- 3) Apenas o responsável pela instituição deve apor carimbo e assinatura no Termo.



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
MEC-SETEC
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE MATO GROSSO
CONSELHO SUPERIOR

RESOLUÇÃO Nº 001, DE 22 DE JANEIRO DE 2015

O PRESIDENTE DO CONSELHO SUPERIOR DO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE MATO GROSSO, no uso de suas atribuições legais conferidas pelo Decreto Presidencial de 08/04/2013, publicada no DOU de 09/04/2013 e Lei nº 11.892, de 29/12/2008:

RESOLVE:

Art. 1º – Aprovar, *ad referendum*, o RCBC – REGULAMENTO PARA CONCESSÃO DE BOLSAS PARA CAPACITAÇÃO DE SERVIDORES DO IFMT, conforme anexo.

Art. 2º – Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação.

Cuiabá-MT, 22 de janeiro de 2015.

PROF. JOSÉ BISPO BARBOSA
PRESIDENTE DO CONSUP/IFMT



**SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE MATO
GROSSO**

**RCBC – REGULAMENTO PARA CONCESSÃO DE BOLSAS PARA CAPACITAÇÃO
DE SERVIDORES DO IFMT**

Regulamenta as diretrizes para a Concessão de Bolsas para Capacitação de servidores do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso.

Capítulo I

Das Disposições Preliminares

Art. 1º O Regulamento para Concessão de Bolsas para Capacitação (RCBC), considera o apoio financeiro à capacitação como um investimento importante e necessário à adequação do quadro de pessoal para atuar no desenvolvimento da educação nos níveis de verticalização que a Legislação incumbe ao IFMT.

Art. 2º O Regulamento para Concessão de Bolsas para Capacitação, encontra-se respaldado nas metas do Plano de Desenvolvimento Institucional 2014 – 2019.

Art. 3º. O RCBC destina-se à concessão de recurso financeiro para servidores em período de afastamento para capacitação.

§ único - A concessão de bolsa se aplica aos servidores em capacitação com afastamento de longa duração, definido por edital próprio, ou de média duração, quando a capacitação é objeto de convênio no qual o IFMT tem por obrigação concessão de bolsas aos servidores aprovados.



incluído pela Resol. CONSUP 109/2016)

§2º Para os convênios de capacitação em que não estiver definida a obrigatoriedade de bolsa capacitação para os servidores participantes, poderão ser concedidas bolsas em percentuais de 30 a 100% dos valores das bolsas da Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

§3º Para capacitações objeto de convênio internacional, quando reconhecida como de interesse da Instituição, poderá ser concedido ao servidor apoio financeiro para cobertura de despesas com taxas cobradas pela Instituição promotora, estadias e passagens aéreas.

Capítulo II

Dos Objetivos

Art. 4º. O RCBC tem os objetivos de:

- I – Contribuir para elevação do nível de qualificação dos servidores do IFMT;
- II – Adequar o quadro de servidores do IFMT às demandas para a criação de cursos de Pós-graduação;
- III - Favorecer a criação de novos grupos de pesquisa e o fortalecimento dos grupos existentes, com vistas à consolidação dos programas de pós-graduação do IFMT.

IV - Estimular a publicação de conhecimentos oriundos de projetos de pesquisa relacionados aos estudos de questões regionais nas áreas de atuação do IFMT;

V - Contribuir para a consolidação do IFMT como instituição de vanguarda no investimento de recursos financeiros na capacitação do seu quadro de pessoal.

Capítulo III

Do Acesso à Bolsa

Art. 5º A solicitação da bolsa deverá ocorrer por ocasião da abertura de edital específico, pelo encaminhamento de Formulário específico, obedecendo a procedimentos e prazos previstos em edital, contendo os seguintes documentos:

I - formulário próprio Inscrição;

II – comprovante aprovação em exame seleção ou comprovante de matrícula na capacitação;

III - comprovação de atualização do currículo, na plataforma Lattes/CNPq;

IV- Cópia do Currículo Lattes, com cópia de documentos comprobatórios pontuáveis, obtidos nos últimos cinco anos, de acordo com quadro do Anexo 1;

V - termo de Compromisso e Responsabilidade, conforme modelo próprio.

Parágrafo único – A responsabilidade pela autenticidade das cópias de documentos comprobatórios citados no Inciso IV deste Artigo é de responsabilidade do candidato à bolsa.

Art. 6º As solicitações serão avaliadas, pontuadas e classificadas, por uma Comissão própria quanto aos seguintes aspectos:

I – análise administrativa;

II - produção intelectual do candidato com base no Currículo Lattes, considerando o anexo um (01) desta resolução. (peso sete);

III – conceito do programa de pós-graduação pela avaliação da CAPES (peso três);

§1º A análise administrativa, de caráter eliminatório, feita pela PROPES consiste no exame da documentação apresentada, para verificação do atendimento às normas deste Regulamento e dos prazos previstos em edital.

§2º A Comissão, prevista no caput, será constituída por servidores efetivos do IFMT com titulação de Doutor, escolhidos entre diretores de pesquisa dos Campi e servidores da PROPES.

§3º Dentre os membros da Comissão, no mínimo três membros deverão ser representantes dos Campi;

§4º Nos casos de convênios, nos quais o IFMT tem por obrigação a concessão de bolsas aos servidores aprovados, estas bolsas poderão ser solicitadas, com os documentos descritos nos Incisos de I a V do Art. 5º, independente de abertura de edital, sem necessidade da classificação.

§5º Para a concessão da bolsa, as propostas serão classificadas de acordo com a pontuação obtida nas análises descritas nos incisos II e III deste artigo.

Art. 7º O número de bolsas será publicado em edital próprio divulgado no mês de fevereiro de cada ano e dependerá da capacidade orçamentária dos Campi e da Reitoria.

Capítulo IV

Do Repasse do Recurso

Art. 8º O repasse do valor financeiro referente à bolsa solicitado e aprovado pela PROPES será feito através de depósito bancário em conta pessoal do bolsista.

Parágrafo único – caberá ao bolsista informar ao IFMT seus dados bancários (banco, agência, e número da conta corrente).

Capítulo V

Do Acompanhamento e das Responsabilidades do Bolsista

Art. 9º A responsabilidade do bolsista é a mesma descrita para o servidor em afastamento para capacitação descrita no Art. 25 do RASAC – Regulamento para Afastamento de Servidores em Atividades de Capacitação.

Art. 10º O acompanhamento das atividades de capacitação dos bolsistas, é de responsabilidade direta das Direções e ou Coordenações de Pesquisa, dos campi e indireta da PROPES/IFMT.

§1º O acompanhamento deve ser feito pela análise dos relatórios semestrais ou anuais de acordo com a periodicidade da capacitação pela análise do relatório final e documentos comprobatórios da conclusão curso objeto da capacitação, como consta dos Incisos I e II do §1º do Art. 25 do RASAC.

§ 2º o não cumprimento das responsabilidades acima descritas ensejará a suspensão do pagamento da bolsa, como descreve o § 2º do Art. 25 do RASAC.

§ 3º Nos casos de convênios nos quais o IFMT tem por obrigação a concessão de bolsas para os servidores aprovados e as aulas forem ministradas em módulos, as bolsas serão concedidas apenas nos períodos de realização dos módulos. Após cada módulo o bolsista deve apresentar relatório para acompanhamento das atividades.

Capítulo VI

Disposições Finais

Art. 11 Os valores dos benefícios obedecerão às tabelas de valores de bolsas da CAPES - Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. 

(Incluído pela Resol. CONSUP 109/2016)

§1º Aos servidores em afastamentos para realização de atividades de capacitação (Stricto sensu) previstas em convênios de programas de MINTER ou DINTER ou outro convênio interinstitucional, de acordo com o §2º do Art. 3º do RCBC, serão concedidas bolsas mensais com valores em percentuais de 30 a 100% dos valores definidos pela CAPES, para mestrado ou doutorado.

§2º Para os afastamentos para realização de atividades de capacitação (Stricto sensu) no país, com períodos de 5 a 15 dias serão concedidos benefícios nos valores de até 25% dos valores das bolsas da CAPES, e para afastamentos com período de 16 a 30 dias serão concedidos benefícios nos valores de até 50% dos valores das bolsas da CAPES para período de afastamento.

§3º Para as capacitações de que trata o §3º do Art. 3º, os valores serão estimados de acordo com o custo das despesas com passagens aéreas de ida e volta, taxas de qualquer natureza cobradas pela instituição promotora, alimentação e hospedagem para o período do afastamento.

§4º Para solicitação dos benefícios de que tratam o Caput desse Artigo, especificados no §1º, os interessados(as) deverão ter sido aprovados(as) em seleção prévia com critérios estabelecidos pelo IFMT e/ou em seleção própria da Instituição promotora.

§5º Os ocupantes de cargo em comissão ou função gratificada, somente poderão afastar-se do país por até 90 dias com a manutenção do vencimento e da Gratificação, conforme Decreto nº 91.800/1985.

§6º O servidor que realizar capacitação com base nesta Resolução, deverá, no prazo de 30 dias, contados da data do término do afastamento, apresentar a PROPE/IFMT, relatório circunstanciado das atividades.

Art. 12 É vetado o acúmulo da bolsa capacitação com outras bolsas do IFMT, ou de quaisquer instituições de fomento nacionais ou internacionais.

Art. 13 A bolsa poderá ser suspensa ou cancelada, a qualquer tempo, a pedido do bolsista ou da Pró-Reitoria de Pesquisa e Inovação, em função de desempenho insatisfatório ou descumprimento das responsabilidades descritas nos Incisos I e II do §1º do Art. 25 do RASAC.

Art. 14 Não haverá pagamento retroativo de bolsa, que tenha sido suspensa por determinado período, por motivo de responsabilidade do bolsista.

Art. 15 O beneficiário da bolsa capacitação deverá ressarcir ao IFMT eventuais benefícios pagos indevidamente.

Parágrafo único. Os valores pagos a mais serão deduzidos das mensalidades devidas ou serão adotados procedimentos com vistas à cobrança administrativa ou judicial.

Art. 16 O não cumprimento das disposições normativas, prevista neste Regulamento, ou a não aprovação de quaisquer dos relatórios, obriga ao beneficiário do programa de bolsas a devolver ao IFMT os recursos despendidos em seu proveito.

Art. 17 O IFMT resguarda o direito de, a qualquer momento, solicitar informações ou documentos adicionais julgados necessários.

Art. 18 Os casos não previstos neste Regulamento, serão analisados pela Pró-Reitoria de Pesquisa e Inovação e submetidos ao Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão, para posterior decisão do Reitor do IFMT.

Art. 19 Este Regulamento foi aprovado pela Resolução nº 001/2015/CONSUP de 22 de janeiro de 2015, revogadas as disposições em contrário.

Anexo 1

Quadro de valoração de atividades para contagem de pontos de servidores do IFMT

ITEM	ATIVIDADE	PONTOS
01	*Artigo publicado em periódico Qualis "A1" (apenas a Primeira página)	50/artigo
02	Artigo publicado em periódico Qualis "A2" (apenas a Primeira página)	40/artigo
03	Artigo publicado em periódico Qualis "B1" (apenas a Primeira página)	30/artigo
04	Artigo publicado em periódico Qualis "B2" (apenas a Primeira página)	20/artigo
05	Artigo publicado em periódico Qualis "B3" (apenas a Primeira página)	15/artigo
06	Artigo publicado em periódico Qualis "B4" (apenas a Primeira página)	10/artigo
07	Artigo publicado em periódico Qualis "B5" (apenas a Primeira página)	05/artigo
08	Publicação de livro com corpo editorial e ISBN	30/livro
09	Publicação de capítulo de livro com corpo editorial e ISBN	10/capítulo
10	Trabalho completo publicado em anais de evento científico (Apresentar a primeira e a última página) - no máximo 10 trabalhos	5/trabalho
11	Resumo expandido publicado em Anais de evento científico (mínimo de 5 pg.) - no máximo 10 trabalhos.	3/resumo
12	Resumo simples publicado em anais de evento científico (no máximo 10 resumos).	1/resumo
13	Orientação concluída de Tese de doutorado	50/aluno
14	Orientação concluída dissertação de mestrado	30/aluno
15	Orientação concluída monografia Especialização	10/aluno
16	Orientação concluída monografia Graduação	5/aluno
17	Orientação concluída iniciação científica Graduação	5/aluno
18	Orientação concluída iniciação científica júnior ensino médio	3/aluno
19	Aluno em orientação doutorado	20/aluno
20	Aluno em orientação mestrado	15/aluno
21	Aluno em orientação especialização	5/aluno
22	**Coordenação de projeto de pesquisa ou extensão aprovado em instituições externas de fomento a pesquisa (FAPEMAT, CNPq, CAPES FINEP, FAPESP ou similares).	30/projeto
23	**Coordenação de projeto de pesquisa ou extensão aprovado pelo IFMT	10/projeto
24	Capacitação em programa com conceito CAPES - sete	100 pontos
25	Capacitação em programa com conceito CAPES - seis	80 pontos
26	Capacitação em programa com conceito CAPES - cinco	60 pontos
27	Capacitação em programa com conceito CAPES - quatro	40 pontos
28	Capacitação em programa com conceito CAPES - três	20 pontos

*A pontuação será integral (100%) para o primeiro docente autor, 75% para o segundo e 50% para os demais.

**Pontuação integral (100%) para o coordenador e 40% da pontuação para membros informada no item 5 do Formulário de Inscrição.

A comprovação da publicação dos artigos deverá ser feita apenas com a cópia da primeira página.

Anexo 02

Valores atuais das Bolsas da CAPES

PARA PROGRAMAS DE MESTRADO	R\$ 1.500,00 (um mil e quinhentos reais)
PARA PROGRAMAS DE DOUTORADO	R\$ 2.200,00 (dois mil e duzentos reais)

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: POLÍTICAS PÚBLICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE MATO GROSSO NA PERSPECTIVA DA VERTICALIZAÇÃO DO ENSINO: UMA ANÁLISE NOS ANOS DE

Pesquisador: ROSIMEIRE MONTANUCI

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 90466218.1.0000.5145

Instituição Proponente: SOCIEDADE EDUCACIONAL UBERABENSE

Patrocinador Principal: FUND COORD DE APERFEICOAMENTO DE PESSOAL DE NIVEL SUP

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.770.604

Apresentação do Projeto:

Este projeto de pesquisa, com o título "Políticas Públicas de Formação de Professores no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso na Perspectiva da Verticalização do Ensino: Uma Análise nos Anos de 2008-2017", proposto pela doutoranda do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de Uberaba, Rosimeire Montanucci, passou por análise neste CEP, na reunião de 02/07/2018, quando foi avaliado como pendente.

A pesquisadora propõe estudar a política pública regulatória, desencadeada pelo Instituto Federal de Educação de Mato Grosso, relativa à formação de professores, no período de 2008 a 2017 e encaixada no programa do MEC, Verticalização do Ensino.

A pesquisa é de campo, documental e bibliográfica, pois a pesquisadora examinará os documentos referentes à temática, exarados pelo MEC e pelo IFMT, no período de 2008 a 2017, assim como entrevistará 25 professores e 4 dirigentes.

Participarão do processo somente os 25 professores da instituição e serão entrevistados 4 gestores, a saber: reitor e vice-reitor + dois pró-reitores de pesquisa e pós-graduação, correspondentes aos dois campi do IFTM.

Endereço: Av.Nene Sabino, 1801

Bairro: Universitário

CEP: 38.055-500

UF: MG

Município: UBERABA

Telefone: (34)3319-8950

Fax: (34)3314-8910

E-mail: cep@uniube.br

Continuação do Parecer: 2.770.604

O instrumento, a ser utilizado pela pesquisadora, na parte da pesquisa social, é a entrevista semi-estruturada. No aspecto teórico, darão suporte ao seu trabalho Harold Dwight Lasswell, Theodore Lowi, Stephen Ball e Jefferson Mainardes.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Analisar a política de formação de professores no IFMT no período de 2008 a 2018;

Objetivos Secundários:

- 1 -Realizar um estudo do estado da arte na temática: Educação Profissional e Tecnológica na perspectiva da verticalização do ensino;
- 2 -Realizar o levantamento das Políticas de Formação de Professores no IFMT, tendo como pano de fundo a verticalização do ensino;
- 3 -Descrever o cenário, no qual as políticas de formação de professores se apresentam no contexto da Educação Profissional e Tecnológica no IFMT, com base na legislação e documentações legais da rede federal de ensino;
- 4 -Analisar e avaliar o discurso oficial legal, referente ao processo de verticalização do ensino, em ambos os institutos com base na lei de criação dos IFs, a Lei n. 11.892, de 29 de dezembro de 2008;
- 5 -Evidenciar as potencialidades e limitações do desenvolvimento das Políticas de Formação de Professores para a Educação Profissional e Tecnológica nos diferentes níveis e modalidades de ensino no IFMT;
- 6 -Identificar as possíveis potencialidades e limitações do professor para a sua atuação na

Endereço: Av.Nene Sabino, 1801

Bairro: Universitário

CEP: 38.055-500

UF: MG

Município: UBERABA

Telefone: (34)3319-8950

Fax: (34)3314-8910

E-mail: cep@uniube.br

Continuação do Parecer: 2.770.604

Educação Profissional e Tecnológica nos diferentes níveis e modalidades de ensino.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

A pesquisadora demonstra estar consciente do risco de perda de confidencialidade, conforme instrui a Resolução 466, afirmando ser cuidadosa com os dados da pesquisa e com a identidade e privacidades dos sujeitos envolvidos na pesquisa. Também reitera que cuidará pessoalmente durante 5 anos dos dados produzidos pela pesquisa, após o que os incinerará.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa é relevante sobretudo para o IFMT, pois permitirá ao mesmo avaliar seu programa de formação de professores. A chamada "verticalização do ensino" pressupõe dilemas difíceis para a instituição, pois a manutenção de todos os níveis escolares, isto é, técnico, graduação e pós-graduação (mestrado e doutorado) seria um transtorno, pela falta de pessoal, infraestrutura insuficiente e pela potencial endogenia.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

O protocolo apresenta os seguintes documentos: 1 - folha de rosto; 2 - resumo do projeto; 3 - TCLE; 4 - carta de autorização; 5 - roteiro da entrevista.

Recomendações:

A pesquisadora adequou o roteiro da entrevista semiestruturada, motivo da pendência anterior.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Salvo melhor juízo dos colegas presentes, esse relator considera que o motivo da pendência cessou seu motivo.

Considerações Finais a critério do CEP:

Em 13/07/2018 a plenária votou de acordo com o relator, pela aprovação da proposta, lembrando o proponente do compromisso com o que trata as Resoluções 510/2016, especialmente no que diz respeito a entrega dos Relatórios Parcial e Final da pesquisa ao CEP.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Outros	Apendices_Da_Pesquisa.pdf	11/07/2018 07:43:29	Geraldo Thedei Junior	Aceito

Endereço: Av.Nene Sabino, 1801

Bairro: Universitário

CEP: 38.055-500

UF: MG

Município: UBERABA

Telefone: (34)3319-8950

Fax: (34)3314-8910

E-mail: cep@uniube.br

Continuação do Parecer: 2.770.604

Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1123734.pdf	10/07/2018 15:05:36		Aceito
Outros	Questionario_roteiro_entrevistas.pdf	02/07/2018 13:33:46	Geraldo Thedei Junior	Aceito
Folha de Rosto	FOLHAdeROSTO.pdf	17/05/2018 17:25:11	ROSIMEIRE MONTANUCI	Aceito
Outros	Autorizacao.pdf	17/05/2018 17:24:16	ROSIMEIRE MONTANUCI	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projeto seminariotese CEP.docx	27/04/2018 09:37:46	ROSIMEIRE MONTANUCI	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLERose.docx	27/04/2018 09:36:20	ROSIMEIRE MONTANUCI	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

UBERABA, 13 de Julho de 2018

Assinado por:
Geraldo Thedei Junior
(Coordenador)

Endereço: Av.Nene Sabino, 1801

Bairro: Universitário

CEP: 38.055-500

UF: MG

Município: UBERABA

Telefone: (34)3319-8950

Fax: (34)3314-8910

E-mail: cep@uniube.br



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
MEC-SETEC
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE MATO GROSSO
CONSELHO SUPERIOR

RESOLUÇÃO Nº 020, DE 29 DE ABRIL DE 2015

O PRESIDENTE DO CONSELHO SUPERIOR DO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE MATO GROSSO, no uso de suas atribuições legais conferidas pelo Decreto Presidencial de 08/04/2013, publicado no DOU de 09/04/2013 e Lei nº 11.892, de 29/12/2008, e considerando a decisão em Reunião Extraordinária deste Conselho, realizada no dia 29/04/2015,

RESOLVE:

Art. 1º – Aprovar o Regulamento para Afastamento de Servidores para Atividades de Capacitação do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso, conforme anexo.

Art. 2º – Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação, revogando-se as disposições em contrário.

Cuiabá-MT, 29 de abril de 2015.

