

ARTIGO

A oferta dos cursos de licenciatura no estado de São Paulo após a expansão do Instituto Federal paulista***The offer of teacher education programs in the state of São Paulo after the expansion of the federal institute*****Maria Flávia Batista Lima^a**

flavialima918@gmail.com

Gladys Beatriz Barreyro^b

gladysb@usp.br

RESUMO

O artigo analisa o oferecimento de licenciaturas no estado de São Paulo após a ampliação de *campi* do Instituto Federal de São Paulo (IFSP). Tem como objetivo examinar o crescimento dos cursos destinados à formação de professores no modelo de IF e o seu alcance nesse estado em comparação às demais instituições de educação superior (IES). O texto é resultado de estudo que analisou dados estatísticos, documentos e entrevistas semiestruturadas. As entrevistas foram realizadas com gestores que participaram da elaboração do projeto de desenvolvimento dos Institutos Federais (IFs) em âmbito governamental. Verificou-se a concentração de cursos de licenciatura nas regiões metropolitanas, sobretudo via IES privadas, mas também se revelou a presença mais notável na atuação das instituições públicas em regiões do interior. Engloba, ainda, um balanço da avaliação de cursos de licenciatura ministrados em São Paulo, tomando-se como base o Conceito Preliminar de Curso (CPC), indicador do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes). A abertura de novas licenciaturas do IFSP ocorreu sobretudo no interior paulista, o que permitiu a expansão da formação docente com padrão de qualidade referenciada em algumas regiões antes carentes de instituições públicas. Por fim, constatou-se destaque da instituição na oferta, principalmente, de licenciaturas em Física, Química e Matemática.

Palavras-chave: Institutos Federais. Formação de Professores. Licenciaturas. Licenciaturas no Estado de São Paulo.

ABSTRACT

This paper analyzes the offer of teacher education programs in the state of São Paulo after the expansion of campuses at the the Federal Institute of São Paulo (IFSP). The objective was to examine the growth of teacher education programs in the IF model and its reach in this state in comparison to other higher education institutions. The paper is a result of a research in which data and official documents were analyzed and also interviews were conducted with government managers, about the Federal Institutes (IFs) project. It is observed that there was a concentration of teacher education programs in metropolitan regions, mainly via private HEIs, and a notable presence of public institutions in inland regions. Also, data about evaluation of

^a Universidade Federal do ABC (UFABC), São Bernardo do Campo, São Paulo, Brasil.

^b Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, São Paulo, Brasil.

undergraduate courses taught in São Paulo, are included by means of the Preliminary Course Concept (CPC), an indicator of the National Higher Education Assessment System (Sinaes). It is concluded that the opening of new IFSP degrees took place mainly in the interior of São Paulo allowing the expansion of teacher education with quality standards in some regions that previously lacked public institutions. Finally, the institution was highlighted in the offer, mainly, of degrees in Physics, Chemistry and Mathematics.

Keywords: Federal Institutes. Teacher Education. Teacher Education Programs in São Paulo.

Introdução

O presente texto versa sobre a ampliação de licenciaturas no estado de São Paulo após a expansão da oferta de formação de professores no Instituto Federal de São Paulo (IFSP).

Os Institutos Federais (IFs) foram criados pela Lei nº 11.892/2008 (Brasil, 2008b)¹, na perspectiva de reorganizar as instituições da rede federal profissional e tecnológica por intermédio da aglutinação das seguintes instituições: Escolas Agrotécnicas Federais (EAFs), Escolas Técnicas Federais (ETFs), Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefets) e Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais (EVs).

O estabelecimento dos IFs envolveu a implantação de reitorias, até então inexistentes, o que significou a elevação do seu status de nível superior; além disso, foram estendidas as atribuições institucionais, tais como: a autonomia para criar e extinguir cursos e o registro dos diplomas dos seus próprios cursos (Brasil, 2008a; 2008b). A partir das reitorias foram planejados novos *campi*, com o propósito de estruturar cursos e atividades que contribuíssem com as chamadas demandas dos arranjos produtivos locais e com o desenvolvimento de regiões interioranas mais distantes dos grandes centros, de municípios médios ou em periferias dos grandes centros urbanos (Brasil, 2008a).

Assim, nos IFs foram ampliadas as prerrogativas das antes instituições federais profissionais, o que incluiu desde o estímulo de novos cursos superiores, o desenvolvimento de pesquisa e extensão, até a determinação de percentual de vagas direcionado para a formação docente. Nessa lógica, foi instituída a obrigatoriedade de os IFs ofertarem 20% de suas vagas em “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 educação profissional” (Brasil, 2008b, art. 7, inciso VI, alínea b).