PROF. JOSÉ BISPO BARBOSA
PRESIDENTE DO CONSUP/IFMT



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
MEC – SETEC
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE MATO GROSSO
CONSELHO SUPERIOR

**REGULAMENTO PARA AFASTAMENTO DE SERVIDORES PARA
ATIVIDADES DE CAPACITAÇÃO DO IFMT**

(Anexo à Resolução CONSUP/IFMT Nº 020/2015)

Capítulo I

DA FUNDAMENTAÇÃO LEGAL

Art.1º O Regulamento para afastamento de servidores docentes e técnico-administrativos em educação do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso – IFMT, para atividades de capacitação, encontra-se consubstanciado nos termos: da Lei nº 12.772, de 28 de dezembro de 2012; do Decreto nº 7.312, de 22 de dezembro de 2010; da Lei nº 11.907, de 02 de fevereiro de 2009; da Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008; da Lei 9.527, de 10 de dezembro de 1997; do Decreto nº 5.824, de 29 de junho de 2006; do Decreto nº 5.707, de 23 de fevereiro de 2006; da Lei nº 11.091, de 12 de janeiro de 2005; da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990; do inciso XIII do Art. 5º da Constituição Brasileira; da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 e demais normas vigentes.

Capítulo II

DO OBJETIVO

Art. 2º O Presente Regulamento tem como objetivo definir critérios para afastamento de servidores docentes e técnico-administrativos em educação para atividade de capacitação no âmbito do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso – IFMT.

Art. 3º A regulamentação para afastamentos dos servidores do IFMT para atividade de capacitação objetiva, ainda, proporcionar:



**SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
MEC – SETEC
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE MATO GROSSO
CONSELHO SUPERIOR**

- I. Ampliação da segurança institucional pela prática de procedimentos administrativos que atendem ao princípio da legalidade;
- II. Melhoria da satisfação dos servidores pela percepção de transparência em atos administrativos relacionados com a evolução da sua carreira; e
- III. Evolução da eficiência dos serviços educacionais pela implementação de política de capacitação voltada para o interesse institucional.

Capítulo III

DAS DEFINIÇÕES

Art. 4º Para fins deste Regulamento compreende-se:

- I. Capacitação, como processo permanente e deliberado de aprendizagem, que utiliza ações de aperfeiçoamento e qualificação, com o propósito de contribuir para o desenvolvimento de competências institucionais, por meio do desenvolvimento de competências individuais;
- II. Aperfeiçoamento, como processo de aprendizagem, baseado em ações de ensino-aprendizagem, que atualiza, aprofunda conhecimentos e complementa a formação profissional do servidor, com o objetivo de torná-lo apto a desenvolver suas atividades, tendo em vista as inovações conceituais, metodológicas e tecnológicas;
- III. Qualificação, como processo de aprendizagem, baseado em ações de educação formal, por meio do qual o servidor adquire conhecimentos e habilidades, tendo em vista o planejamento institucional e o desenvolvimento do servidor na carreira.

Art. 5º As ações de Capacitação previstas neste Regulamento para os servidores do IFMT se desenvolvem nos seguintes níveis de formação:



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
MEC – SETEC
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE MATO GROSSO
CONSELHO SUPERIOR

- I. Atividades em congressos, seminários ou cursos de formação continuada e outros eventos de cunho político/profissional;
- II. Cursos de graduação;
- III. Cursos de pós-graduação *lato sensu* (especialização e aperfeiçoamento);
- IV. Cursos de pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado);
- V. Atividades de pós-doutorado;
- VI. Estágios ou treinamentos.

Art. 6º As atividades de capacitação, considerando suas características, serão previstas:

- I. Sem afastamento;
- II. Com afastamento integral;
- III. Com afastamento em determinadas etapas da qualificação e sem afastamento em outras etapas.

§ 1º A capacitação sem afastamento será permitida para o caso de atividades que possam ser executadas pelo servidor, sem prejuízo do cumprimento das atribuições próprias da sua função, podendo ser autorizada com horário especial.

§ 2º O afastamento integral poderá ocorrer nos casos em que as atividades da Capacitação apresentarem carga horária incompatível com as atividades funcionais do servidor.

§ 3º O afastamento poderá ser concedido como disposto no inciso III deste artigo, quando apresentar características mistas, com etapa que se enquadre nas características dispostas no § 1º e com etapa que se enquadre nas características dispostas no § 2º deste artigo.



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
MEC – SETEC
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE MATO GROSSO
CONSELHO SUPERIOR

§ 4º O período de afastamento para atividades de capacitação será considerado como de efetivo exercício para o servidor que dele se utilizar.

§ 5º A capacitação com horário especial poderá ser solicitada por servidores que pretendam fazer cursos de graduação, de pós-graduação *Lato sensu*, de pós-graduação *Stricto sensu* ou disciplina de curso *Stricto sensu* como aluno especial.

§ 6º A capacitação sem afastamento, em que não necessite de horário especial ou não haja ônus para a instituição, dispensa processo de autorização.

Capítulo IV

DOS ÓRGÃOS COLEGIADOS

Art. 7º Ficam instituídos o Colegiado de Capacitação de servidores Docentes (CCD) e o Colegiado de Capacitação de Servidores Técnico-administrativos (CCTA), com as funções de formular e acompanhar a política de Capacitação em nível de *Campus* e Reitoria.

§ 1º O Colegiado de Capacitação de servidores Docentes será constituído, em cada *Campus*, com a seguinte composição:

- I. Diretor de Ensino ou Chefe de Departamento de Ensino;
- II. Chefe de Departamento de Pesquisa ou Cargo com funções similares;
- III. Chefe de Departamento de Extensão ou Cargo com funções similares;
- IV. Diretor de Administração ou Chefe de Departamento de Administração;
- V. Coordenador do Setor de Gestão de Pessoas do *Campus*;
- VI. Coordenadores de cursos;
- VII. Presidente do Núcleo Permanente de Pessoal Docente (NPPD) do *Campus*.



**SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
MEC – SETEC
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE MATO GROSSO
CONSELHO SUPERIOR**

§ 2º O Colegiado de Capacitação dos Servidores Técnico-administrativos será constituído, para cada *Campus* e Reitoria, com a seguinte composição:

- I. Diretor de Administração ou Chefe de Departamento de Administração;
- II. Chefe de Departamento de Pesquisa ou Cargo com funções similares;
- III. Chefe de Departamento de Extensão ou Cargo com funções similares;
- IV. Diretor de Ensino ou Chefe de Departamento de Ensino
- V. Coordenador do Setor de Gestão de Pessoas do *Campus* ou pessoa designada pela DSGP para análise de processo de servidor lotado na Reitoria;
- VI. Coordenador da área de atuação do servidor;
- VII. Representante da Comissão Interna de Supervisão (CIS) do Plano de Carreira dos Cargos Técnico-administrativos em Educação (PCCTAE).

§ 3º Os representantes dos Colegiados de que tratam o inciso I dos parágrafos 1º e 2º deste artigo, responderão pelas presidências dos seus respectivos colegiados.

§ 4º Os colegiados constituídos como disposto nos parágrafos 1º e 2º deste artigo serão responsáveis pelas seguintes atribuições:

- I. Elaborar pareceres sobre processos de afastamento e prorrogação de afastamento, considerando os critérios e diretrizes estabelecidos nas alíneas, incisos e parágrafos do Art. 12 e nos §§ 1º, 2º e 3º do Art. 17 deste Regulamento.
- II. Deliberar sobre solicitação ao Reitor para instituição de sindicância, de suspensão ou do cancelamento do afastamento do servidor de acordo com os §§ 2º, 3º, 4º e 5º, do Art. 29 deste Regulamento.



**SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
MEC – SETEC
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE MATO GROSSO
CONSELHO SUPERIOR**

§ 5º Os Colegiados de Capacitação, em cada *Campus* e Reitoria, reger-se-ão, pela legislação em vigor, pelas normas deste Regulamento e pelas diretrizes do Programa Institucional de Capacitação (PIC).

Capítulo V

DOS TEMPOS PARA AFASTAMENTO

Art. 8º Os períodos de afastamentos para as atividades de capacitação para efeitos deste Regulamento serão os seguintes:

- I. Longa duração, com período entre sete e quarenta e oito meses;
- II. Média duração, com período entre onze dias e seis meses;
- III. Curta duração, período entre um e dez dias.

§ 1º Observados os termos aprovados neste Regulamento, os prazos de afastamento referidos no inciso I deste artigo, quando autorizado em seu limite máximo, não poderão ser prorrogados.

§ 2º Em caso de capacitação que seja objeto de convênio, o tempo de afastamento obedecerá aos termos especificados no convênio ou no projeto da capacitação.

§ 3º A qualificação através de cursos de graduação será autorizada em condições de horário especial.

§ 4º No caso de afastamento para curso de Pós-Graduação *Stricto sensu*, o servidor obriga-se a retornar ao trabalho no *campus* de lotação no prazo de até 30 (trinta) dias após a defesa da dissertação ou tese, mesmo que ainda não tenha decorrido todo o prazo determinado para o seu afastamento.



**SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
MEC – SETEC
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE MATO GROSSO
CONSELHO SUPERIOR**

Art. 9º O período de afastamento poderá ser interrompido sem prejuízo do prazo definido na portaria de autorização nos seguintes casos:

- I. Caso fortuito e motivo de força maior devidamente comprovado;
- II. Licença-maternidade;

§ 1º A Solicitação de interrupção de que trata o Caput será encaminhada ao Gabinete da Reitoria/Diretor Geral do campus, acompanhada dos documentos que se fizerem necessários à análise do mérito;

§ 2º O Gabinete da Reitoria/Diretor Geral do campus, será assessorado pelo CCD ou CCTA para emissão do Parecer.

§ 3º A partir do parecer da unidade de lotação do servidor, o processo deverá ser encaminhado à PROPES para análise e outras providências.

§ 4º Aprovada a interrupção no afastamento, caberá ao servidor, solicitar o retorno do Afastamento.

Art. 10 O servidor, após cada quinquênio de efetivo exercício, poderá encaminhar solicitação de Licença-Capacitação, por período de até 90 (noventa) dias, com base no Art. 87 da Lei nº 8.112/1990.

§ 1º A Licença-Capacitação poderá ser concedida integralmente, com 90 (noventa) dias, ou subdivididas em períodos nunca inferiores a 30 (trinta) dias.

§ 2º A Licença-Capacitação poderá ser concedida, para conclusão de trabalhos de elaboração e defesa de dissertação ou tese, em extrapolação ao prazo concedido para afastamento.



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
MEC – SETEC
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE MATO GROSSO
CONSELHO SUPERIOR

§ 3º O servidor beneficiado pela Licença-Capacitação, não poderá solicitar afastamento para capacitação em níveis de mestrado e doutorado por período de dois anos a partir da conclusão do benefício, nos termos do Art. 96-A. § 2º, da lei 8.112/90.

Art. 11 Para servidor que se beneficiou do afastamento de longa duração para capacitação, somente será concedido novo afastamento, de longa duração, após decorrido período equivalente ou superior ao último período de afastamento do servidor.

Art. 12 Fica garantido ao servidor o período de afastamento, quando aprovado nos limites estabelecidos nos incisos I, II e III do *caput* do Art. 8º deste Regulamento, não podendo o servidor ser convocado a reassumir suas atividades, salvo no caso referido no § 4º do mesmo artigo, ou em casos de cancelamento de matrícula ou descumprimento do disposto no inciso I do § 1º do Art. 30 deste Regulamento.

Capítulo VI

DA SELEÇÃO DOS CANDIDATOS E DISTRIBUIÇÃO DE RESPONSABILIDADES

Art. 13 Para efeito de seleção e classificação dos candidatos com vistas à capacitação de que tratam os incisos II a V do art. 5º deste Regulamento, quando se tratar de capacitação com horário especial ou afastamentos de média e longa duração, deverão ser considerados os critérios classificatórios que se seguem:

- I. Compatibilização entre a área da capacitação e a área de atuação do servidor;
- II. Tempo decorrido entre o último afastamento de longa duração para capacitação do servidor e a data prevista para o afastamento solicitado;
- III. Tempo de serviço do servidor na instituição;
- IV. Resultado da avaliação de mérito do servidor obtido na última avaliação de desempenho;



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
MEC – SETEC
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE MATO GROSSO
CONSELHO SUPERIOR

V. Produção científica e tecnológica expressa pela publicação de trabalhos em periódicos indexados, orientações de trabalhos, registros de patentes, produção de material didático para disciplina ou curso completo aprovado por Instância competente do IFMT, classificação de trabalho de inovação em evento do IFMT e aprovação de projetos de pesquisa ou extensão no IFMT ou em outras instituições de fomento.

§ 1º A pontuação dentro de cada critério será valorada de acordo com suas respectivas características:

- I. Compatibilização entre a área da capacitação e a área de atuação do servidor:
 - a. área de formação de relação indireta com ambiente organizacional onde atua o servidor, área de formação geral ou área complementar, ou – 15 (quinze) pontos;
 - b. área de formação em educação ou em ensino – 20 (vinte) pontos;
 - c. área de conhecimento de relação direta com ambiente organizacional onde atua o servidor, área de conhecimento específico ou de atuação – 25 (vinte e cinco) pontos.
- II. Tempo decorrido entre o mês final do último afastamento de longa duração para capacitação do servidor e o mês de dezembro do ano de publicação do edital:
 - a. abaixo de 12 meses – 0 (zero) ponto;
 - b. de 12 - 24 meses – 5 (cinco) pontos;
 - c. de 25 a 48 meses – 10 (dez) pontos;
 - d. de 49 a 72 meses – 20 (vinte) pontos;
 - e. acima de 72 meses – 25 (vinte e cinco) pontos.
- III. Tempo de serviço do servidor docente na Instituição:



**SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
MEC – SETEC
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE MATO GROSSO
CONSELHO SUPERIOR**

- a. de 0 a 36 meses – 5 (cinco) pontos;
- b. de 37 a 60 meses – 10 (dez) pontos;
- c. de 61 a 90 meses – 15 (quinze) pontos;
- d. de 91 a 120 meses – 20 (vinte) pontos;
- e. acima de 120 meses – 25 (vinte e cinco) pontos.

IV. Tempo de serviço do servidor técnico-administrativo na Instituição:

- a. de 30 a 60 meses – 10 (dez) pontos;
- b. de 61 a 90 meses – 15 (quinze) pontos;
- c. de 91 a 120 meses – 20 (vinte) pontos;
- d. acima de 120 meses – 25 (vinte e cinco) pontos.

V. Avaliação de mérito de Servidores Técnico-administrativos em Educação, considerando a última avaliação de desempenho para efeito de progressão:

- a. índice de 75 e 80 – 5 (cinco) pontos;
- b. índice de 81 e 85 – 10 (dez) pontos;
- c. índice de 86 a 90 – 15 (quinze) pontos;
- d. índice acima de 91 – 25 (vinte e cinco) pontos.

VI. Avaliação de mérito de Docente, considerando a última avaliação de desempenho para efeito de progressão:

- a. índice de 75 a 85 – 5 (cinco) pontos;



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
MEC – SETEC
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE MATO GROSSO
CONSELHO SUPERIOR

- b. índice de 86 a 100 – 10 (dez) pontos;
- c. índice de 101 a 130 – 15 (quinze) pontos;
- d. índice acima de 131 – 25 (vinte e cinco) pontos.

VII. A Produção científica e tecnológica será avaliada nos últimos cinco anos e terá a seguinte valoração:

- a. Registro de patente, ou Publicação de artigo em periódico com Qualis A (dez pontos por unidade) – pontuação máxima: 40 pontos;
- b. Publicação de artigo em periódico com Qualis B1 ou B2, Autoria de livro publicado na sua área de atuação no IFMT (cinco pontos por unidade) – pontuação máxima: 30 pontos;
- c. Publicação de artigo em periódico com Qualis B3 ou B4, Autoria de livro em qualquer área ou capítulo de livro publicado na sua área de atuação no IFMT (três pontos cada unidade) – pontuação máxima: 24 pontos;
- d. Publicação de artigo em periódico com Qualis B5 ou C, autoria de capítulo de livro em qualquer área, classificação em 1º, 2º ou 3º lugar de trabalho de inovação em evento científico (um e meio ponto por unidade) – pontuação máxima: 12 pontos;
- e. Projetos aprovados no IFMT ou agências externas de fomento, com comprovação de conclusão de todas as etapas previstas no edital, publicação de trabalhos em anais de congresso com registro no ISBN (um ponto por unidade) – pontuação máxima: 6 pontos.

§ 2º Na avaliação do critério descrito no inciso II, do § 1º deste artigo, para o servidor que nunca se afastou, deverá ser considerado como interstício de tempo entre o último afastamento e a capacitação, o tempo do servidor na instituição.



**SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
MEC – SETEC
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE MATO GROSSO
CONSELHO SUPERIOR**

§ 3º Na análise dos critérios descritos nas alíneas 'b', Inc. I do § 1º, deve ser considerado 20 pontos para todos os servidores, exceto docente ou técnicos administrativos em educação que atuem como pedagogos, técnicos em assuntos educacionais, sendo que para estes as capacitações nestas áreas devem ser consideradas como de relação direta, fazendo jus a 25 pontos.

§ 4º Na análise dos critérios descritos nas alíneas 'a' e 'c', Inc. I do § 1º, em relação a servidor técnico administrativo em educação, deve ser seguido as orientações do Anexos II e III do Decreto nº 5.824/2006

§ 5º A solicitação de afastamento para capacitação que não se enquadre como de interesse da Instituição como disposto no inciso I do § 1º deste artigo, deverá ser indeferida por contrariar a legislação vigente (Inciso III do Art. 2º do Decreto 5.707/2006).

§ 6º Na avaliação do critério disposto nos incisos V e VI do § 1º deste artigo, será considerada pontuação 0,0 (zero) para o servidor que estando em período probatório ainda não passou pela avaliação de desempenho.

§ 7º O servidor que na avaliação de mérito especificada nos incisos V ou VI do § 1º deste artigo obtiver nota abaixo de 75 pontos terá a sua inscrição indeferida.

§ 8º Havendo empate pela utilização dos critérios descritos no § 1º deste artigo, o desempate será feito priorizando o candidato com maior pontuação nos incisos V ou VI do § 1º. Persistindo-se o empate, será priorizado o candidato com maior tempo de serviço em número de dias.

§ 9º Para os servidores técnico-administrativos, o tempo de serviço passa a ser contado a partir dos 30 meses, obedecendo à legislação, que só permite seu afastamento para qualificação após o término do estágio probatório (Art. 96-A, § 2º da Lei nº 8.112/1990 e Art. 30, § 2º da Lei 12.772/2012)



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
MEC – SETEC
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE MATO GROSSO
CONSELHO SUPERIOR

§ 10 Na valoração de projetos aprovados e ainda em andamento deve ser considerado a metade da pontuação definida para projeto concluído definida na alínea 'e', Inc. VII, § 1º deste artigo.

Art. 14 A solicitação de afastamento para as capacitações de que trata o inciso IV do Art. 5º, quando objetivarem cursos existentes no exterior, deverá ser acompanhada de comprovação da possibilidade de reconhecimento do título no Brasil de acordo com § 3º do Art. 48 da lei 9.394/96.

§ 1º Para análise da possibilidade de reconhecimento do título no Brasil, deverá ser avaliada similaridade entre o programa solicitado para capacitação no exterior e programa brasileiro com possibilidade de reconhecer o título a ser obtido, pela compatibilidade da:

- I. Carga horária presencial;
- II. Exigências para conclusão do curso; e
- III. Linhas de pesquisas; ou
- IV. Pela comprovação de reconhecimento já ocorrido no Brasil, de título emitido pelo programa no exterior para o qual o servidor solicita a capacitação.

§ 2º A autorização para afastamento no exterior deverá ser precedida do atendimento aos critérios descritos nos incisos I, II, III ou IV do parágrafo anterior, e de documento firmado pelo servidor, com compromisso de devolução, ao erário, do valor gasto durante o período de afastamento, em caso de não reconhecimento do título no Brasil no prazo de um ano após o término do afastamento, podendo tal prazo ser prorrogável por mais um ano se for devidamente justificado.

Art. 15 A responsabilidade pela avaliação do processo de afastamento de que trata este Regulamento será dividida entre o *Campus* de lotação do servidor e a Reitoria.



**SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
MEC – SETEC
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE MATO GROSSO
CONSELHO SUPERIOR**

§ 1º A avaliação referente aos critérios dispostos entre os Incisos I e VII, do § 1º do Art. 13 deste Regulamento será de responsabilidade do CCD ou CCTA para servidores docentes e técnico-administrativos em educação, respectivamente.

§ 2º À Pró-Reitoria de Pesquisa e Inovação - PROPES caberá a conferência do processo quanto ao cumprimento das diretrizes deste Regulamento e à Diretoria Sistêmica de Gestão de Pessoas - DSGP a verificação da adequação do processo à legislação em vigor.

§ 3º A autorização de afastamento para capacitação dentro do país, com prazo de até dez dias, poderá ser concedida pelo Diretor-Geral do *Campus* por delegação do Reitor, enquanto que a autorização com prazo superior a dez dias somente poderá ser concedida pelo Reitor.

Art. 16 O acompanhamento do desempenho dos servidores autorizados ao afastamento, para fins previstos nos incisos IV e V do Art. 5º deste Regulamento, será de competência direta da DPG/PROPES.

§ 1º Os relatórios para o acompanhamento a que se refere o *caput* deste artigo deverão ser entregues pelo servidor na Coordenação de Gestão de Pessoas, ou órgão similar, no *Campus*, que os encaminhará à PROPES para análise e parecer.

§ 2º Em caso de impossibilidade de o servidor afastado comparecer pessoalmente para entrega de relatório, esta poderá ser feita por correspondência ou por procuração, atendendo aos prazos legais.

Capítulo VII

AFASTAMENTO DE LONGA DURAÇÃO



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
MEC – SETEC
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE MATO GROSSO
CONSELHO SUPERIOR

Art. 17 O processo de afastamento para as atividades de longa duração, com período entre sete e quarenta e oito meses deverá ser instruído com os seguintes itens:

- I. Ficha de inscrição;
- II. Descrição sumária do programa do curso almejado, que permita ao colegiado objetiva avaliação quanto à relação entre a área da capacitação solicitada e a área de atuação do servidor;
- III. Declaração do setor de pessoal do *campus* do servidor que conste de informações sobre data de entrada em serviço efetivo no IFMT, data do término do último afastamento para capacitação de longa duração e nota da última avaliação de mérito do servidor;
- IV. Comprovantes de produção científica, valendo para este efeito: cópia de artigo científico, cópia da ficha catalográfica para autor de livro ou cópia de capítulo para autor de capítulo de livro, certificados de registro de patentes, ou certificado de classificação de trabalho em evento de inovação científica, comprovação de registro do projeto de pesquisa na PROPES;
- V. Parecer emitido pelo Colegiado de Capacitação de servidores Docentes ou Colegiado de Capacitação de Servidores Técnico-administrativos quanto ao afastamento;
- VI. Para os candidatos a cursos no exterior, Ficha de Cadastro (solicitação de afastamento do país) do MEC ou Órgão por ele delegado;
- VII. Comprovação da possibilidade de reconhecimento no Brasil, do título obtido no exterior, como disposto no § 1º do Art. 14 deste Regulamento tendo como base o § 6º do Art. 96-A da Lei nº 8.112/1990, incluído pela Lei nº 11.907/2009 (para os candidatos a cursos no exterior);



**SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
MEC – SETEC
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE MATO GROSSO
CONSELHO SUPERIOR**

VIII. Termo de compromisso do servidor quanto ao atendimento às seguintes obrigações cumulativas:

a. exercer suas atividades no *Campus* de lotação, logo após o término do tempo de afastamento para capacitação, por período no mínimo equivalente ao do afastamento concedido (§ 4º do Art. 96-A da Lei nº 8.112/1990, incluído pela Lei nº 11.907/2009);

b. não solicitar licença para tratamento de assuntos particulares, exoneração, demissão ou aposentadoria voluntária antes de decorrido o prazo previsto na alínea a deste inciso (com base no § 2º do Art. 95 e no § 5º do Art. 96-A da Lei nº 8.112/1990, incluído pela Lei nº 11.907/2009);

c. ressarcir à Instituição os gastos em despesas com o seu afastamento em caso de não reconhecimento ou não obtenção do título que justificou o seu afastamento (consubstanciado no § 2º do Art. 95 e no § 6º do Art. 96-A da Lei nº 8.112/1990, incluído pela Lei nº 11.907/2009);

IX. Termo de reconhecimento por parte do servidor das normas estabelecidas no presente Regulamento, especialmente das implicações a que se referem os parágrafos do Art. 30 deste Regulamento;

X. Declaração fornecida pelo Diretor-Geral/Reitor, acerca de como o *Campus*/Reitoria substituirá ou redistribuirá as atividades do servidor durante o período de afastamento;

XI. Comprovante de nada consta do *Campus* a que pertence o servidor;

XII. Comprovante de aprovação no exame de seleção do programa declarado no inciso II deste artigo ou similar em termos de compatibilização com a área de atuação do servidor;



**SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
MEC – SETEC
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE MATO GROSSO
CONSELHO SUPERIOR**

XIII. Apresentação de declaração de incompatibilidade de execução das atividades da capacitação com suas atividades profissionais, assinada pelo Coordenador do programa de Pós-graduação, para servidor com capacitação na mesma cidade ou em cidade limítrofe ao *Campus* de lotação.

§ 1º O afastamento para capacitação no exterior obedecerá, além das normas do IFMT, à legislação federal pertinente.

§ 2º Em casos excepcionais, a obrigação de prestação de serviço no *Campus* de lotação, como disposto na alínea “a” do inciso VIII deste artigo, poderá ocorrer de forma diversa, em atendimento ao interesse da Instituição, quando autorizada pelo Reitor.

Art. 18 A prorrogação do período de afastamento não poderá ser pleiteada quando o período de afastamento autorizado atingir o limite estabelecido em Lei.

§ 1º Ao servidor que não concluir a capacitação dentro do período de afastamento, apresentando justificativa com anuência da Instituição ministrante do curso, será permitida licença para tratamento de interesses particulares, sem ônus para a Instituição, por período de até 6 (seis) meses, com objetivo de concluir a capacitação.

§ 2º O servidor com período de afastamento inferior ao limite legal poderá pleitear prorrogação do afastamento até o limite legal de períodos de afastamentos para capacitações.

§ 3º O pedido de licença, de que trata o § 1º, ou a prorrogação de afastamento, de que trata o § 2º deste artigo, deverá ser encaminhado pelo servidor à Coordenação de Gestão de Pessoas do *Campus* de lotação no prazo mínimo de até 3 (três) meses antes da data do término do afastamento em vigor, instruído com os seguintes documentos:

- I. Requerimento ao Diretor-Geral do *Campus*, solicitando a prorrogação;
- II. Relatório das atividades desenvolvidas no período do afastamento;



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
MEC – SETEC
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE MATO GROSSO
CONSELHO SUPERIOR

- III. Plano de trabalho a ser realizado no período da prorrogação;
- IV. Justificativa da Instituição ministrante sobre a prorrogação solicitada, emitida pelo Orientador com anuência do Coordenador do Curso ou Programa;
- V. Declaração de aprovação da prorrogação, emitida pelo Colegiado de Capacitação da área de atuação do servidor.

Art. 19 A tramitação dos processos para afastamento de longa duração deverá atender aos seguintes procedimentos:

- I. O servidor protocolará requerimento declarando interesse ao afastamento para capacitação, disponível no Setor de Gestão de Pessoas da Reitoria/*Campus* de lotação, dirigido ao Reitor/Diretor-Geral do *Campus* de acordo com chamada por edital do ano anterior ao afastamento pretendido;
- II. O requerimento deverá vir acompanhado dos documentos descritos nos incisos de I a V do Art. 17 deste Regulamento;
- III. O Gabinete da Reitoria/Direção-Geral do *Campus* encaminhará o processo ao CCD/CCTA, que classificará os candidatos do respectivo *Campus*/Reitoria quanto aos requisitos descrito nos incisos I a VII do Art. 13 deste Regulamento considerando as vagas divulgadas pela Reitoria, como disposto no Art. 21 deste Regulamento;
- IV. A avaliação do CCD/CCTA deverá ser realizada em até cinco dias para devolução do processo ao Gabinete do Diretor-Geral do *Campus*, que encaminhará o processo à PROPES.
- V. A PROPES analisará o processo em relação ao cumprimento integral das diretrizes deste Regulamento e publicará o resultado de acordo com as pontuações obtidas com base no Art. 13 deste Regulamento;



**SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
MEC – SETEC
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE MATO GROSSO
CONSELHO SUPERIOR**

VI. Os servidores aprovados no processo de seleção, de acordo com o edital de afastamento, tão logo sejam aprovados no Programa de capacitação de interesse, devem encaminhar à PROPES os documentos relativos aos Incisos VIII a XIII do Art. 17 deste Regulamento;

VII. Para os casos de afastamento para Capacitação no Exterior, também deverão ser encaminhados os documentos relativos aos Incisos VI e VII do Art. 17;

VIII. Após o recebimento dos documentos mencionados nos incisos VI ou VII deste artigo, a PROPES emitirá parecer e encaminhará o Processo à DSGP para avaliação do cumprimento da Legislação suprainstitucional;

IX. Estando o processo de acordo, a DSGP solicitará ao Gabinete da Reitoria a publicação da Portaria de afastamento e devolverá o processo à PROPES, para outros encaminhamentos.

§ 1º após a classificação dos candidatos de todas as unidades do IFMT, as vagas não preenchidas, serão distribuídas pela PROPES entre as unidades do IFMT, priorizando as unidades com maiores relação candidato/vaga.

§ 2º O candidato que tiver enquadramento em duas categorias no IFMT, poderá optar pela categoria que lhe for mais favorável em termos de classificação.

§ 3º Os servidores classificados de acordo com edital de afastamento que protocolarem o processo devidamente instruído até 30 de janeiro do ano subsequente a publicação do edital, terão suas portarias emitidas considerando o número de vagas e a pontuação obtida, enquanto que para os servidores que tiverem seus processos concluídos a partir de 30 de janeiro, a emissão da portaria obedecerá o número de vaga e a ordem de chegada do processo na PROPES.

§ 4º O Resultado do Edital será publicado no site do IFMT (<http://www.ifmt.edu.br>) e os Candidatos que não tiverem seus nomes publicados entre os classificados poderão



**SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
MEC – SETEC
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE MATO GROSSO
CONSELHO SUPERIOR**

solicitar informações ou comparecer a PROPES e solicitar vistas ou cópia do seu processo no dia posterior a publicação do resultado.

§ 5° O processo instruído em descumprimento às diretrizes deste Regulamento, ensejará parecer negativo, devendo o processo ser devolvido ao *Campus* de origem para informação ao servidor solicitante.

§ 6° O Processo que não apresentar os documentos descritos nos Incisos I a V, do Art. 17, será devolvido ao servidor pela Reitoria ou Direção-Geral do *Campus*.

§ 7° O servidor terá direito a impetrar recurso, em caso de indeferimento, em quaisquer das etapas do processo, no prazo de até 5 (cinco) dias úteis a partir da data em que tomar ciência do indeferimento.

§ 8° O Recurso deverá ser protocolado ao Diretor-Geral do *Campus*, ou Reitor (em caso de servidores da Reitoria), que deverá responder no prazo de até 5 (cinco) dias úteis a partir do recebimento do recurso.

§ 9° Como última instância, poderá ser impetrado recurso ao Conselho Superior do IFMT.

Art. 20 Para quantificação das vagas para afastamento, considerando as finalidades referidas nos Incisos IV e V do Art. 5° deste Regulamento, poderão afastar-se até um limite de 13% (treze por cento) do quadro de servidores efetivos de cada *campus* e da reitoria do IFMT.

§ 1° Para efeito do que dispõe o *caput* deste artigo, deverão ser contabilizados também os servidores afastados, em tempo integral, para atividades de pós-graduação ministradas pelo IFMT.

§ 2° Para quantificação de servidores disposta no *caput* deste artigo, não serão incluídos servidores substitutos, temporários ou visitantes.



**SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
MEC – SETEC
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE MATO GROSSO
CONSELHO SUPERIOR**

§ 3º Os servidores afastados por licença-capacitação (Art. 87 Lei nº 8.112/90) não serão contados como servidores afastados para o efeito de que trata o *caput* deste artigo.

§ 4º Os servidores em capacitação em programas de MINTER ou DINTER entrarão no computo de que trata o *caput* deste artigo somente quando o afastamento for superior a 6 (seis) meses.

§ 5º Das vagas previstas no *caput* deste artigo, considerando as finalidades referidas nos Incisos IV e V do art. 5º deste Regulamento, cada segmento de servidores Técnico-administrativos e Docentes terá no mínimo 30% e no máximo 70% das vagas disponíveis no campus ou reitoria, em edital a cada ano.

Art. 21 A Reitoria divulgará, no decorrer de cada ano, edital com a publicação do número de vagas para afastamento relativas ao ano seguinte, para cada *campus* do IFMT e para a reitoria.

§ 1º Para quantificação das vagas referidas no *caput* deste artigo, a DPG/PROPES manterá atualizado quadro de qualificação de servidores docentes e técnico-administrativos em educação.

§ 2º Será publicado, em edital, o dobro do número de vagas disponíveis para cada *campus* do IFMT e para a reitoria.

§ 3º Pela aplicação dos critérios descritos nos incisos de I a VII do Art. 13, serão classificados candidatos que se submeterão a processo de seleção da Instituição ministrante de capacitação.

§ 4º O número de vagas disponibilizadas em exame de seleção para programa objeto de convênio obedecerá a este Regulamento, quando não houver disposição diversa em convênio.

CAPÍTULO VIII



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
MEC – SETEC
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE MATO GROSSO
CONSELHO SUPERIOR

AFASTAMENTOS DE MÉDIA DURAÇÃO

Art. 22 Os afastamentos de média duração, com período entre onze dias e seis meses, poderão ser concedidos com objetivos de:

- I. participar de cursos, treinamentos ou estágios;
- II. participar de atividades de qualificação *Stricto sensu* e estágio pós-doutorado com período de afastamento entre onze dias e seis meses.

Parágrafo único – As atividades de capacitação referidas no Inc. I deste artigo devem apresentar relação direta com o ambiente organizacional em que o servidor atua.

Art. 23 A solicitação do afastamento para atividades de média duração previstas nos incisos IV, V e VI, do Art. 5º, deverá ser encaminhada pela formalização de processo, instruído com os seguintes documentos:

- I. Requerimento de solicitação de afastamento encaminhada ao Diretor-Geral/Reitor;
- II. Documento da Instituição promotora do curso, com descrição da área de conhecimento, conteúdo a ser trabalhado e período de inscrição, que poderá ser retirado do site oficial do evento ou folder;
- III. Termo de convênio interinstitucional entre o IFMT e a Empresa ou instituição em que o estágio será desenvolvido, explicitando: a área, carga horária e período;
- IV. Termo de aceite da Empresa ou Instituição em que o estágio será realizado, explicitando: a área, carga horária e período da atividade;
- V. Documento de aprovação da capacitação no Colegiado de Capacitação de Servidores Docente ou de Servidores Técnico-Administrativos, para atividades de média duração.



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
MEC – SETEC
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE MATO GROSSO
CONSELHO SUPERIOR

Parágrafo único. Para o caso de solicitação de afastamento de média duração para as atividades descritas nos incisos IV e V do Art. 5º, o processo deve constar de declaração do coordenador do curso atestando que o período de afastamento solicitado será suficiente para a conclusão da capacitação.

Art. 24 A tramitação dos processos para afastamento de média duração deverá atender aos seguintes procedimentos:

- I. O servidor protocolará requerimento declarando interesse ao afastamento para capacitação, dirigido ao Reitor/Diretor-Geral do *Campus*;
- II. O servidor deverá anexar ao requerimento os documentos referidos, no Inciso II do Art. 23 para cursos ou treinamentos e os referidos nos Incisos III e IV do mesmo artigo para estágios.
- III. O Gabinete da Reitoria/Direção-Geral do *Campus* encaminhará o processo ao CCD ou CCTA, que emitirá parecer quanto ao interesse institucional pela Capacitação solicitada e quanto ao critério descrito no Inciso I do Art. 13 deste Regulamento;
- IV. O CCD/CCTA devolverá o processo ao Gabinete Reitoria/Direção-Geral do *Campus*, que analisará o processo quanto à adequada instrução do processo e quanto ao cumprimento das definições relativas ao parágrafo único do paragrafo único do artigo 22 e quanto ao Inc. I do Art. 13. Estando este de acordo o Gabinete Reitoria/Direção-Geral do *Campus*, encaminhará ao setor de Gestão de Pessoas para os encaminhamentos necessários à concretização da capacitação.

CAPÍTULO IX

AFASTAMENTOS DE CURTA DURAÇÃO

Art. 25 Os afastamentos para as atividades de curta duração, com até dez dias, poderão ser concedidos com objetivo de:



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
MEC – SETEC
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE MATO GROSSO
CONSELHO SUPERIOR

- I. Participar de congresso, seminário ou similar;
- II. Ministrando curso(s), conferência(s) ou participar de mesas-redondas, mediante convite ou aprovação da comissão organizadora do evento;
- III. Participar de eventos (congresso, seminário ou similar) como responsável por grupo discente ou como parte da comissão organizadora ou representando a coordenação de curso;
- IV. Participar de cursos ou treinamentos de atualização profissional.
- V. Participar em bancas de defesas de Trabalho de Conclusão de curso, qualificação, dissertação ou tese no IFMT ou em outras instituições;

Parágrafo único. A autorização de afastamento para capacitação dentro do país, com prazo de até dez dias, poderá ser concedida pelo Diretor-Geral do *Campus* por delegação do Reitor.

Art. 26 Para os afastamentos de curta duração com demanda superior à capacidade de liberação do *Campus*, definida no Plano Específico de Capacitação, deverá ser promovido processo seletivo, que utilizará o Inciso I do § 1º do Art. 13 deste Regulamento, com caráter eliminatório e classificatório, e os incisos III, IV, V e VI do § 1º do mesmo artigo como critérios classificatórios.

Art. 27 A solicitação dos afastamentos para atividades de curta duração previstas nos incisos I a V, do Art. 25, deverá ser encaminhada pela formalização de processo, instruído com os seguintes documentos:

- I. Requerimento de solicitação de afastamento, dirigido ao Reitor ou Diretor-Geral do *Campus* para servidor da Reitoria ou do *Campus*, respectivamente;



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
MEC – SETEC
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE MATO GROSSO
CONSELHO SUPERIOR

- II. Comprovante de aceite de trabalho, inscrição ou convite, emitido pela comissão organizadora do evento (congresso, seminário, encontro ou outros eventos de divulgação e intercâmbio científico);
- III. Documento da Instituição promotora do curso, com descrição da área de conhecimento, conteúdo a ser trabalhado e período de inscrição, que poderá ser retirado do site oficial do evento ou folder;
- IV. Declaração de compromisso de reposição de aulas perdidas no afastamento acompanhado de calendário de reposição aprovado pelo Coordenador de Curso (em caso de atividade de curta duração para docente);
- V. Documento de aprovação da capacitação no Colegiado de Capacitação de Servidores Docentes ou de Servidores Técnico-administrativos.

§ 1º Para as atividades previstas no Inciso I do Art. 25, cada servidor poderá pleitear afastamento, com apoio financeiro da Instituição, em um evento por ano, sem aprovação de trabalho, e em até três eventos por ano, com apresentação de trabalho.

§ 2º Afastamentos de curta duração, previstos nos incisos II, III, IV e V do Art. 25, serão permitidos, independentemente do número de afastamentos, mediante a entrega de cronograma de reposição das aulas, quando docente, com endosso do coordenador de curso ou chefia imediata.

Art. 28 A tramitação dos processos para afastamento de curta duração deverá atender aos seguintes procedimentos:

- I. O servidor protocolará requerimento declarando interesse ao afastamento para capacitação, disponível no Setor de Gestão de Pessoas da Reitoria/*Campus* de lotação, dirigido ao Reitor/Diretor-Geral do *Campus* em períodos a serem determinados no planejamento de cada *Campus*;



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
MEC – SETEC
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE MATO GROSSO
CONSELHO SUPERIOR

II. Os demais documentos descritos nos incisos II, III, IV e V, do artigo 27, deverão ser juntados ao processo em tempo oportuno, em até 15 dias antes da data prevista para o afastamento do servidor.

III. O Gabinete da Reitoria/Direção-Geral do *Campus* encaminhará o processo ao CCD ou CCTA, que emitirá parecer quanto ao interesse institucional pela Capacitação solicitada e quanto ao critério descrito no inciso I do Art. 13 deste Regulamento;

IV. O CCD/CCTA devolverá o processo ao Gabinete Reitoria/Direção-Geral do *Campus*, que analisará o processo e, estando este de acordo, encaminhará ao setor de Gestão de Pessoas para os encaminhamentos necessários à concretização da capacitação.

§ 1º Para eventos de curta duração promovidos pelo IFMT, são dispensáveis os trâmites como descrito nos Incisos deste artigo, devendo o afastamento ser oficializado por processo, com autorização da Chefia imediata homologada pela Direção-Geral do *Campus*.

§ 2º O processo instruído em desacordo com as diretrizes deste Regulamento ensejará parecer negativo, devendo o processo ser devolvido ao servidor solicitante.

§ 3º O servidor terá direito a impetrar recurso, em caso de indeferimento, em quaisquer das etapas do processo, no prazo de até 5 (cinco) dias úteis a partir da data em que tomar ciência do indeferimento.

§ 4º O Recurso deverá ser protocolado ao Diretor-Geral do *Campus*, ou Reitor (em caso de servidores da Reitoria), que deverá responder no prazo de até 5 (cinco) dias úteis a partir do recebimento do recurso.

Art. 29 Para as atividades de curta duração, a seleção dos servidores, quando necessária, será feita de acordo com os critérios deste Regulamento, e a quantificação será definida considerando as programações do Plano Específico de Capacitação (PEC)



**SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
MEC – SETEC
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE MATO GROSSO
CONSELHO SUPERIOR**

elaborado por cada *campus*, consolidado no Plano Institucional de Capacitação (PIC) do IFMT.

CAPÍTULO X

DA RESPONSABILIDADE DO SERVIDOR AFASTADO

Art. 30 O servidor em afastamento, para os efeitos de que tratam este Regulamento, deverá dedicar-se exclusivamente à atividade-objeto do afastamento e cumprir as responsabilidades decorrentes do processo.

§ 1º Para efeito do disposto no *caput* deste artigo, ficam os servidores obrigados a encaminharem ao setor de Gestão de Pessoas, ou órgão afim do *Campus* ou Reitoria:

I. Relatório das atividades desenvolvidas a cada período letivo, devidamente comprovado pela instituição ministrante através de parecer do orientador, apresentado até 30 (trinta) dias após o término do período letivo a que se refere o relatório; e

II. Em até 60 (sessenta) dias contados do término do afastamento, cópia do certificado de conclusão e no prazo de até um ano, cópia do diploma obtido no curso acompanhado de exemplar de tese ou dissertação, conforme a exigência da Capacitação, podendo tais prazos serem prorrogados se forem devidamente justificados.

§ 2º A não observância do disposto no inciso I do parágrafo anterior ensejará a suspensão automática do afastamento e da bolsa, quando for o caso, e em caso de persistência da pendência por não retorno do servidor, procedimentos administrativos cabíveis serão solicitados pela PROPES à Reitoria.

§ 3º O descumprimento por parte do servidor quanto aos compromissos dispostos no inciso II do § 1º deste artigo será informado ao Reitor para que haja a apuração dos fatos e, quando for o caso, a aplicação das sanções legais, podendo ocasionar o reembolso



**SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
MEC – SETEC
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE MATO GROSSO
CONSELHO SUPERIOR**

e/ou indenização à Instituição de todas as despesas ocorridas durante o seu afastamento, sem prejuízo a outras penalidades previstas em legislação vigente.

§ 4º O servidor que em afastamento dedicar-se a atividades profissionais que descaracterizem o regime de dedicação exclusiva ou fizer cursos que se enquadrem na descrição de longa duração que não seja o objeto da capacitação, terá o afastamento cancelado, resguardado o direito à ampla defesa.

§ 5º O servidor ficará obrigado a ressarcir ao erário as despesas efetuadas pela Instituição durante o seu afastamento, caso não ocorra a conclusão do curso que tenha motivado o afastamento sem apresentação de justificativa plausível, acatada pelo Colegiado de Capacitação do *Campus* de lotação e com parecer da PROPES (com base nos §§ 5º e 6º do Art. 96-A da Lei nº 8.112/1990, incluído pela Lei nº 11907/2009).

§ 6º O servidor beneficiado com auxílio financeiro do *Campus* ou órgão suplementar, além do afastamento para capacitação, deverá encaminhar cópia do relatório de atividades ao(s) respectivo(s) agente(s) financiador(es), sendo-lhe vedado qualquer outro benefício enquanto estiver inadimplente em relação a esta obrigação.

Capítulo X

DAS DISPOSIÇÕES GERAIS E TRANSITÓRIAS

Art. 31 As normas constantes deste Regulamento são aplicáveis aos afastamentos para capacitações levados a efeito fora da Instituição ou no próprio IFMT.

Art. 32 A autorização de capacitação de servidor, com afastamento, à revelia dos termos aprovados neste Regulamento, deverá ser apurada, podendo ocasionar as sanções legais cabíveis.



**SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
MEC – SETEC
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE MATO GROSSO
CONSELHO SUPERIOR**

Art. 33 A realização de capacitação, com afastamento, sem a devida autorização na forma prevista neste Regulamento, deverá ser apurada, podendo ocasionar as sanções legais cabíveis.

Art. 34 As Diretrizes estabelecidas neste Regulamento serão utilizadas pela DPG/PROPES para emanar seus pareceres relativos a capacitações independentemente da conclusão do PIC.

Art. 35 Os servidores afastados para participação nas atividades previstas neste Regulamento, quando devidamente autorizados, receberão integralmente os vencimentos e vantagens a que fizerem jus.

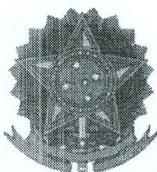
Art. 36 Todo afastamento destinado à atividade de capacitação deverá ser de interesse da Instituição.

Art. 37 Os casos omissos serão encaminhados e dirimidos pela PROPES e DSPG.

Art. 38 O presente Regulamento entra em vigor na data de sua aprovação, revogadas as disposições em contrário.

Cuiabá-MT, 29 de abril de 2015.

**PROF. JOSÉ BISPO BARBOSA
PRESIDENTE DO CONSUP/IFMT**



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
MEC – SETEC
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE MATO GROSSO
CONSELHO SUPERIOR

RESOLUÇÃO Nº 049, DE 30 DE OUTUBRO DE 2018

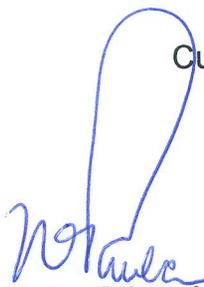
O PRESIDENTE DO CONSELHO SUPERIOR DO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE MATO GROSSO, no uso de suas atribuições legais conferidas pelo Decreto Presidencial de 11/04/2017, publicado no DOU nº 71, 12/04/2017, seção 2, página 1, considerando o Processo IFMT nº 23188.002907.2018-03 e a decisão na 36ª Reunião Ordinária deste Conselho, realizada no dia 30/10/2018;

RESOLVE:

Art. 1º – APROVAR o Regulamento da Política de Capacitação (RPC) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso, conforme anexo.

Art. 2º – Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação, revogando-se as disposições em contrário.

Cuiabá–MT, 30 de outubro de 2018.


Prof. Willian Silva de Paula
Presidente do Conselho Superior do IFMT


Edna P. Santos Ferreira


Jiriney A. Buseca


João Santos


Carlos


Karla Casoki


Dias Junior


Jussica Pogrodki


Amanda



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
MEC – SETEC
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE MATO GROSSO
CONSELHO SUPERIOR

REGULAMENTO DA POLÍTICA DE CAPACITAÇÃO DO IFMT – RPC

(Anexo à Resolução CONSUP/IFMT 49/2018)

Este Regulamento trata da política de capacitação dos servidores do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso – IFMT e encontra-se consubstanciado nos termos da Lei 12.772, de 28/12/2012; do Decreto 7.312, de 22/12/2010; da Lei 11.907, de 02/02/2009; da Lei 9.527, de 10/12/1997; do Decreto 5.824, de 29/06/2006; do Decreto 5.707, de 23/02/2006; da Lei 11.091, de 12/01/2005; da Lei 8.112, de 11/12/1990; da Lei 9.394, de 20/12/1996, e demais normas vigentes.

CAPÍTULO I
DOS OBJETIVOS

Art. 1º A regulamentação da capacitação dos servidores do IFMT objetiva:

- I - ampliar a segurança institucional pela prática de procedimentos administrativos que atendam ao princípio da legalidade;
- II - melhorar a satisfação dos servidores pela percepção de transparência em atos administrativos relacionados à evolução e valorização da sua carreira; e
- III - ampliar a eficiência dos serviços educacionais pela implementação de política de capacitação voltada ao interesse e desenvolvimento institucional.

CAPÍTULO II
DAS DEFINIÇÕES

Art. 2º Para fins deste Regulamento compreende-se:

- I - capacitação é o processo permanente e deliberado de aprendizagem, com o propósito de contribuir para o desenvolvimento de competências institucionais, pelo desenvolvimento de competências individuais;
- II - aperfeiçoamento é o processo de aprendizagem que a fim de atualizar, aprofundar conhecimentos e complementar a formação profissional do servidor, com o objetivo de torná-lo apto a desenvolver suas atividades. Baseia-se em ações de ensino-aprendizagem, visando às inovações conceituais,



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
MEC – SETEC
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE MATO GROSSO
CONSELHO SUPERIOR

metodológicas e tecnológicas;

III - qualificação é o processo de aprendizagem que, tendo em vista o planejamento institucional e o desenvolvimento do servidor na carreira, baseia-se em ações de educação formal, pelas quais o servidor adquire conhecimentos e habilidades.

Art. 3º As ações de capacitação previstas neste Regulamento para os servidores do IFMT serão desenvolvidas nos seguintes níveis de qualificação:

- I - atividades em congressos, seminários ou cursos de formação continuada e outros eventos de cunho político-institucional;
- II - cursos de graduação;
- III - cursos de pós-graduação *lato sensu* (especialização e aperfeiçoamento);
- IV - cursos de pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado);
- V - atividades de pós-doutorado.

Art. 4º As atividades de capacitação, considerando suas características, serão previstas:

- I - sem afastamento, mediante concessão de horário especial;
- II - com afastamento de curta duração;
- III - com afastamento intermitente no caso de convênio, MINTER e DINTER, conforme exigência do Programa;
- IV - com afastamento parcial;
- V - licença para capacitação; e
- VI - com afastamento de longa duração para programas de pós-graduação *stricto-sensu* e pós-doutorado.

§ 1º O período de afastamento para atividades de capacitação será considerado como de efetivo exercício para o servidor que dele se utilizar.

§ 2º O tempo em que o docente ficar afastado para capacitação não será contado para fins de concessão de aposentadoria especial de professor, de que trata o § 5º do art. 40 da Constituição Federal, com redação dada pela Emenda Constitucional nº 20/1998, conforme Acórdão 1.838/2015 – 1ª Câmara do Tribunal de Contas da



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
MEC – SETEC
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE MATO GROSSO
CONSELHO SUPERIOR

União.

CAPÍTULO III
DOS ÓRGÃOS COLEGIADOS

Art. 5º Ficam instituídos o Colegiado de Capacitação de Servidores Docentes (CCD) e o Colegiado de Capacitação de Servidores Técnico-Administrativos (CCTA), com a função de acompanhar a política de capacitação e elaborar o Plano Específico de Capacitação (PEC) em nível de *Campus*, Reitoria e dos *Campi* Avançados.

§ 1º O Colegiado de Capacitação de Servidores Docentes (CCD) será composto, em cada Campus, pelo:

- I - diretor de Ensino ou chefe de Departamento de Ensino;
- II - chefe de Departamento de Pesquisa ou cargo com funções similares;
- III - chefe de Departamento de Extensão ou cargo com funções similares;
- IV - diretor de Administração ou chefe de Departamento de Administração;
- V - coordenador do Setor de Gestão de Pessoas;
- VI - chefe do departamento ou coordenador da área de atuação do servidor candidato;
- VII - presidente do Núcleo Permanente de Pessoal Docente (NPPD) nos *Campi*, e na Reitoria, pelo presidente da (CPPD);
- VIII - membro de representação Discente, eleito pelos pares, com exceção da Reitoria.

§ 2º O Colegiado de Capacitação dos Servidores Técnico-Administrativos de cada Campus e na Reitoria será composto pelo:

- I - diretor de Administração ou chefe de Departamento de Administração;
- II - chefe de Departamento de Pesquisa e Pós-Graduação ou cargo com funções similares;
- III - chefe de Departamento de Extensão ou cargo com funções similares;
- IV - diretor de Ensino ou chefe de Departamento de Ensino;
- V - coordenador do Setor de Gestão de Pessoas do *Campus* ou pessoa designada pela DSGP para análise de processo de servidor lotado na Reitoria;



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
MEC – SETEC
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE MATO GROSSO
CONSELHO SUPERIOR

VI - chefe do departamento ou coordenador da área de atuação do servidor candidato;

VII - representante da Comissão Interna de Supervisão (CIS) do Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação (PCCTAE);

VIII - membro de representação discente, eleito pelos pares, com exceção da Reitoria.

§ 3º Nos *Campi* Avançados, na ausência dos membros definidos nos §§ 1º e 2º deste artigo, estes serão designados por portaria assinada pelo diretor-geral ou pelo reitor.

§ 4º Os representantes dos colegiados de que tratam o inciso VII dos §§ 1º e 2º deste artigo, responderão pelas presidências dos seus respectivos colegiados.

§ 5º Os colegiados constituídos como disposto nos §§ 1º e 2º deste artigo serão responsáveis pelas seguintes atribuições:

I - elaborar pareceres sobre processos de afastamento e prorrogação de afastamento, considerando os critérios e diretrizes estabelecidos nas alíneas, nos incisos e parágrafos dos art. 36 e 37 deste Regulamento;

II - deliberar, quando solicitado pelo reitor, sobre os procedimentos administrativos de suspensão ou do cancelamento do afastamento do servidor, de acordo com os §§ 3º e 4º do art. 22 deste Regulamento.

§ 6º Os colegiados de capacitação, em cada *Campus* e Reitoria, serão regidos pela legislação em vigor, pelas normas deste Regulamento e pelas diretrizes instituídas no PDI - Plano de Desenvolvimento Institucional do IFMT.

§ 7º No impedimento de algum membro dos colegiados, em caso de participação em edital regido por este Regulamento, o seu substituto legal realizará avaliação nos processos, em virtude do conflito de interesses.

CAPÍTULO IV

DO HORÁRIO ESPECIAL

Art. 6º A capacitação sem afastamento será permitida para o caso de atividades que possam ser executadas pelo servidor, sem prejuízo do cumprimento das



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
MEC – SETEC
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE MATO GROSSO
CONSELHO SUPERIOR

atribuições próprias do seu cargo e/ou função, podendo ser autorizada com horário especial.

Art. 7º A capacitação com horário especial poderá ser solicitada por servidores que pretendam realizar cursos de educação básica, graduação, pós-graduação *lato sensu* e pós-graduação *stricto sensu*, mediante:

- I - comprovação de incompatibilidade entre o horário escolar e o da instituição;
- II - ausência de prejuízo ao exercício do cargo;
- III - compensação de horário no órgão em que o servidor tiver exercício, respeitada a duração semanal do trabalho;
- IV - não estar investido em cargo em comissão ou função gratificada.

Parágrafo único. Atendidos os requisitos que se referem este Artigo, deverá ser concedido o horário especial ao servidor estudante, considerando planejamento e cronograma de compensação acordado com a chefia imediata.

Art. 8º O processo de solicitação de horário especial obedecerá aos seguintes trâmites:

- I - o servidor encaminhará requerimento à chefia imediata com comprovação de incompatibilidade, referida no inciso I, e proposta de compensação de horário;
- II - atendidos os incisos I a III do art. 7º, a chefia imediata manifestará concordância à concessão do horário especial e encaminhará o processo à direção do *Campus* ou equivalente, nos casos de servidor lotado em *Campus Avançado* ou na Reitoria;
- III - a direção do *Campus* ou equivalente manifestará sua anuência e remeterá o processo à Diretoria Sistêmica de Gestão de Pessoas (DSGP) para análise e encaminhamento para homologação do reitor.

Parágrafo único. O processo deverá ser protocolado com no mínimo 30 (trinta) dias de antecedência da data de início da capacitação, sob pena de atraso no início da realização do horário especial.



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
MEC – SETEC
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE MATO GROSSO
CONSELHO SUPERIOR

CAPÍTULO V

DO AFASTAMENTO DE CURTA DURAÇÃO

Art. 9º O afastamento para atividades de curta duração pode ser concedido exclusivamente nas seguintes circunstâncias:

- I - participação em congresso, seminário ou similar;
- II - para ministrar curso(s), conferência(s) ou participar de mesas-redondas, mediante convite ou aprovação da comissão organizadora do evento;
- III - participação em cursos ou treinamentos de atualização profissional;
- IV - participação em bancas de defesa de trabalho de conclusão de curso, qualificação, dissertação ou tese, no IFMT ou em outras instituições.

§ 1º A autorização de afastamento no país poderá ser concedida pelo diretor-geral do *Campus*, ou pelo reitor nos casos de servidores lotados na Reitoria, de acordo com a legislação e normas internas.

§ 2º Os procedimentos e normas para o afastamento de curta duração serão definidos no Plano Específico de Capacitação elaborado pelo colegiado de capacitação (CCD/CCTA) - de cada *Campus* e da Reitoria.

§ 3º A Diretoria Sistêmica de Gestão de Pessoas (DSGP), nos termos do art. 5º do Decreto 5.707/2006, divulgará o Plano Anual de Capacitação, com finalidade de disponibilizar cursos de formação geral ou de especialidades que atendam as demandas institucionais identificadas no levantamento anual de capacitação e em consonância com o PDI - Plano de Desenvolvimento Institucional do IFMT.

§ 4º A oferta de vagas e as regras de participação serão disciplinadas no Plano Anual de Capacitação.

CAPÍTULO VI

DO AFASTAMENTO MEDIANTE CONVÊNIO, MINTER E DINTER

Art. 10. Para os afastamentos oriundos de Convênio Minter ou Dinter, compreende-se:

- I - convênio, acordo ou cooperação: acordo de interesse mútuo celebrado entre instituições públicas nacionais ou estrangeiras para oferta de programas de pós-graduação.



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
MEC – SETEC
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE MATO GROSSO
CONSELHO SUPERIOR

II - Minter e Dinter: adesão pelo IFMT a um programa de pós-graduação *stricto sensu* ofertado por uma instituição superior de ensino e aprovado por edital da CAPES.

§ 1º O afastamento para participação nas atividades de que tratam os incisos I e II a que se refere este artigo, terá duração estipulada conforme regras dos acordos celebrados.

§ 2º Os servidores em capacitação mediante convênio, Minter ou Dinter entrarão no cômputo de que trata o art. 27 deste Regulamento, sempre que o afastamento for superior a 6 (seis) meses.

CAPÍTULO VII

DO AFASTAMENTO PARCIAL

Art. 11. O afastamento parcial será concedido nos casos em que:

- I - a capacitação atender aos critérios para o afastamento de longa duração; e
- II - as atividades possam ser executadas sem prejuízo do cumprimento de parte de suas atribuições profissionais.

§ 1º O afastamento parcial poderá ser concedido com a liberação de até 50% da carga horária diária, desde que haja comprovação da incompatibilidade entre a jornada normal de trabalho e o cronograma do curso realizado, e não sendo possível a aplicação do horário especial de estudante.

§ 2º Não será permitida nova solicitação de afastamento parcial para um novo curso ou programa de pós-graduação no período de 24 (vinte e quatro) meses, a serem contados a partir da interrupção da portaria de concessão.

§ 3º O servidor em usufruto do afastamento parcial poderá participar de edital para afastamento de longa duração.

§ 4º O servidor docente em afastamento parcial será obrigado a cumprir a carga horária mínima de aulas estabelecida em lei e terá prioridade na adequação do seu horário de trabalho para o atendimento do cronograma da capacitação.

§ 5º Quando a demanda por afastamento parcial for superior à capacidade de liberação do setor de lotação do servidor, será procedida seleção utilizando os critérios estabelecidos nos art. 36 e 37 deste Regulamento.



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
MEC – SETEC
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE MATO GROSSO
CONSELHO SUPERIOR

§ 6º Não poderão solicitar afastamento parcial os servidores nomeados para exercer cargos de direção (CD), função comissionada (FCC) ou função gratificada (FG).

CAPÍTULO VIII

DA LICENÇA PARA CAPACITAÇÃO

Art. 12. O servidor, após cada quinquênio de efetivo exercício, poderá encaminhar solicitação de licença para capacitação por período de até 90 (noventa) dias, com base no art. 87 da Lei 8.112/1990.

§ 1º A licença para capacitação poderá ser concedida integralmente, por até 90 (noventa) dias, ou subdividida em períodos nunca inferiores a 30 (trinta) dias, de acordo com a duração das atividades de capacitação.

§ 2º A licença para capacitação poderá ser concedida para elaboração de trabalhos de conclusão de cursos de graduação e pós-graduação, desde que inseridos no Plano de Capacitação do IFMT, e para elaboração e defesa de dissertação ou tese, em extrapolação ao prazo concedido para afastamento.

§ 3º O servidor que usufruir da licença para capacitação somente poderá afastar-se para realização de programa de mestrado, doutorado e pós-doutorado decorridos 2 (dois) anos do fim da licença da capacitação, conforme a redação dada pela Lei 9.527/1997.

§ 4º A duração da Licença para Capacitação será de:

I - **30 (trinta) dias**: para os cursos com carga horária mínima de 40 (quarenta) horas ou cursos de cargas horárias distintas que somem, no mínimo, este valor;

II - **60 (sessenta) dias**: para os cursos com carga horária mínima de 80 (oitenta) horas ou cursos de cargas horárias distintas que somem, no mínimo, este valor;

III - **90 (noventa) dias**: para os cursos carga horária mínima de 120 (cento e vinte) horas ou cursos de cargas horárias distintas que somem, no mínimo, este valor.

§ 5º Para ações de capacitação a distância (EaD), as cargas horárias mínimas são de 120 (cento e vinte), 180 (cento e oitenta) e 240 (duzentas e quarenta) horas, respectivamente.

Art. 13. A solicitação da licença para capacitação deverá ser realizada com antecedência mínima de 60 (sessenta) dias, pelo formulário disponível na página



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
MEC – SETEC
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE MATO GROSSO
CONSELHO SUPERIOR

eletrônica da DSGP, devendo ser anexado, obrigatoriamente, o comprovante de matrícula ou documento que comprove o vínculo de estudo, em que constem o período, a carga horária e a natureza do evento de capacitação.

Art. 14. O servidor somente poderá ausentar-se do trabalho após a emissão e publicação da portaria autorizando a licença.

Art. 15. A concessão da licença não assegura a substituição do servidor nem a contratação de professor substituto, observando:

I - para docentes: documento emitido pelo setor sobre a possibilidade de redistribuição das atividades na mesma área ou áreas afins definidas pela CAPES ou pelo CNPq;

II - para técnicos administrativos em educação: documento emitido pela chefia imediata acerca do planejamento das atividades a serem redistribuídas sem prejuízo na execução do serviço.

Parágrafo único. Na impossibilidade de redistribuição das atividades, deverá ser planejada a antecipação ou reposição das atividades, organizando-as de forma que os meses de gozo da licença ocorram, preferencialmente, nos últimos 3 (três) meses do calendário letivo.

CAPÍTULO IX

DO AFASTAMENTO DE LONGA DURAÇÃO PARA PROGRAMAS *STRICTO SENSU* E PÓS-DOCTORADO

Art. 16. O processo de afastamento para as atividades de longa duração (incisos IV e V do art. 3º) deverá ser instruído com os seguintes itens:

I - para fins de seleção:

a) formulário de inscrição devidamente preenchida;

b) descrição e apresentação sumária do curso almejado, ou cópia do edital ou folder do programa que permita aos colegiados uma avaliação objetiva quanto à relação entre a área da capacitação solicitada e a área de atuação do servidor;



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
MEC – SETEC
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE MATO GROSSO
CONSELHO SUPERIOR

c) declaração do setor de gestão de pessoas do *Campus*/da Reitoria, conforme lotação do servidor, em que conste a data de entrada em serviço efetivo no IFMT, a data de início e término do último afastamento para capacitação de longa duração e a nota da última avaliação de desempenho do servidor;

d) comprovantes de atendimento dos critérios de pontuação, elencados no art. 36 e 37;

II - para fins de instrução do processo de afastamento:

a) requerimento do servidor acompanhado da comprovação de aprovação em programa de pós-graduação *stricto sensu*;

b) documento emitido pela instituição promotora contendo informações sobre a data do início e final do programa.

c) autorização do dirigente máximo da instituição (reitor) para candidato à capacitação no exterior;

d) termo de compromisso do servidor quanto ao atendimento às seguintes obrigações cumulativas:

d.1) exercer suas atividades no *Campus* de lotação após o término do afastamento para capacitação por período no mínimo equivalente ao do afastamento concedido;

d.2) não solicitar licença para tratamento de assuntos particulares, exoneração, demissão ou aposentadoria voluntária antes de decorrido o prazo previsto no § 2º do art. 95 e no § 5º do art. 96-A da Lei 8.112/1990, incluído pela Lei 11.907/2009;

d.3) ressarcir à instituição os gastos em despesas com o seu afastamento, em caso de não obtenção do título que justificou o seu afastamento (consubstanciado no § 2º do art. 95 e no § 6º do art. 96-A da Lei 8.112/1990, incluído pela Lei 11.907/2009);

e) termo de reconhecimento por parte do servidor das normas estabelecidas no presente Regulamento, especialmente das implicações a que se referem os parágrafos do art. 22 deste Regulamento;

f) declaração fornecida pelo diretor-geral ou pelo reitor contendo informações acerca:



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
MEC – SETEC
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE MATO GROSSO
CONSELHO SUPERIOR

- f.1)** do planejamento do setor de lotação, descrevendo a forma de redistribuição das atividades do servidor aprovado;
- f.2)** somente em caso de impossibilidade de redistribuição das atividades, haverá a solicitação de substituição para docentes;
- g) comprovante de Nada Consta emitido pelo *Campus* a que pertence o servidor e pela Reitoria, que serão emitidos pelos seguintes setores cumulativamente:
- g.1)** no *Campus*: departamento de ensino e biblioteca, administração, refeitório e patrimônio, departamentos de extensão e pesquisa ou de acordo com as especificidades de cada *Campus*;
- g.2)** na Reitoria: Pró-Reitoria de Pesquisa e Inovação (Propes), Pró-Reitoria de Extensão (Proex), Corregedoria do IFMT.
- h) declaração de incompatibilidade de execução das atividades da capacitação com suas atividades profissionais, assinada pelo coordenador do programa de pós-graduação, para servidor com capacitação na mesma cidade ou em cidade limítrofe ao *Campus* de lotação.
- § 1º Quando se tratar de servidor docente, o documento referido no subitem f.2 deste artigo, desde que a redistribuição de atividades não seja possível, será acompanhado de memorando solicitando a contratação de professor substituto, cuja autorização dependerá da disponibilidade e dos limites orçamentários nos termos da Lei 8.745/1993 e do Decreto 7.312/2010.
- § 2º Não poderão solicitar afastamento de longa duração os servidores para os quais falte, período inferior a:
- a) 4 (quatro) anos para completar o tempo para aposentadoria compulsória, para cursar mestrado;
- b) 8 (oito) anos para completar o tempo para aposentadoria compulsória, para cursar doutorado.
- § 3º Somente poderão ser liberados para afastamento os servidores que se enquadrarem no tempo mínimo estabelecido no parágrafo anterior para aposentadoria compulsória, após firmado termo de compromisso de ressarcimento ao erário dos gastos com o seu aperfeiçoamento, caso a aposentadoria ocorra antes de cumprido o período de permanência previsto no § 4º do art. 96-A da Lei



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
MEC – SETEC
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE MATO GROSSO
CONSELHO SUPERIOR

8.112/1990.

§ 4º O afastamento integral do servidor somente poderá ocorrer nos casos em que as atividades de capacitação ou participação em programa de pós-graduação apresentarem carga horária incompatível com as atividades funcionais e que não possam ocorrer mediante compensação de horário.

Art. 17. Ao servidor que se beneficiou do afastamento de longa duração, somente será concedido novo afastamento para pós-graduação após ter decorrido, do último afastamento, o período mínimo de 2 (dois) anos para mestrado e de 4 (quatro) anos para doutorado.

Art. 18. O servidor que for contemplado com afastamento de longa duração para capacitação *stricto sensu* não poderá trocar de curso ou programa, sendo obrigatória a permanência neste ou o retorno imediato às suas atividades.

Art. 19. A solicitação de afastamento para as capacitações de que trata o inciso IV do art. 3º, quando objetivarem cursos no exterior, deverá atender às normas do IFMT, à legislação em vigor e às necessidades e interesses institucionais.

§ 1º A possibilidade de reconhecimento do título no Brasil é de responsabilidade exclusiva do servidor afastado e de competência exclusiva das universidades, conforme legislação em vigor.

§ 2º A autorização para afastamento no exterior e no país deverá ser precedida de documento firmado pelo servidor, com compromisso de devolução ao erário do valor gasto durante o período de afastamento, em caso de não conclusão do curso, conforme §§ 6º e 7º do art. 96-A da Lei 8112/1990.

§ 3º A autorização para o afastamento do servidor ao exterior de que trata esse artigo não garante concessão de gratificações a título de retribuição por titulação ou incentivo à qualificação, estando estes condicionados ao reconhecimento do diploma obtido.

§ 4º A autorização para afastamento para estudo no exterior do servidor com cargo comissionado ou função gratificada não poderá ultrapassar o período de 90



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
MEC – SETEC
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE MATO GROSSO
CONSELHO SUPERIOR

(noventa) dias, prorrogável uma única vez, sem perda da remuneração durante a eventual renovação do prazo.

Art. 20. Não será concedido afastamento para capacitação quando o curso de mestrado ou doutorado ministrado por instituição brasileira não estiver devidamente registrado na CAPES/MEC.

Art. 21. A responsabilidade pelo processo de afastamento de longa duração será da Pró-Reitoria de Pesquisa e Inovação (Propes) em conjunto com a Diretoria Sistêmica de Gestão de Pessoas (DSGP).

Art. 22. O acompanhamento do desempenho dos servidores autorizados ao afastamento de longa duração é de competência direta da Coordenação de Pesquisa e Pós-Graduação ou órgão similar no *Campus* e indireta da DPG/PROPES.

§ 1º Para efeito do disposto no *caput* deste artigo, ficam os servidores obrigados a encaminhar à Coordenação de Pesquisa ou unidades organizacionais equivalentes dos *Campi* e da Reitoria:

I - relatório das atividades desenvolvidas a cada período letivo, em formato digital, devidamente comprovado pela instituição ministrante com o parecer do orientador, apresentado até 30 (trinta) dias após o término do período letivo a que se refere o relatório;

II - em até 90 (noventa) dias contados do término do afastamento, cópia da declaração de conclusão acompanhada de exemplar da tese ou dissertação; e no prazo de até 1 (um) ano, cópia do diploma obtido no curso, conforme a exigência da capacitação, podendo tais prazos ser prorrogados, se devidamente justificado.

§ 2º Em caso de não observância do disposto no inciso I, o servidor será notificado pelo *Campus* para que apresente seu relatório em 5 (cinco) dias úteis, contados do recebimento da notificação, garantindo, assim, seu direito ao contraditório e à ampla defesa.

§ 3º Caso o relatório não seja apresentado no prazo disposto no parágrafo anterior,



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
MEC – SETEC
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE MATO GROSSO
CONSELHO SUPERIOR

a Coordenação de Pesquisa e Pós-Graduação, ou similar, encaminhará ao CCD/CCTAE para análise e emissão de parecer, e, posteriormente, encaminhará o processo à PROPES, que notificará o servidor sobre a interrupção do seu afastamento para que se manifeste no prazo de 5 (cinco) dias úteis, contados a partir do recebimento da notificação.

§ 4º A PROPES analisará sobre a interrupção do afastamento e adotará os encaminhamentos necessários para ressarcimento ao erário dos gastos durante o afastamento.

Art. 23. A concessão de afastamento para pós-doutorado é exclusiva aos servidores estáveis que tenham no mínimo 4 (quatro) anos de efetivo exercício no IFMT e o título de doutor, há pelo menos 3 (três) anos, e que não tenham se afastado por licença para tratar de assuntos particulares ou que não tenham se afastado para doutorado nos 4 (quatro) anos anteriores à data da solicitação do afastamento.

Parágrafo único. O servidor que já tiver sido beneficiado com afastamento para realização de pós-doutorado somente poderá afastar-se novamente com o mesmo objetivo, após ter cumprido o interstício de 5 (cinco) anos.

Art. 24. Fica vedada a autorização para afastamento de longa duração aos servidores que estiverem respondendo processo administrativo disciplinar.

Seção I

Da Seleção dos Candidatos

Art. 25. A responsabilidade pela publicação do edital de seleção para afastamento de longa duração será da Reitoria, e será executado pelos *Campi*.

Art. 26. A Reitoria divulgará em julho de cada ano, por meio de portaria, o número de vagas disponíveis para afastamento de longa duração, relativas ao ano seguinte, para cada *Campus* do IFMT e para a Reitoria, estando limitado ao máximo de 12% (doze) por cento do quadro de pessoal do IFMT, percentual que dependerá de disponibilidade orçamentária de custeio de pessoal.



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
MEC – SETEC
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE MATO GROSSO
CONSELHO SUPERIOR

§ 1º Para quantificação das vagas referidas no *caput* deste artigo, a DPG/PROPESS manterá atualizado quadro de qualificação de servidores docentes e técnico-administrativos em educação, e a DSGP informará e acompanhará a disponibilidade de contratação de professores substitutos.

§ 2º Para quantificação do percentual de servidores que poderão usufruir do afastamento de longa duração, a DSGP publicará cálculo detalhado relativo ao limite máximo, considerando o quadro de servidores efetivos de cada *Campus* e da Reitoria do IFMT.

Art. 27. Os *Campi* e *Campi Avançados* divulgarão, no decorrer de cada ano, edital de concorrência por segmento, considerando o número de vagas divulgado conforme o art. 26.

Parágrafo único. Os servidores que tenham interesse em afastar-se para estágio de pós-doutorado, participarão de edital específico, que será publicado anualmente pela Reitoria.

Art. 28. A Reitoria divulgará, no decorrer de cada ano, edital de concorrência por setor, considerando o número de vagas divulgado conforme art. 26.

§ 1º As vagas previstas no art. 26 serão divididas por *Campus*/Reitoria de forma proporcional à quantidade de servidores efetivos de cada segmento, sendo, portanto, calculadas e ofertadas separadamente sobre o quantitativo de servidores técnico-administrativos e docentes.

§ 2º Em fevereiro do ano subsequente à publicação do edital, será divulgada atualização do quadro de vagas oriundas dos retornos dos servidores afastados para longa duração, do período referente à publicação do edital até 31 de dezembro do ano anterior, a fim de que tais vagas sejam aproveitadas no processo seletivo vigente.

§ 3º Para o cálculo relativo às vagas dispostas no parágrafo anterior, serão consideradas as vacâncias, redistribuições, licenças ou qualquer outro fator que afete o quadro de pessoal do *Campus*.

§ 4º As vagas disponíveis para um segmento apenas poderão ser ocupadas por



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
MEC – SETEC
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE MATO GROSSO
CONSELHO SUPERIOR

servidores classificados do respectivo segmento.

Art. 29. Os servidores afastados para licença para capacitação, nos termos do art. 87 da Lei 8.112/1990, não serão contados como servidores afastados de longa duração.

Art. 30. Os servidores em capacitação em programas de MINTER ou DINTER entrarão no cômputo de que trata o *caput do art. 26* somente quando o afastamento for superior a 6 (seis) meses.

Art. 31 Será concedido afastamento para realização de estágio de pós-doutorado a candidatos que, classificados entre as vagas disponíveis para o *Campus* de lotação, obtiverem no critério que trata da produção científica e tecnológica, referida no inciso V dos art. 36 e 37, a pontuação mínima de 35 (trinta e cinco) pontos.

Art. 32 O tempo de afastamento para estágio de pós-doutorado obedecerá o disposto no Decreto 5.707/2006.

Art. 33 Haverá edital anual publicado pela Pró-Reitoria de Pesquisa e Inovação para seleção de candidatos a afastamento para cursar estágio de pós-doutorado, selecionados do total de até 2% do número de doutores em exercício no IFMT.

Art. 34 Caso não haja inscrições em um dos grupos descritos nos artigos 36 a vaga de afastamento poderá ser acessada pelo outro grupo.

SEÇÃO II

Dos Critérios de Seleção

Art. 35. Para efeito de seleção e classificação dos candidatos, visando à capacitação de que tratam os incisos IV e V do art. 3º deste Regulamento, quando se tratar de afastamentos de longa duração, deverão ser considerados os critérios classificatórios elencados para cada segmento.

Art. 36. Para cálculo de pontuação dos técnicos administrativos, observar-se-á os critérios abaixo:

I - compatibilização entre a área da capacitação e a área de atuação do servidor, considerando que:



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
MEC – SETEC
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE MATO GROSSO
CONSELHO SUPERIOR

a) as áreas de conhecimento com relação direta a todos os ambientes organizacionais, elencadas no Anexo III do Decreto 5824/2006, contabilizarão - 25 (vinte e cinco) pontos;

b) caso a área de conhecimento tenha relação direta com o ambiente organizacional de atuação do servidor, contabilizará 20 (vinte) pontos;

c) caso a área de conhecimento tenha relação indireta com o ambiente organizacional de atuação do servidor, - contabilizará 15 (quinze) pontos;

II - tempo decorrido entre o mês final do último afastamento de longa duração para capacitação do servidor e a data de publicação do edital:

a) abaixo de 24 meses – 0 (zero) pontos;

b) de 25 a 48 meses – 5 (cinco) pontos;

c) de 49 a 72 meses – 10 (dez) pontos;

d) acima de 72 meses – 20 (vinte) pontos.

III - tempo de serviço do servidor TAE na instituição:

a) de 0 a 36 meses – 5 (cinco) pontos;

b) de 37 a 60 meses – 10 (dez) pontos;

c) de 61 a 90 meses – 15 (quinze) pontos;

d) de 91 a 120 meses – 20 (vinte) pontos;

e) acima de 120 meses – 25 (vinte e cinco) pontos.

IV - avaliação de mérito de servidores técnico-administrativos em educação, considerando a última avaliação de desempenho:

a) índice de 70 a 80 – 5 (cinco) pontos;

b) índice de 81 a 85 – 10 (dez) pontos;

c) índice de 86 a 90 – 15 (quinze) pontos;

d) índice acima de 91 – 25 (vinte e cinco) pontos;

V - produção científica e tecnológica dos últimos 5 (cinco) anos, considerando a data de ingresso no IFMT:

a) Grupo 1 – Publicação:

1) registro de patente, software ou publicação de artigo em periódico com Qualis A (10 pontos por unidade) – pontuação máxima: 50 (cinquenta) pontos;

2) publicação de artigo em periódico com Qualis B1 ou B2 (6 pontos por



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
MEC – SETEC
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE MATO GROSSO
CONSELHO SUPERIOR

- unidade) – pontuação máxima: 30 (trinta) pontos;
- 3) publicação de artigo em periódico com Qualis B3 ou B4 (5 pontos por unidade) – pontuação máxima: 25 (vinte e cinco) pontos;
 - 4) publicação de artigo em periódico com Qualis B5 ou C (2 pontos por unidade) – pontuação máxima: 10 (dez) pontos;
 - 5) publicação de livro com ISBN e Conselho Editorial - (10 pontos por unidade) - pontuação máxima: 50 (cinquenta) pontos;
 - 6) publicação de capítulo de livro com ISBN e Conselho Editorial - (05 pontos por unidade) - pontuação máxima: 25 (vinte e cinco) pontos;
 - 7) publicação de trabalho em anais de eventos com ISSN - (2 pontos por unidade) - pontuação máxima: 10 (dez) pontos;
- a.1)** a consulta do conceito QUALIS será feita tomando como parâmetro o último triênio.

b) Grupo 2 - Orientações e bancas:

- 1) orientação de tese de doutorado (4 pontos por unidade) - pontuação máxima: 20 (vinte) pontos;
- 2) orientação de dissertação de mestrado (3 pontos por unidade) - pontuação máxima: 15 (quinze) pontos;
- 3) orientação de TCC e estágio (2 pontos por unidade) - pontuação máxima: 10 (dez) pontos;
- 4) coorientações (teses de doutorado, mestrado) - (1 ponto por unidade) - pontuação máxima: 5 (cinco) pontos;
- 5) participação em banca de mestrado e doutorado (3 pontos por unidade) - pontuação máxima: 15 (quinze) pontos;
- 6) participação em banca de TCC (graduação e especialização) e estágio (2 pontos por unidade) - pontuação máxima: 10 (dez) pontos;
- 7) participação de seleção em processo seletivo (1 ponto por unidade) - pontuação máxima: 5 (cinco) pontos;
- 8) participação em qualificações de mestrado e doutorado (1 ponto por unidade) - pontuação máxima: 5 (cinco) pontos.



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
MEC – SETEC
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE MATO GROSSO
CONSELHO SUPERIOR

c) Grupo 3 - Comissões, grupos de pesquisa, extensão e eventos de ensino, pesquisa e extensão:

- 1) coordenação de eventos de ensino, pesquisa e extensão, previstos em calendário (3 pontos por unidade) - pontuação máxima: 12 (doze) pontos;
- 2) participação em eventos de ensino, pesquisa e extensão (1 ponto por unidade) - pontuação máxima: 6 (seis) pontos;
- 3) participação em comissões (*Campus* e Reitoria) - (1 ponto por unidade) - pontuação máxima: 10 (dez) pontos;
- 4) líder de grupo de pesquisa ou extensão (3 pontos por unidade) - pontuação máxima: 9 (nove) pontos;
- 5) participação em grupo de pesquisa ou extensão (1 ponto por unidade) - pontuação máxima: 3 (três) pontos;
- 6) minicursos ministrados (1 ponto por unidade) - pontuação máxima: 5 (cinco) pontos;
- 7) palestras proferidas (1 ponto por unidade) - pontuação máxima: 5 (cinco) pontos;

d) Grupo 4 - Desenvolvimento de projetos:

- 1) coordenação de projetos de pesquisa registrados na Pró-Reitoria de Pesquisa e Inovação; e/ou coordenações de pesquisa nos *Campi* do IFMT (3 pontos por unidade) - pontuação máxima: 15 (quinze) pontos;
- 2) participação em projetos de pesquisa registrados na Pró-Reitoria de Pesquisa e Inovação; (2 pontos por unidade) - pontuação máxima: 8 (oito) pontos;
- 3) coordenação de projetos de extensão registrados na Pró-Reitoria de Extensão e/ou coordenações de extensão nos *Campi* do IFMT (3 pontos por unidade) - pontuação máxima: 15 (quinze) pontos;
- 4) participação em projetos de extensão registrados na Pró-Reitoria de Extensão e/ou (2 pontos por unidade) - pontuação máxima: 8 (oito) pontos;
- 5) 5. coordenação de projetos de ensino registrados na Pró-Reitoria de Ensino (3 pontos por unidade) - pontuação máxima: 15 (quinze) pontos;
- 6) participação em projetos de ensino registrados na Pró-Reitoria de Ensino (2



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
MEC – SETEC
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE MATO GROSSO
CONSELHO SUPERIOR

- pontos por unidade) - pontuação máxima: 8 (oito) pontos;
- 7) projetos de pesquisa desenvolvidos em agências externas (2 pontos por unidade) - pontuação máxima: 10 (dez) pontos;
 - 8) projetos de extensão desenvolvidos em agências externas (2 pontos por unidade) - pontuação máxima: 10 (dez) pontos;
 - 9) projetos de pesquisa desenvolvidos em parceria com outras instituições (1 ponto por unidade) - pontuação máxima: 5 (cinco) pontos;
 - 10) projetos de extensão desenvolvidos em parceria com outras instituições (1 ponto por unidade) - pontuação máxima: 5 (cinco) pontos.

e) Grupo 5 - Aprovação em programa stricto sensu:

- 1) caso o candidato já esteja aprovado em programa em nível de mestrado - 15 (quinze) pontos;
- 2) caso o candidato já esteja aprovado em programa em nível de doutorado - 10 (dez) pontos;
- 3) caso o candidato já esteja aprovado/aceito em atividades de pós-doutorado – 5 (cinco) pontos.

f) Grupo 6 - Fiscalização e participação em comissões:

- 1) participação nos seguintes conselhos ou comissões eletivas do IFMT (CONSUP, CIS, CPPD, NPPD, CPA, CONSEPE e outras) – (2,0 pontos por ano);
- 2) atuação como fiscal de contratos ou convênios administrativos no IFMT (2,0 pontos por contrato para cada ano, com limite máximo de 20 pontos).

Art. 37. Para cálculo de pontuação dos docentes, observar-se-á os critérios abaixo:

I - compatibilização entre a área da capacitação e a área de atuação do servidor:

- a) área de formação de relação indireta as atividades de docência em que atua o servidor, área de formação geral ou área complementar - 15 (quinze) pontos;
- b) caso a área de formação seja em educação ou em ensino, ou ainda tenha relação direta com as às atividades de docência do servidor, contabilizará - 25 (vinte e cinco) pontos;

II - tempo decorrido entre o mês final do último afastamento de longa duração para



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
MEC – SETEC
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE MATO GROSSO
CONSELHO SUPERIOR

capacitação do servidor e a data de publicação do edital:

- a) de 0 a 24 meses – 0 (zero) pontos;
- b) de 25 a 48 meses – 5 (cinco) pontos;
- c) de 49 a 72 meses – 10 (dez) pontos;
- d) acima de 72 meses – 20 (vinte) pontos;

III - tempo de serviço do servidor docente na instituição:

- a) de 0 a 36 meses – 5 (cinco) pontos;
- b) de 37 a 60 meses – 10 (dez) pontos;
- c) de 61 a 90 meses – 15 (quinze) pontos;
- d) de 91 a 120 meses – 20 (vinte) pontos;
- e) acima de 120 meses – 25 (vinte e cinco) pontos;

IV - avaliação de desempenho acadêmico docente, considerando a última avaliação:

- a) índice de 70 a 85 – 5 (cinco) pontos;
- b) índice de 86 a 100 – 10 (dez) pontos;
- c) índice de 101 a 130 – 15 (quinze) pontos;
- d) índice acima de 131 – 25 (vinte e cinco) pontos;

V - produção científica e tecnológica dos últimos cinco anos, considerando a data de ingresso no IFMT:

a) Grupo 1 – Publicação:

- 1) registro de patente, software ou publicação de artigo em periódico com Qualis A (10 pontos por unidade) – pontuação máxima: 50 (cinquenta) pontos;
- 2) publicação de artigo em periódico com Qualis B1 ou B2 (6 pontos por unidade) – pontuação máxima: 30 (trinta) pontos;
- 3) publicação de artigo em periódico com Qualis B3 ou B4 (5 pontos por unidade) – pontuação máxima: 25 (vinte e cinco) pontos;
- 4) publicação de artigo em periódico com Qualis B5 ou C (2 pontos por unidade) – pontuação máxima: 10 (dez) pontos;
- 5) publicação de livro com ISBN e Conselho Editorial - (10 pontos por unidade) - pontuação máxima: 50 (cinquenta) pontos;
- 6) publicação de capítulo de livro com ISBN e Conselho Editorial - (5 pontos por unidade) - pontuação máxima: 25 (vinte e cinco) pontos;



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
MEC – SETEC
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE MATO GROSSO
CONSELHO SUPERIOR

7) publicação de trabalho em anais de eventos com ISSN- (2 pontos por unidade) - pontuação máxima: 10 (dez) pontos.

a.1) a consulta do conceito QUALIS será feita tomando como parâmetro o último triênio.

b) Grupo 2 - Orientações e bancas:

- 1) orientação de tese de doutorado (04 pontos por unidade) - pontuação máxima: 20 (vinte) pontos;
- 2) orientação de dissertação de mestrado (3 pontos por unidade) - pontuação máxima: 15 (quinze) pontos;
- 3) orientação de TCC e estágio (2 pontos por unidade) - pontuação máxima: 10 (dez) pontos;
- 4) coorientações (teses de doutorado, mestrado) - (1 ponto por unidade) - pontuação máxima: 5 (cinco) pontos;
- 5) participação em banca de mestrado e doutorado (3 pontos por unidade) - pontuação máxima: 15 (quinze) pontos;
- 6) participação em banca de TCC (graduação e especialização) e estágio (2 pontos por unidade) - pontuação máxima: 10 (dez) pontos;
- 7) participação de seleção em processo seletivo (1 ponto por unidade) - pontuação máxima: 5 (cinco) pontos;
- 8) participação em qualificações de mestrado e doutorado (1 ponto por unidade) - pontuação máxima: 5 (cinco) pontos.

c) Grupo 3 - Comissões, grupos de pesquisa e eventos científicos:

- 1) coordenação de eventos científicos (3 pontos por unidade) - pontuação máxima: 12 (doze) pontos;
- 2) participação em eventos científicos (1 ponto por unidade) - pontuação máxima: 6 (seis) pontos;
- 3) participação em comissões (*Campus* e Reitoria) - (1 ponto por unidade) - pontuação máxima: 10 (dez) pontos;
- 4) líder de grupo de pesquisa (3 pontos por unidade) - pontuação máxima: 9 (nove) pontos;
- 5) participação em grupo de pesquisa (1 ponto por unidade) - pontuação



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
MEC – SETEC
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE MATO GROSSO
CONSELHO SUPERIOR

máxima: 3 (três) pontos;

- 6) minicursos ministrados (1 ponto por unidade) - pontuação máxima: 5 (cinco) pontos;
- 7) palestras proferidas (1 ponto por unidade) - pontuação máxima: 5 (cinco) pontos;

d) Grupo 4 - Desenvolvimento de projetos:

- 1) coordenação de projetos de pesquisa registrados na Pró-Reitoria de Pesquisa e Inovação, e/ou coordenações de pesquisa nos *Campi* do IFMT (3 pontos por unidade) - pontuação máxima: 15 (quinze) pontos;
- 2) participação em projetos de pesquisa registrados na Pró-Reitoria de Pesquisa e Inovação, e/ou coordenações de pesquisa nos *Campi* do IFMT (2 pontos por unidade) - pontuação máxima: 8 (oito) pontos;
- 3) coordenação de projetos de extensão registrados na Pró-Reitoria de Extensão e/ou coordenações de extensão nos *Campi* do IFMT (3 pontos por unidade) - pontuação máxima: 15 (quinze) pontos;
- 4) participação em projetos de extensão registrados na Pró-Reitoria de Extensão e/ou coordenações de extensão nos *Campi* do IFMT (2 pontos por unidade) - pontuação máxima: 8 (oito) pontos;
- 5) projetos de pesquisa desenvolvidos em agências externas (2 pontos por unidade) - pontuação máxima: 10 (dez) pontos;
- 6) projetos de extensão desenvolvidos em agências externas (2 pontos por unidade) - pontuação máxima: 10 (dez) pontos;
- 7) projetos de pesquisa desenvolvidos em parceria com outras instituições (1 ponto por unidade) - pontuação máxima: 5 (cinco) pontos;
- 8) projetos de extensão desenvolvidos em parceria com outras instituições (1 ponto por unidade) - pontuação máxima: 5 (cinco) pontos;

e) Grupo 5 - Aprovação em programa *stricto sensu*:

- 1) caso o candidato já esteja aprovado em programa em nível de mestrado – 15 (quinze) pontos;
- 2) caso o candidato já esteja aprovado em programa em nível de doutorado – 10 (dez) pontos;



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
MEC – SETEC
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE MATO GROSSO
CONSELHO SUPERIOR

- 3) caso o candidato já esteja aprovado/aceito em atividades de pós-doutorado - 5 (cinco) pontos.

f) Grupo 6 - Fiscalização e participação em comissões:

- 1) participação nos seguintes conselhos, comitês ou comissões eletivas do IFMT: CONSUP, CPPD, NPPD, CPA, CONSEP e outras - 2 (dois) pontos por ano;
- 2) atuação como fiscal de contratos ou convênios administrativos no IFMT - 2 (dois) pontos por contrato para cada ano, com limite máximo de 20 (vinte) pontos.

CAPÍTULO XI

DAS DISPOSIÇÕES GERAIS E TRANSITÓRIAS

Art. 38. Na avaliação do critério descrito nos incisos II do art. 36 e 37, para o servidor que nunca se afastou, deverá ser considerado como interstício o tempo do servidor na instituição.

Art. 39. A solicitação de afastamento para capacitação que não se enquadrar como de interesse da instituição será indeferida por contrariar a legislação vigente (inciso III do art. 2º do Decreto 5.707/2006).

Art. 40. Na avaliação do critério disposto nos incisos IV dos art. 36 e 37, será considerada pontuação 0 (zero) para o servidor que, estando em período probatório, ainda não tenha sido avaliado por desempenho.

Art. 41. O servidor que, na avaliação de desempenho especificada dos art. 36 e 37, obtiver nota abaixo de 75 (setenta e cinco) pontos terá a sua inscrição indeferida.

Art. 42. Havendo empate pela utilização dos critérios dos art. 36 e 37, o desempate será feito priorizando o candidato com maior pontuação no inciso V. Persistindo o empate, será priorizado o candidato com maior tempo de serviço em número de



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
MEC – SETEC
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE MATO GROSSO
CONSELHO SUPERIOR

dias. Persistindo o empate, será priorizado o candidato com maior tempo decorrido do último afastamento de longa duração. Persistindo ainda, haverá desempate por maior idade.

Art. 43. Para os servidores técnico-administrativos, obedecendo à legislação, somente será autorizado o seu afastamento para pós-graduação após o término do estágio probatório (art. 96-A, § 2º, da Lei 8.112/1990).

Art. 44. Todos os servidores que atenderem os critérios classificatórios serão aprovados e classificados de acordo com a ordem decrescente da pontuação obtida.

Art. 45. Para efeitos deste Regulamento, considera-se a data da publicação do edital de seleção de servidores para capacitação como sendo a data limite para contagem de tempo de serviço do servidor.

Art. 46. As normas constantes deste Regulamento serão aplicáveis aos afastamentos para capacitação, ofertados pelo IFMT ou outra instituição.

Art. 47. O afastamento para capacitação de servidor, desconsiderando os termos aprovados neste Regulamento, deverá ser apurado, podendo ocasionar as sanções legais cabíveis.

Parágrafo único. O servidor em processo de afastamento deverá aguardar em exercício a autorização, que ocorrerá a partir da data determinada no respectivo ato de concessão.

Art. 48. As diretrizes estabelecidas neste Regulamento serão utilizadas pela DPG/PROPES para emanar seus pareceres relativos a capacitações independentemente da conclusão do Plano Específico de Capacitação (PEC).

Parágrafo único. A Reitoria publicará nota orientativa para elaboração do PEC para os *Campi* do IFMT.



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
MEC – SETEC
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE MATO GROSSO
CONSELHO SUPERIOR

Art. 49. Os servidores afastados para participação nas atividades previstas neste Regulamento, quando devidamente autorizados, receberão integralmente os vencimentos e as vantagens a que fizerem jus.

Art. 50. Todo afastamento destinado à atividade de capacitação deverá ser de interesse da instituição.

Art. 51. Os casos omissos serão encaminhados e dirimidos pela Pró-reitoria de Pesquisa e Inovação (Propes) em conjunto com a Diretoria Sistêmica de Gestão de Pessoas (DSGP), podendo ser consultados os órgãos consultivos do IFMT.

Art. 52. O presente Regulamento entra em vigor na data de sua aprovação, revogadas as disposições em contrário.

Cuiabá, **30 de outubro de 2018.**

Willian Silva de Paula
Presidente do Conselho Superior



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
MEC – SETEC
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE MATO GROSSO

ANEXO I

MODELO DE QUADRO DE DISTRIBUIÇÃO DE VAGAS DE AFASTAMENTO PARA ATIVIDADES DE CAPACITAÇÃO POR SEGMENTO

QUADRO DE DISTRIBUIÇÃO DE VAGAS DE AFASTAMENTO PARA ATIVIDADES DE CAPACITAÇÃO TÉCNICOS ADMINISTRATIVOS EM EDUCAÇÃO

Unidade de Lotação	Nº de Técnicos	Vagas Geradas	Total de Técnicos Afastados	Total de Vagas Disponíveis



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
MEC – SETEC
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE MATO GROSSO

**QUADRO DE DISTRIBUIÇÃO DE VAGAS DE AFASTAMENTO PARA ATIVIDADES DE CAPACITAÇÃO
DOCENTES**

Unidade de Lotação	Nº de Docentes	Vagas Geradas	Total de Docentes Afastados	Total de Vagas Disponíveis



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
MEC – SETEC
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE MATO GROSSO

ANEXO II

Formulário de inscrição para seleção de servidores técnico-administrativos em educação para capacitação com afastamento de longa duração

IDENTIFICAÇÃO DO CANDIDATO	
NOME:	
CPF:	MATRÍCULA SIAPE:
CAMPUS DE LOTAÇÃO:	TELEFONE:
Área de atuação	
<input type="checkbox"/> Ciências Exatas e da Natureza	<input type="checkbox"/> Ciências Sociais Aplicadas
<input type="checkbox"/> Ciências Biológicas	<input type="checkbox"/> Ciências Humanas
<input type="checkbox"/> Engenharias	<input type="checkbox"/> Linguísticas, Letras e Artes
<input type="checkbox"/> Ciências da Saúde	<input type="checkbox"/> Outros _____
<input type="checkbox"/> Ciências Agrárias ou Agropecuária	
Parecer do Colegiado de Capacitação de Servidores Técnico-administrativos (CCTA)	
O Servidor _____, considerando os critérios estabelecidos no Regulamento da Política de Capacitação (RPC), encontra-se:	
Apto () a concorrer a uma das vagas de afastamento no ano de 20__, para capacitação.	
Não apto () a concorrer a uma das vagas de afastamento no ano de 20__, para capacitação.	
Em caso de enquadramento do servidor como não apto, especificar a que critério legal a solicitação do servidor não atende.	



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
MEC – SETEC
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE MATO GROSSO

Análise dos Critérios classificatórios e eliminatórios do RPC (art. 30, § 1º)

I. Compatibilização entre a área da capacitação e a área de atuação do servidor (Pontuação não cumulativa)					
Descrição	Pontuação máxima	Pontuação Obtida <i>(Preenchimento pelo candidato)</i>	Doc. Comprobatório nas fls. Nº <i>(Preenchimento pelo candidato)</i>	Parecer CCTA	Pontuação Obtida <i>(Análise do CCTA)</i>
a. Áreas de conhecimento com relação direta a todos os ambientes organizacionais, elencadas no Anexo III do Decreto n.º 5824/2006 - 25 (vinte e cinco) pontos.	25				
b. Área de conhecimento com relação direta com o ambiente organizacional onde atua o servidor - 20 (vinte) pontos	20				
c. Área de conhecimento com relação indireta com o ambiente organizacional onde atua o servidor - 15 (quinze) pontos	15				
TOTAL - ITEM I					
II. Tempo decorrido entre o mês final do último afastamento de longa duração para capacitação do servidor e a data de publicação do edital (pontuação não cumulativa)					
Descrição	Pontuação máxima	Pontuação Obtida <i>(Preenchimento pelo candidato)</i>	Doc. Comprobatório nas fls. Nº <i>(Preenchimento pelo candidato)</i>	Parecer CCTA	Pontuação Obtida <i>(Análise do CCTA)</i>
a. Abaixo de 24 meses	0				
b. De 25 a 48 meses	5				
c. De 49 a 72 meses	10				
d. Acima de 72 meses	20				
TOTAL - ITEM II					

W



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
MEC – SETEC
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE MATO GROSSO

III. Tempo de serviço do servidor TAE na Instituição (pontuação não cumulativa)					
Descrição	Pontuação máxima	Pontuação Obtida <i>(Preenchimento pelo candidato)</i>	Doc. Comprobatório nas fls. Nº <i>(Preenchimento pelo candidato)</i>	Parecer CCTA	Pontuação Obtida <i>(Análise do CCTA)</i>
a. Até 36 meses	5				
b. De 37 a 60 meses	10				
c. De 61 a 90 meses	15				
d. De 91 a 120 meses	20				
e. Acima de 120 meses	25				
TOTAL - ITEM III					
IV. Avaliação de mérito do servidor TAE, considerando a última avaliação de desempenho (pontuação não cumulativa)					
Descrição	Pontuação máxima	Pontuação Obtida <i>(Preenchimento pelo candidato)</i>	Doc. Comprobatório nas fls. Nº <i>(Preenchimento pelo candidato)</i>	Parecer CCTA	Pontuação Obtida <i>(Análise do CCTA)</i>
a. Índice de 70 a 80	5				
b. Índice de 81 a 85	10				
c. Índice de 86 a 90	15				
d. Índice acima de 91	25				
TOTAL - ITEM IV					

W



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
MEC – SETEC
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE MATO GROSSO

V. Produção científica e tecnológica dos últimos cinco anos, considerando a data de ingresso no IFMT

Grupo 1 - Publicação

Descrição	Pontuação por unidade	Unidade	Pontuação máxima	Pontuação Obtida <i>(Preenchimento pelo candidato)</i>	Doc. Comprobatório nas fls. Nº <i>(Preenchimento pelo candidato)</i>	Parecer CCTA	Pontuação Obtida <i>(Análise do CCTA)</i>
a. Registro de patente, software ou publicação de artigo em periódico com Qualis A (10 pontos por unidade)	10	Publicação	50				
b. Publicação de artigo em periódico com Qualis B1 ou B2 (6 pontos por unidade)	6	Publicação	30				
c. Publicação de artigo em periódico com Qualis B3 ou B4 (5 pontos por unidade)	5	Publicação	25				
d. Publicação de artigo em periódico com Qualis B5 ou C (2 pontos por unidade)	2	Publicação	10				
e. Publicação de livro com ISBN e Conselho Editorial - (10 pontos por unidade)	10	Publicação	50				
f. Publicação de capítulo de livro com ISBN e Conselho Editorial - (5 pontos por unidade)	5	Publicação	25				
g. Publicação de trabalho em anais de eventos com ISSN - (2 pontos por unidade)	2	Publicação	10				
SUBTOTAL - GRUPO I			200				

W



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
MEC – SETEC
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE MATO GROSSO

Grupo 2 - Orientações e bancas							
Descrição	Pontuação por unidade	Unidade	Pontuação máxima	Pontuação Obtida <i>(Preenchimento pelo candidato)</i>	Doc. Comprobatório nas fls. N° <i>(Preenchimento pelo candidato)</i>	Parecer CCTA	Pontuação Obtida <i>(Análise do CCTA)</i>
a. Orientação de tese de doutorado (4 pontos por unidade)	4	Orientação	20				
b. Orientação de dissertação de mestrado (3 pontos por unidade)	3	Orientação	15				
c. Orientação de TCC e Estágio (2 pontos por unidade)	2	Orientação	10				
d. Coorientações (teses de doutorado, mestrado) (01 ponto por unidade)	1	Coorientação	5				
e. Participação em banca de mestrado e doutorado (3 pontos por unidade)	3	Banca	15				
f. Participação em banca de TCC (Graduação e Especialização) e Estágio (2 pontos por unidade)	2	Banca	10				
g. Participação de seleção em processo seletivo (1 ponto por unidade)	1	Banca	5				
h. Participação em qualificações de mestrado e doutorado (1 ponto por unidade)	1	Banca	5				
SUBTOTAL - GRUPO II			85				

WJ



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
MEC – SETEC
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE MATO GROSSO

Grupo 3 - Comissões, grupos de pesquisa e eventos científicos							
Descrição	Pontuação por unidade	Unidade	Pontuação máxima	Pontuação Obtida <i>(Preenchimento pelo candidato)</i>	Doc. Comprobatório nas fls. Nº <i>(Preenchimento pelo candidato)</i>	Parecer CCTA	Pontuação Obtida <i>(Análise do CCTA)</i>
a. Coordenação de eventos científicos (3 pontos por unidade)	3	Participação	12				
b. Participação em eventos científicos (1 ponto por unidade)	1	Participação	6				
c. Participação em comissões (campus e Reitoria) (1 ponto por unidade)	1	Participação	10				
d. Líder de grupo de pesquisa (3 pontos por unidade)	3	Participação	9				
e. Participação em grupo de pesquisa (1 ponto por unidade)	1	Participação	3				
f. Minicurso ministrado (1 ponto por unidade)	1	Participação	5				
g. Palestras proferidas (1 ponto por unidade)	1	Participação	5				
SUBTOTAL - GRUPO III			50				

W



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
MEC – SETEC
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE MATO GROSSO

Grupo 4 - Desenvolvimento de Projetos							
Descrição	Pontuação por unidade	Unidade	Pontuação máxima	Pontuação Obtida <i>(Preenchimento pelo candidato)</i>	Doc. Comprobatório nas fls. Nº <i>(Preenchimento pelo candidato)</i>	Parecer CCTA	Pontuação Obtida <i>(Análise do CCTA)</i>
a. Coordenador de projetos de pesquisa registrados na Pró-Reitoria de Pesquisa e Inovação e/ou coordenações de pesquisa nos campi do IFMT (3 pontos por unidade)	3	Projeto	15				
b. Participação em projetos de pesquisa registrados na Pró-Reitoria de Pesquisa e Inovação, e/ou coordenações de pesquisa nos campi do IFMT (2 pontos por unidade)	2	Projeto	8				
c. Coordenador de projetos de extensão registrados na Pró-Reitoria de Extensão e/ou coordenações de extensão nos campi do IFMT (3 pontos por unidade)	3	Projeto	15				
d. Participação em projetos de extensão registrados na Pró-Reitoria de Extensão e/ou coordenações de extensão nos campi do IFMT (2 pontos por unidade)	2	Projeto	8				
e. Projetos de pesquisa desenvolvidos em agências externas (2 pontos por unidade)	2	Projeto	10				
f. Projetos de extensão desenvolvidos em agências externas (2 pontos por unidade)	2	Projeto	10				
g. Projetos de pesquisa desenvolvidos em parceria com outras instituições (1 ponto por unidade)	1	Projeto	5				
h. Projetos de extensão desenvolvidos em	1	Projeto	5				



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
MEC – SETEC
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE MATO GROSSO

parceria com outras instituições (1 ponto por unidade)							
SUBTOTAL - GRUPO IV			76				
Grupo 5- Aprovação em programa stricto sensu (pontuação não cumulativa)							
Descrição			Pontuação máxima	Pontuação Obtida <i>(Preenchimento pelo candidato)</i>	Doc. Comprobatório nas fls. Nº <i>(Preenchimento pelo candidato)</i>	Parecer CCTA	Pontuação Obtida <i>(Análise do CCTA)</i>
a. Caso o candidato já esteja aprovado em programa em nível de mestrado - 15 pontos			15				
b. Caso o candidato já esteja aprovado em programa em nível de doutorado - 10 pontos			10				
c. Caso o candidato já esteja aprovado/aceito em atividades de pós-doutorado - 5 pontos			5				
SUBTOTAL - GRUPO V							
Grupo 6 - Fiscalização e participação em comissões							
Descrição	Pontuação por unidade	Unidade	Pontuação máxima	Pontuação Obtida <i>(Preenchimento pelo candidato)</i>	Doc. Comprobatório nas fls. Nº <i>(Preenchimento pelo candidato)</i>	Parecer CCTA	Pontuação Obtida <i>(Análise do CCTA)</i>
a. Participação nos seguintes conselhos ou comissões eletivas do IFMT (CONSUP, CIS, CPPD, NPPD, CPA, CONSEPE e outras) – (2 pontos por ano)	2	Anual					
b. Atuação como fiscal de contratos ou convênios administrativos no IFMT (2 pontos por contrato para cada ano, com	2	Contrato	20				

W



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
MEC – SETEC
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE MATO GROSSO

limite máximo de 20 pontos)							
SUBTOTAL - GRUPO VI			20				
TOTAL DO ITEM V							

Assinatura do servidor após preenchimento da pontuação:

Assinatura do Servidor



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
MEC – SETEC
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE MATO GROSSO

Quadro para totalização dos pontos (Preenchimento do CCTA)								
Inciso	I	II	III	IV	V	VI	VII	Total Geral
Pontuação total								

Assinatura dos membros do Colegiado de Capacitação de Servidores Técnico-Administrativos após realização da pontuação:

Assinatura dos membros do CCTA

Ciência do servidor após a avaliação pelo Colegiado:

Data: ____/____/____.

Assinatura do Servidor



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
MEC – SETEC
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE MATO GROSSO

ANEXO III

Formulário de Inscrição para seleção de servidores docentes para capacitação com afastamento de longa duração

IDENTIFICAÇÃO DO CANDIDATO	
NOME:	
CPF:	MATRÍCULA SIAPE:
CAMPUS DE LOTAÇÃO:	TELEFONE:
Área de atuação	
<input type="checkbox"/> Ciências Exatas e da Natureza	<input type="checkbox"/> Ciências Sociais Aplicadas
<input type="checkbox"/> Ciências Biológicas	<input type="checkbox"/> Ciências Humanas
<input type="checkbox"/> Engenharias	<input type="checkbox"/> Linguísticas, Letras e Artes
<input type="checkbox"/> Ciências da Saúde	<input type="checkbox"/> Outros _____
<input type="checkbox"/> Ciências Agrárias ou Agropecuária	
Parecer do Colegiado de Capacitação de Servidores Docentes (CCD)	
O Servidor _____, considerando os critérios estabelecidos no Regulamento da Política de Capacitação (RPC), encontra-se:	
Apto (<input type="checkbox"/>) a concorrer a uma das vagas de afastamento no ano de 20__, para capacitação.	
Não apto (<input type="checkbox"/>) a concorrer a uma das vagas de afastamento no ano de 20__, para capacitação.	
Em caso de enquadramento do servidor como não apto, especificar o critério legal que a solicitação do servidor não atende.	



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
MEC – SETEC
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE MATO GROSSO

Análise dos critérios classificatórios e eliminatórios do RPC (art. 30, § 2º)					
I. Compatibilização entre a área da capacitação e a área de atuação do servidor (pontuação não cumulativa)					
Descrição	Pontuação máxima	Pontuação Obtida <i>(Preenchimento pelo candidato)</i>	Doc. Comprobatório nas fls. N° <i>(Preenchimento pelo candidato)</i>	Parecer CCD	Pontuação Obtida <i>(Análise do CCD)</i>
a. Área de formação de relação indireta com as atividades de docência do servidor, área de formação geral ou área complementar	15				
b. Área de formação em educação ou em ensino ou área de formação direta às atividades de docência onde atua o servidor	25				
TOTAL - ITEM I					
II. Tempo decorrido entre o mês final do último afastamento de longa duração para capacitação do servidor e a data de publicação do edital (pontuação não cumulativa)					
Descrição	Pontuação máxima	Pontuação Obtida <i>(Preenchimento pelo candidato)</i>	Doc. Comprobatório nas fls. N° <i>(Preenchimento pelo candidato)</i>	Parecer CCD	Pontuação Obtida <i>(Análise do CCD)</i>
a. Até 24 meses	0				
b. De 25 a 48 meses	5				
c. De 49 a 72 meses	10				
d. Acima de 72 meses	20				
TOTAL - ITEM II					



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
MEC – SETEC
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE MATO GROSSO

III. Tempo de serviço do servidor docente na Instituição (pontuação não cumulativa)					
Descrição	Pontuação máxima	Pontuação Obtida <i>(Preenchimento pelo candidato)</i>	Doc. Comprobatório nas fls. nº <i>(Preenchimento pelo candidato)</i>	Parecer CCD	Pontuação Obtida <i>(Análise do CCD)</i>
a. Até 36 meses	5				
b. De 37 a 60 meses	10				
c. De 61 a 90 meses	15				
d. De 91 a 120 meses	20				
e. Acima de 120 meses	25				
TOTAL - ITEM III					
IV. Avaliação de desempenho acadêmico docente, considerando a última avaliação (pontuação não cumulativa)					
Descrição	Pontuação máxima	Pontuação Obtida <i>(Preenchimento pelo candidato)</i>	Doc. Comprobatório nas fls. Nº <i>(Preenchimento pelo candidato)</i>	Parecer CCD	Pontuação Obtida <i>(Análise do CCD)</i>
a. Índice de 70 a 85	5				
b. Índice de 86 a 100	10				
c. Índice de 101 a 130	15				
d. Índice acima de 131	25				
TOTAL - ITEM IV					



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
MEC – SETEC
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE MATO GROSSO

V. Produção científica e tecnológica dos últimos cinco anos, considerando a data de ingresso no IFMT							
Grupo 1 – Publicação							
Descrição	Pontuação por unidade	Unidade	Pontuação máxima	Pontuação Obtida <i>(Preenchimento pelo candidato)</i>	Doc. Comprobatório nas fls. N° <i>(Preenchimento pelo candidato)</i>	Parecer CCD	Pontuação Obtida <i>(Análise do CCD)</i>
a. Registro de patente, software ou publicação de artigo em periódico com Qualis A (10 pontos por unidade)	10	Publicação	50				
b. Publicação de artigo em periódico com Qualis B1 ou B2 (6 pontos por unidade)	6	Publicação	30				
c. Publicação de artigo em periódico com Qualis B3 ou B4 (5 pontos cada unidade)	5	Publicação	25				
d. Publicação de artigo em periódico com Qualis B5 ou C (2 pontos por unidade)	2	Publicação	10				
e. Publicação de livro com ISBN e Conselho Editorial - (10 pontos por unidade)	10	Publicação	50				
f. Publicação de capítulo de livro com ISBN e Conselho Editorial - (5 pontos por unidade)	5	Publicação	25				
g. Publicação de trabalho em anais de eventos com ISSN- (2 pontos por unidade)	2	Publicação	10				
SUBTOTAL - GRUPO I			200				

W



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
MEC – SETEC
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE MATO GROSSO

Grupo 2 - Orientações e Bancas							
Descrição	Pontuação por unidade	Unidade	Pontuação máxima	Pontuação Obtida <i>(Preenchimento pelo candidato)</i>	Doc. Comprobatório nas fls. N° <i>(Preenchimento pelo candidato)</i>	Parecer CCD	Pontuação Obtida <i>(Análise do CCD)</i>
a. Orientação de tese de doutorado (4 pontos por unidade)	4	Orientação	20				
b. Orientação de dissertação de mestrado (3 pontos por unidade)	3	Orientação	15				
c. Orientação de TCC e estágio (2 pontos por unidade)	2	Orientação	10				
d. Coorientações (teses de doutorado, mestrado) (1 ponto por unidade)	1	Coorientação	5				
e. Participação em banca de mestrado e doutorado (3 pontos por unidade)	3	Banca	15				
f. Participação em banca de TCC (graduação e especialização) e estágio (2 pontos por unidade)	2	Banca	10				
g. Participação de seleção em processo seletivo (1 ponto por unidade)	1	Banca	5				
h. Participação em qualificações de mestrado e doutorado (1 ponto por unidade)	1	Banca	5				
SUBTOTAL - GRUPO II			85				



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
MEC – SETEC
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE MATO GROSSO

Grupo 3 - Comissões, grupos de pesquisa e eventos científicos							
Descrição	Pontuação por unidade	Unidade	Pontuação máxima	Pontuação Obtida <i>(Preenchimento pelo candidato)</i>	Doc. Comprobatório nas fls. N° <i>(Preenchimento pelo candidato)</i>	Parecer CCD	Pontuação Obtida <i>(Análise do CCD)</i>
a. Coordenação de eventos científicos (3 pontos por unidade)	3	Participação	12				
b. Participação em eventos científicos (1 ponto por unidade)	1	Participação	6				
c. Participação em comissões (Campus e Reitoria) (1 ponto por unidade)	1	Participação	10				
d. Líder de grupo de pesquisa (3 pontos por unidade)	3	Participação	9				
e. Participação em grupo de pesquisa (1 ponto por unidade)	1	Participação	3				
f. Minicurso ministrado (1 ponto por unidade)	1	Participação	5				
g. Palestras proferidas (1 ponto por unidade)	1	Participação	5				
SUBTOTAL - GRUPO III			50				



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
MEC – SETEC
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE MATO GROSSO

Grupo 4 - Desenvolvimento de projetos							
Descrição	Pontuação por unidade	Unidade	Pontuação máxima	Pontuação Obtida <i>(Preenchimento pelo candidato)</i>	Doc. Comprobatório nas fls. N° <i>(Preenchimento pelo candidato)</i>	Parecer CCD	Pontuação Obtida <i>(Análise do CCD)</i>
a. Coordenador de projetos de pesquisa registrados na Pró-Reitoria de Pesquisa e Inovação e/ou coordenações de pesquisa nos campi do IFMT (3 pontos por unidade)	3	Projeto	15				
b. Participação em projetos de pesquisa registrados na Pró-Reitoria de Pesquisa e Inovação e/ou coordenações de pesquisa nos campi do IFMT (2 pontos por unidade)	2	Projeto	8				
c. Coordenador de projetos de extensão registrados na Pró-Reitoria de Extensão e/ou coordenações de extensão nos campi do IFMT (3 pontos por unidade)	3	Projeto	15				
d. Participação em projetos de extensão registrados na Pró-Reitoria de Extensão e/ou coordenações de extensão nos campi do IFMT (2 pontos por unidade)	2	Projeto	8				
e. Projetos de pesquisa desenvolvidos em agências externas (2 pontos por unidade)	2	Projeto	10				
f. Projetos de extensão desenvolvidos em agências externas (2 pontos por unidade)	2	Projeto	10				



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
MEC – SETEC
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE MATO GROSSO

g. Projetos de pesquisa desenvolvidos em parceria com outras instituições (1 ponto por unidade)	1	Projeto	5				
h. Projetos de extensão desenvolvidos em parceria com outras instituições (1 ponto por unidade)	1	Projeto	5				
SUBTOTAL - GRUPO IV			76				
Grupo 5- Aprovação em programa stricto sensu (pontuação não cumulativa)							
Descrição			Pontuação máxima	Pontuação Obtida <i>(Preenchimento pelo candidato)</i>	Doc. Comprobatório nas fls. Nº <i>(Preenchimento pelo candidato)</i>	Parecer CCD	Pontuação Obtida <i>(Análise do CCD)</i>
a. Caso o candidato já esteja aprovado em programa em nível de mestrado - 15 pontos			15				
b. Caso o candidato já esteja aprovado em programa em nível de doutorado - 10 pontos			10				
c. Caso o candidato já esteja aprovado/aceito em atividades de pós-doutorado - 5 pontos			5				
SUBTOTAL - GRUPO V							
Grupo 6 - Fiscalização e participação em comissões							
Descrição	Pontuação por unidade	Unidade	Pontuação máxima	Pontuação Obtida <i>(Preenchimento pelo candidato)</i>	Doc. Comprobatório nas fls. Nº <i>(Preenchimento pelo candidato)</i>	Parecer CCD	Pontuação Obtida <i>(Análise do CCD)</i>
a. Participação nos seguintes conselhos, comitês ou comissões eletivas do IFMT (CONSUP, CPPD, NPPD, CPA,	2	Anual					



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
MEC – SETEC
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE MATO GROSSO

CONSEPE e outras) – (2 pontos por ano)							
b. Atuação como fiscal de contratos ou convênios administrativos no IFMT (2 pontos por contrato para cada ano, com limite máximo de 20 pontos)	2	Contrato	20				
c. Ministras minicursos/oficinas/palestras (0,5 por evento - pontuação máxima de 2 pontos)	0,5	Participação	2				
SUBTOTAL - GRUPO VI			22				
TOTAL DO ITEM V							

Assinatura do servidor após preenchimento da pontuação:

Assinatura do Servidor



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
MEC – SETEC
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE MATO GROSSO

Quadro para totalização dos pontos (Preenchimento CCD)								
Inciso	I	II	III	IV	V	VI	VII	Total Geral
Pontuação total								

Assinatura dos membros do Colegiado de Capacitação de Servidores Docentes após realização da pontuação:

Assinatura dos membros do CCD

Ciência do servidor após a avaliação pelo Colegiado:

Data: / /

Assinatura do Servidor



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
MEC – SETEC
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE MATO GROSSO

ANEXO IV

DESCRIÇÃO SUMÁRIA DA CAPACITAÇÃO E ÁREA DE ATUAÇÃO

Eu, servidor do IFMT *Campus*, pretendo realizar o curso de (Mestrado ou Doutorado), na área de conhecimento de (usar áreas de conhecimento da tabela do CNPQ).

Atuo como servidor na área de (citar a área de atuação), exercendo as seguintes atividades:

.....
.....

As linha(s) de pesquisa(s) está/estão relacionadas com minhas atribuições no IFMT. (Citar as linhas de pesquisa do programa que estão relacionadas com as atribuições do servidor).

Subcrevo-me,

(Local), de de

Nome e rubrica do servidor



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
MEC – SETEC
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE MATO GROSSO

ANEXO V

DECLARAÇÃO DO SETOR DE GESTÃO DE PESSOAS

Declaramos, para fins de participação em processo de seleção para afastamento em atividade de capacitação, que o servidor , lotado no IFMT *Campus* , entrou em exercício em / /; e:

() nunca recebeu benefício do afastamento de longa duração para capacitação em programas *Stricto Sensu* e Pós-Doutorado;

() seu último afastamento de longa duração para capacitação em programas *Stricto Sensu* e Pós-Doutorado ocorreu entre / / e / /

() não possui, até a presente data, nenhuma avaliação de desempenho;

() apresenta como somatório da última avaliação de desempenho: pontos;

() nunca foi beneficiado pela licença-capacitação;

() foi beneficiado pela licença-capacitação (art. 87 da Lei 8.112/1990) no período de / / a / /

Por ser as informações aqui declaradas expressão da verdade, assino o presente documento.

Carimbo e rubrica do servidor do Setor de Gestão de Pessoas



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
MEC – SETEC
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE MATO GROSSO

ANEXO VI

MODELO DE DIVULGAÇÃO DO RESULTADO PRELIMINAR E FINAL

COLEGIADO DE CAPACITAÇÃO DOS SERVIDORES TÉCNICO-ADMINISTRATIVOS

IFMT <i>Campus</i>										
Ordem	Candidato	I	II	III	IV	V	VI	VII	TOTAL	Situação
1										
2										
3										

Assinatura dos membros do CCTA

COLEGIADO DE CAPACITAÇÃO DE SERVIDORES DOCENTES

IFMT <i>Campus</i>										
Ordem	Candidato	I	II	III	IV	V	VI	VII	TOTAL	Situação
1										
2										
3										

Assinatura dos membros do CCD



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
MEC-SETEC
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE MATO GROSSO
CONSELHO SUPERIOR

RESOLUÇÃO Nº 046, DE 17 DE SETEMBRO DE 2013

O PRESIDENTE DO CONSELHO SUPERIOR DO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE MATO GROSSO, no uso de suas atribuições legais conferidas pelo Decreto Presidencial de 08/04/2013, publicado no DOU de 09/04/2013 e Lei nº 11.892, de 29/12/2008, e considerando a decisão em Reunião Ordinária deste Conselho, realizada no dia 17/09/2013,

RESOLVE:

Art. 1º – Aprovar o Regulamento das Atividades Docentes no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso, conforme anexo.

Art. 2º – Esta Resolução entra em vigor a partir desta data.

Cuiabá-MT, 17 de setembro de 2013.

**PROF. JOSÉ BISPO BARBOSA
PRESIDENTE DO CONSUP/IFMT**



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
INSTITUTO FEDERAL DE MATO GROSSO**

REGULAMENTO DAS ATIVIDADES DOCENTES NO IFMT

(Anexo à Resolução CONSUP/IFMT N° 046/2013)

CAPÍTULO I

Das Disposições Gerais

Art. 1º. Este Regulamento normatiza as atividades docentes dos servidores ocupantes dos Cargos de Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico no âmbito do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso, nos termos da Lei nº 12.772 de 28 de dezembro de 2012, Lei nº 11.784 de 22 de setembro de 2008, Lei nº 11.892 de 29 de dezembro de 2008, Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, Lei nº 8.112 de 11 de dezembro de 1990, Lei nº 8.745 de 9 de dezembro de 1993, Portaria/MEC nº 475/1987 e demais normas vigentes.

CAPÍTULO II

Do Objetivo

Art. 2º. O presente regulamento tem como objetivo estabelecer critérios para a distribuição das atividades de ensino, pesquisa, extensão e gestão institucional no âmbito do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso - IFMT.

CAPÍTULO III

Do Regime de Trabalho

Art. 3º. Conforme a Lei nº 12.772 de 28 de dezembro de 2012, aos professores ocupantes de cargos efetivos de Magistério Federal do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico será aplicado um dos seguintes regimes de trabalho:

- I- 40 (quarenta) horas semanais de trabalho, em tempo integral, com Dedicção Exclusiva às atividades de ensino, pesquisa, extensão e gestão institucional; ou
- II- tempo parcial de 20 (vinte) horas semanais de trabalho.

Parágrafo Único: Aos docentes que estiverem submetidos ao regime de trabalho de 40 horas que não optaram posteriormente pelo regime de Dedicção Exclusiva, aplicam-se os mesmos critérios atribuídos ao regime de trabalho especificado no inciso I.

Art. 4º. No regime de Dedicção Exclusiva, serão admitidas, observadas as condições da regulamentação própria do IFMT, a percepção de:

- I- remuneração de cargos de direção ou funções de confiança;



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
INSTITUTO FEDERAL DE MATO GROSSO**

- II- retribuição por participação em comissões julgadoras ou verificadoras relacionadas ao ensino, pesquisa ou extensão, quando for o caso;
- III- bolsas de ensino, pesquisa ou extensão pagas por agências oficiais de fomento;
- IV- bolsa pelo desempenho de atividades de formação de professores da educação básica, no âmbito da Universidade Aberta do Brasil ou de outros programas oficiais de formação de professores;
- V- bolsa para qualificação docente, paga por agências oficiais de fomento ou organismos nacionais e internacionais congêneres;
- VI- direitos autorais ou direitos de propriedade intelectual, nos termos da legislação própria, e ganhos econômicos resultantes de projetos de inovação tecnológica, nos termos do [art. 13 da Lei nº 10.973, de 2 de dezembro de 2004](#);
- VII- outras hipóteses de bolsas de ensino, pesquisa e extensão, pagas pelo IFMT, nos termos de regulamentação de seus órgãos colegiados superiores;
- VIII- retribuição pecuniária, na forma de pro-labore ou cachê pago diretamente ao docente por ente distinto do IFMT, pela participação esporádica em palestras, conferências, atividades artísticas e culturais relacionadas à área de atuação do docente;
- IX- gratificação por encargo de curso ou concurso, de que trata o [art. 76-A da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990](#);
- X- função comissionada de coordenação de curso - FCC, de que trata o [art. 7º da Lei nº 12.677, de 25 de junho de 2012](#); e
- XI- retribuição pecuniária, em caráter eventual, por trabalho prestado no âmbito de projetos institucionais de pesquisa e extensão, na forma da [Lei nº 8.958, de 20 de dezembro de 1994](#).

§ 1º Considera-se esporádica a participação remunerada nas atividades descritas no inciso VIII do caput, autorizada pelo IFMT, que, no total, não exceda 30 (trinta) horas semestrais.

§ 2º Os limites de valor e condições de pagamento das bolsas e remunerações referidas neste artigo, na ausência de disposição específica na legislação própria, serão fixados em normas do IFMT.

§ 3º O pagamento da retribuição pecuniária de que trata o inciso XI do caput será divulgado na forma do [art. 4º-A da Lei nº 8.958, de 20 de dezembro de 1994](#).

Art. 5º. Os docentes substitutos com contrato administrativo de prestação de serviços de acordo com a Lei nº. 8.745, de 09 de dezembro de 1993, serão submetidos aos regimes de trabalho de 40 horas ou 20 horas semanais, conforme contrato.

Art. 6º. Os docentes em regime de 40 (quarenta) horas ou Dedicção Exclusiva, na distribuição das atividades docentes atuarão em dois turnos diários completos e os docentes em regime de 20 (vinte) horas em um turno diário completo.



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
INSTITUTO FEDERAL DE MATO GROSSO**

Art. 7º. O docente deve atuar nos diferentes níveis e modalidades de ensino ofertadas pelo IFMT, observada a área de formação profissional.

CAPÍTULO IV

Do Plano de Trabalho do Docente

Art. 8º. O Plano de Trabalho do Docente - PTD é o documento de registro das atividades exercidas pelos docentes do IFMT.

Art. 9º. O PTD deverá explicitar as atividades de ensino, pesquisa, extensão e gestão institucional, quando for o caso, estabelecendo o período estimado de duração de cada uma delas e a distribuição da carga horária entre as diversas atividades.

Art. 10º. Na elaboração do seu PTD, o docente deverá obedecer aos quantitativos referentes à carga horária estabelecida para cada regime de trabalho, atendendo aos critérios estabelecidos pelo regulamento, no formulário apresentado no Anexo I.

Parágrafo único: As aulas ministradas na modalidade da educação a distância, cursos de Pós-Graduação *lato sensu* e *stricto sensu*, ou em outras modalidades de ensino presenciais são contabilizadas pelo docente como hora-aula desde que não sejam remuneradas.

Art. 11 No preenchimento do seu PTD, os docentes deverão informar a carga horária conforme o disposto na Seção I do Capítulo V.

Art. 12 O PTD deverá ser elaborado semestralmente, conforme formulário disposto no Anexo I e apresentado pelo docente em até quinze dias após a tomada de ciência dos componentes curriculares que irá ministrar no semestre subsequente.

Art. 13 O docente deverá ser informado dos componentes curriculares que irá ministrar no semestre subsequente em, no mínimo, 30 (trinta) dias antes do final do semestre letivo em curso, exceto em casos de afastamentos legais.

Art. 14 O PTD deverá ser avaliado pelo Colegiado de Departamento ou Órgão semelhante, no prazo 30 dias após seu recebimento.

Art. 15 O PTD aprovado pelo Colegiado de Departamento ou Órgão semelhante, deverá ser publicado no *Campus* de lotação do docente.

Art. 16 As alterações do PTD ao longo do semestre letivo deverão ser analisadas e aprovadas pelo Colegiado de Departamento ou Órgão semelhante, até 30 (trinta) dias após seu recebimento.



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
INSTITUTO FEDERAL DE MATO GROSSO**

CAPÍTULO V

Das Atividades Docentes

Art. 17 A distribuição das atividades docentes compreende a ocupação da carga horária inerentes ao cargo de Magistério de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico, que deverá ser distribuídas nas seguintes atividades:

- I- ensino;
- II- pesquisa;
- III- extensão; e
- IV- gestão institucional.

Seção I

Das Atividades de Ensino

Art. 18 Consideram-se atividades de ensino:

- I- regência - aulas;
- II- atividades de manutenção do ensino; e
- III- atividades de apoio ao ensino.

§ 1º Entendem-se como atividades de ensino de regência, as aulas correspondentes ao período de atividade de natureza teórico-prática, a serem ministradas em sala de aula, em laboratório, presencial ou a distância, em campo e em ambientes tecnológicos, desde que prevista na carga horária do respectivo componente curricular dos cursos ofertados pelo IFMT.

§ 2º São consideradas atividades de manutenção do ensino as ações didático-pedagógicas relacionadas ao estudo, planejamento, elaboração de material didático, preparação de aulas, produção e correção dos instrumentos de avaliação e registro acadêmico.

§ 3º Entendem-se como atividades de apoio ao ensino aquelas diretamente vinculadas às matrizes curriculares e programas de acompanhamento de alunos dos cursos regulares da instituição e/ou vinculados, que incidam na melhoria das condições de ensino-aprendizagem.

Art. 19 Para as atividades de sala de aula observar-se-á o seguinte:

- I- o docente com regime de trabalho de 20 (vinte) horas semanais deverá cumprir a carga horária mínima de 8 (oito) e máxima de 12 (doze) horas-aulas semanais;
- II- os docentes com regime de trabalho de 40 (quarenta) horas e 40 (quarenta) horas com Dedicção Exclusiva deverão cumprir a carga horária mínima de 8 (oito) e máxima de 22 (vinte e duas) horas-aulas semanais; e



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
INSTITUTO FEDERAL DE MATO GROSSO**

- III- o professor contratado nos termos da Lei nº 8.745/93 com regime de trabalho de 40 (quarenta) horas semanais deverá cumprir a carga horária mínima de 16 (dezesesseis) e o máximo de 22 (vinte e duas) horas-aulas semanais.

Art. 20 A carga horária destinada às atividades descritas nos §§ 2º e 3º do Art. 18, para os docentes com carga horária de 22 horas-aulas semanais, em regime de trabalho de 40 (quarenta) horas e 40 (quarenta) horas com Dedicção Exclusiva será de 18 (dezoito) horas e para os docentes em regime de 20 (vinte) horas será de 9 horas.

Parágrafo único - Docente com carga horaria de aula abaixo da carga horária máxima, tanto em regime de 40 horas, como de 20 horas, se norteará para efeito de descrição no PTD, de proporcionalidade em relação às cargas horárias descritas no caput deste artigo.

Art. 21 O docente somente poderá atuar em até 15 turmas diferentes por semestre.

Seção II

Das Atividades De Pesquisa

Art. 22 Atividades de pesquisa são aquelas que o docente realiza individualmente, em Grupo de Pesquisa, Programa de Pós-Graduação do IFMT e/ou em parceria com outras instituições públicas ou privadas, com o parecer do Setor/Área de Pesquisa e Pós-Graduação e anuência da Direção de Ensino do *Campus* de lotação.

Parágrafo único. Entende-se por atividades de pesquisa aquelas de natureza teórica, metodológica, prática ou empírica, visando à produção de conhecimento técnico, científico ou tecnológico.

Art. 23 Para que seja alocada a carga horária do docente destinada às atividades de pesquisa, deverão ser satisfeitas as seguintes condições:

- I- o docente deverá estar com o currículo atualizado na plataforma Lattes do CNPq; e
- II- os projetos de pesquisa deverão estar registrados na Pró-Reitoria de Pesquisa e Inovação do IFMT e em andamento.

Art. 24 Para efeito da elaboração do PTD do Docente, serão consideradas atividades de pesquisa:

- I- coordenação de projeto de pesquisa registrado na Pró-Reitoria de Pesquisa e inovação;
- II- participação em projeto de pesquisa registrado na Pró-Reitoria de Pesquisa e inovação;
- III- coordenação de Grupo de Pesquisa cadastrado no diretório de grupos de pesquisas do CNPq;



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
INSTITUTO FEDERAL DE MATO GROSSO**

- IV- participação em Grupo de Pesquisa cadastrado no diretório de grupos de pesquisas do CNPq;
- V- organização de eventos ligados à pesquisa, à inovação ou à Pós-Graduação;
- VI- produção científica em revistas científicas, congressos, simpósios, seminários nacionais e internacionais;
- VII- publicação de artigos em seminários de iniciação científica;
- VIII- participação em congressos, simpósios, seminários e outros eventos técnico-científicos, de abrangência nacional ou internacional, como moderador, debatedor, coordenador, secretário ou palestrante;
- IX- produção de livro técnico ou científico, capítulo de livro ou citação em artigos de periódicos indexados;
- X- editoração, organização e/ou tradução de livros técnicos/científicos;
- XI- inventos e demais produtos de pesquisa com registro e patente;
- XII- produção de manual técnico e/ou didático e relatório técnico;
- XIII- participação, como editor-chefe associado ou membro de conselho científico, em editoras de revistas científicas indexadas, consultor *ad-hoc*;
- XIV- participação em comitê ou comissão científica;
- XV- participação em banca de defesa de Trabalho de Conclusão de Curso, monografia, dissertação ou tese no IFMT ou em outra instituição de ensino; e
- XVI- parecerista de trabalhos científicos para revistas ou periódicos indexados.

Art. 25 O docente que participar de atividades de pesquisa deve apresentar, semestralmente, no seu PTD, o relatório das atividades a serem executadas no período, comprovando-as em anexo no PTD que será entregue no semestre seguinte.

Art. 26 Somente serão consideradas as publicações em que o IFMT seja mencionado como instituição de vínculo do docente.

Art. 27 O docente que apresentar no PTD atividades de pesquisa e desrespeitar o Regulamento no cumprimento das mesmas perde o direito de utilizar essas atividades no PTD, enquanto perdurar a irregularidade.

Seção III

Das Atividades de Extensão

Art. 28 Atividades de extensão consistem em ações de caráter educativo, cultural, científico e tecnológico, articuladas e integradas ao ensino e à pesquisa, envolvendo o IFMT e a comunidade externa na forma de projetos e/ou programas.



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
INSTITUTO FEDERAL DE MATO GROSSO**

Art. 29 Para ser considerada carga horária de extensão, as atividades deverão ser satisfeitas as seguintes condições:

- I- o docente deverá estar com o currículo atualizado na plataforma Lattes do CNPq; e
- II- os projetos de extensão deverão estar em andamento e registrados na Pró-Reitoria de Extensão.

Art. 30 Para efeito da elaboração do PTD serão consideradas atividades de extensão:

- I- coordenação e/ou participação em projeto de extensão;
- II- participação em programas e/ou cursos de extensão institucionais, com ministração de aulas, oficinas ou desenvolvimento de outras atividades, desde que não remunerados;
- III- planejamento e organização de eventos de interesse do IFMT;
- IV- participação em programa de aproximação com empresas ou instituições;
- V- consultoria, assessoria e prestação de serviços de caráter continuado, excetuando-se os casos de recebimento de bolsas de fomento;
- VI - orientação de projetos sociais, culturais e esportivos.

Art. 31 O docente que participar de atividades de extensão deve apresentar, semestralmente, no seu PTD, o relatório das atividades a serem executadas no período, comprovando-as em anexo no PTD que será entregue no semestre seguinte.

Art. 32 O docente que apresentar no PTD atividades de extensão e desrespeitar o Regulamento no cumprimento das mesmas perde o direito de utilizar essas atividades no PTD, enquanto perdurar a irregularidade.

Seção IV

Das Atividades de Gestão Institucional

Art. 33 As atividades de gestão institucional correspondem à participação de docentes em cargos definidos no organograma da Reitoria ou dos *Campi* do IFMT, coordenadorias, Órgãos colegiados, núcleos, comissões permanentes ou temporárias, cuja finalidade seja viabilizar direta ou indiretamente as atividades de ensino, pesquisa e extensão.

Art. 34 São consideradas atividades de gestão institucional a participação de docentes em:

- I- Diretorias, chefias e coordenadorias definidas no organograma da Reitoria ou dos *Campi* do IFMT;
- II- coordenação de curso presencial ou a distância;
- III- coordenação de polos de educação a distância institucional sem remuneração;



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
INSTITUTO FEDERAL DE MATO GROSSO**

- IV- órgãos, núcleos, conselhos e colegiados definidos no organograma da Reitoria ou dos *Campi* do IFMT;
- V- comitês, fóruns e representações internas ou externas ao IFMT sem recebimento de *jeton*;
- VI- comissões permanentes ou temporárias;
- VII- atividades de representação, em que o docente deve ser eleito pela comunidade acadêmica ou indicado pela administração do IFMT.

Art. 35 O docente que exercer cargo de Reitor, Pró-Reitor ou Diretor-Geral de *Campus* não terá carga horária atribuída, ficando isento da entrega do seu PTD.

Art. 36 O docente investido em Cargo de Direção e em Função Gratificada, exceto o previsto no art. 34 deste regulamento, deverá ministrar no mínimo, 08 (oito) e no máximo 12 (doze) horas aulas, observado as necessidades do IFMT, podendo ser dispensado por documento oficial total ou parcialmente, pelo Diretor-Geral de Campus ou pelo Reitor.

Parágrafo único. Em caso do docente investido em Cargo de Direção ou em Função Gratificada não ter sido dispensado por documento oficial, este deverá exercer a sua carga horária mínima em um dos *Campi* sede da Reitoria, na sua área de atuação, facultando-lhe a opção de ministrar as aulas em outro *Campus*.

CAPÍTULO VI

Das Disposições Finais

Art. 37 As atividades exercidas pelo docente e citadas no PTD deverão ser comprovadas mediante apresentação de documentação comprobatória das atividades relatadas.

Art. 38 O docente que exercer atividades em comissões temporárias, não incluídas no PTD, poderá ter a carga horária dessa atividade contabilizada no PTD do semestre seguinte em atividades de gestão institucional.

Art. 39 Os docentes que não entregarem o PTD nos prazos estipulados neste regulamento estarão sujeitos a aplicação da penalidade quando da sua avaliação de desempenho por mérito ou estágio probatório.

Art. 40 Se a carga horária do docente informada no PTD for inferior ao seu regime de trabalho, sua carga horária será complementada com outras atividades de interesse do *Campus*, com anuência da Direção Geral do *Campus*.

Art. 41 Os casos omissos neste regulamento serão resolvidos pelo Conselho de Ensino, Pesquisa, Extensão e Cultura do IFMT ou Órgão equivalente.

Art. 42 Este regulamento poderá ser revisado no prazo de um ano de sua publicação e sempre que houver necessidade de adequação à legislação ou dos requisitos nele contidos.



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
INSTITUTO FEDERAL DE MATO GROSSO**

Art. 43 Este regulamento entra em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

JOSÉ BISPO BARBOSA
Reitor do IFMT



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
INSTITUTO FEDERAL DE MATO GROSSO**

ANEXO I

PLANO DE TRABALHO DO DOCENTE

UNIDADE DE ENSINO:
Departamento/Diretoria de Campus:
Professor(a):
Telefone/E-mail:

CATEGORIA:	REGIME DE TRABALHO:
<input type="checkbox"/> Magistério do EBTT	<input type="checkbox"/> 20h <input type="checkbox"/> 40h <input type="checkbox"/> DE
	<input type="checkbox"/> Visitante <input type="checkbox"/> Substituto/Temporário

Regência - Aulas			
	Disciplina	Curso	C.H.
1			
2			
3			
4			
5			
6			
Total de Carga Horária em Regência – Aulas			

Atividades de Manutenção e de Apoio ao Ensino		C.H.
1		
2		
3		
4		
5		
6		
Total de Carga Horária em Atividades de Manutenção e de Apoio ao Ensino		

Atividades de Pesquisa		C.H.
1		
2		
3		
4		
5		
6		
Total de Carga Horária em Atividades de Pesquisa		



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
INSTITUTO FEDERAL DE MATO GROSSO**

Atividades de Extensão		C.H.
1		
2		
3		
4		
5		
6		
Total de Carga Horária em Atividades de Extensão		

Atividades de Gestão Institucional		C.H.
1		
2		
3		
4		
5		
6		
Total de Carga Horária em Atividades de Gestão Institucional		

Docente		Presidente do Órgão Colegiado
CHEFE DE DEPARTAMENTO/DIRETOR DE ENSINO:		
Homologado em: / /20	Assinatura e carimbo	



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Participante da Pesquisa

Nome completo: _____

Número do documento: _____

Responsável pela Pesquisa

Rosimeire Montanuci

Rua Quioto, 118 – Jardim Shangri-lá – Cuiabá – MT – CEP: 78070-180

rosimeire.montanucci@blv.ifmt.edu.br e/ou rosimeiremontanucci@gmail.com

Telefone: (65) 99251-8027

Pesquisador Assistente

Wenceslau Gonçalves Neto

Avenida Uirapuru, 368 – Bairro Cidade Jardim – Uberlândia – MG – CEP 38412-166

wenceslau@ufu.br e/ou wgneto@terra.com.br

Telefone: (34) 99272-0402

Comitê de Ética em Pesquisa – Universidade de Uberaba (UNIUBE)

Avenida Nenê Sabino, 1801 – Bairro Universitário

Uberaba – MG 38055-500

Telefone: (34) 3319-8811 - Fax: (34) 3314-8910

cep@uniube.br

O(A) senhor(a) está sendo convidado(a) a participar como voluntário(a) na pesquisa intitulada **INFLUÊNCIA, TEXTO E PRÁTICA: OS CONTEXTOS DE PRODUÇÃO DAS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE MATO GROSSO - IFMT. (2008 -2018)**. A pesquisa tem como proposta maior, realizar um estudo no sentido de identificar e analisar, à luz do Ciclo de Políticas Públicas, a efetivação das políticas de formação de professores na Educação Profissional e Tecnológica (EPT), regulamentadas pelos órgãos oficiais que as implementam com ênfase na verticalização do ensino, de forma a oferecer aporte teórico e metodológico para a atuação e desenvolvimento profissional dos professores no tripé ensino, pesquisa e extensão.

Pretende-se com esta pesquisa, conduzir os participantes a uma análise crítica e reflexiva sobre as questões relacionadas às políticas de formação de professores na EPT, sendo eles: gestores e professores do IFMT, com a intensão de evidenciar as Políticas de Formação de Professores desenvolvidas no processo de formação permanente dos docentes no IFMT. Terá

como *locus* de pesquisa dois *Campi*: Campus Cuiabá Bela Vista e Campus Cuiabá Octayde Jorge da Silva, ambos localizados na capital, Cuiabá - MT.

A pesquisa terá como intencionalidade, trazer a luz contribuições de cunho prático relacionadas a Gestão de Políticas de Formação de Professores conduzidas pelos gestores no IFMT, bem como, as práticas pedagógicas realizadas pelos professores no contexto da docência. Esperamos com a tese legitimada mobilizar os gestores e sensibilizar os professores acerca da importância de institucionalizar e implementar Políticas Públicas de Formação de Professores de fato e de direito, por meio de um Núcleo que poderá ter como responsabilidades a articulação e a gestão de ações relacionadas à Políticas de Formação de Professores na Educação Profissional e Tecnológica, via Reitoria do/no IFMT.

Os riscos possíveis da participação nesta pesquisa se concentram na manipulação das informações dos entrevistados. Sendo assim, serão tomados todos os cuidados e precauções necessários quanto à manipulação e armazenamento de todo o material coletado. Ademais, os entrevistados poderão, a qualquer tempo antes da finalização e defesa da *Tese* desistir da sua participação.

O modo de sua participação na pesquisa se dará por meio de questionários de identificação, entrevistas semiestruturadas e narrativas escritas, sendo as entrevistas semiestruturadas gravadas e posteriormente transcritas. A transcrição será enviada ao participante da pesquisa para sua aprovação e/ou edição. Somente as informações aprovadas pelo participante na transcrição serão utilizadas como dados na pesquisa.

Uma cópia deste **Termo de Consentimento Livre e Esclarecido** lhe será entregue com as assinaturas e dados da equipe pesquisadora, caso queira entrar em contato. A assinatura deste termo expressa o seu consentimento em participar da pesquisa e com os termos deste Termo de Esclarecimento.

_____, _____ de _____ de 2018.

Participante da pesquisa

Rosimeire Montanuci
RG: 2983311 – 6 SSP/ MT
Pesquisadora Responsável

Dr. Wenceslau Gonçalves Neto
RG: 303743 – SPTC/GO
Pesquisador Assistente