Nesta pesquisa ganha centralidade a investigação da criação dos cursos de licenciatura em *campi* distintos do IFSP durante o processo de implantação de novas unidades no interior paulista, considerando ainda que a instituição não tinha tradição na oferta desse tipo de curso. Afinal, qual seria a representatividade do IF na formação de professores em relação às demais instituições

¹ Em 2006, antes da criação dos IFs, havia 144 unidades de ensino federais profissionais no país (Brasil, 2019). Essas instituições tiveram crescimento expressivo, sobretudo no período 2008-2014, após a execução dos Planos de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica propostos pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação (Setec/MEC). Em 2018, constatou-se 643 unidades em atividade (Brasil, 2019).

de educação superior?² Assim, definiu-se o seguinte objetivo: examinar o crescimento dos cursos destinados à formação de professores no modelo de IF e o seu alcance no estado de São Paulo em comparação às demais instituições de educação superior.

O estudo é decorrente de uma pesquisa desenvolvida em nível de doutorado na qual foram utilizados procedimentos metodológicos quantitativos e qualitativos. Nesse sentido, primeiramente, a análise abarcou dados coletados: a) dos Microdados do Censo da Educação Superior do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) (INEP, 2020); b) do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), referente à classificação das cidades paulistas em Regiões Metropolitanas (RMs) e em Aglomerações Urbanas (IBGE, 2019); e c) do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), conforme o indicador Conceito Preliminar de Curso (CPC) (INEP, 2018b). Também foram consideradas as informações das IES paulistas relacionadas às formas de organização acadêmica e categoria administrativa³.

Em um segundo momento, procedeu-se à coleta de dados qualitativos, com base em documentos produzidos pelo Ministério da Educação.

A terceira etapa da pesquisa compreendeu a realização de entrevistas semiestruturadas (9), cujo objetivo primordial consistiu na investigação da construção da proposta de licenciaturas para os IFs a partir de entrevistas com ex-gestores da Setec/MEC e/ou membros do Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (CONIF)⁴.

Políticas nacionais dirigidas à formação de professores

Historicamente, no Brasil, a fragmentação e a descontinuidade de políticas educacionais dificultaram avanços no campo da formação docente. A falta de uma política global de valorização dos profissionais da educação, articulando desde os processos formativos, a carreira, as condições efetivas de trabalho, até as demandas salariais são um dos impasses (Brzezinski, 2014). Outro aspecto diz respeito à atuação de um número elevado de profissionais não licenciados, em muitas regiões brasileiras, na área de conhecimento em que lecionam (Gatti; Barreto; André, 2011).

A necessidade de ampliar a quantidade de professores licenciados na educação básica é registrada em alguns documentos do Ministério da Educação (Ruiz; Ramos; Hingel, 2007; Brasil, 2008a; Pacheco, 2009). Dentre eles, o denominado *Escassez de professores no ensino médio: propostas estruturais e emergenciais* apresenta um panorama quantitativo dos professores formados no ano de 2007, destacando a carência de profissionais, principalmente, para as disciplinas de Química,

² A presente publicação considerou dados referentes ao número de cursos oferecidos no estado de São Paulo, bem como a avaliação deles no Sinaes. Para mais informações sobre o número de concluintes em licenciaturas nos IFs comparativamente às instituições de educação superior (IES) no Brasil, consultar Lima e Barreiro (2020).

³ As instituições de educação superior brasileiras classificam-se em cinco organizações acadêmicas: Centros Federais de Educação Tecnológica, Centros Universitários, Faculdades, Institutos Federais e Universidades; e em seis categorias administrativas: privadas com fins lucrativos, privadas sem fins lucrativos, públicas estaduais, públicas federais, públicas municipais e especial (direito público, com cobrança de mensalidade) (INEP, 2020).

⁴ No texto apresenta-se uma síntese dos depoimentos dos entrevistados, mas também foram incluídas algumas citações literais que referenciam a tese em que esses depoimentos foram registrados detalhadamente (Lima, 2021).

Física, Ciências Biológicas e Matemática (Ruiz; Ramos; Hingel, 2007). Esse documento sugeriu a atuação de todas as Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) na formação inicial e continuada de professores, na perspectiva de minimizar tal problema.

Em 2009, o Decreto nº 6.755 estabeleceu uma Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica (Brasil, 2009). Essa política foi instituída com o fim de “organizar, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério para as redes públicas da educação básica” (Brasil, 2009, art. 1).

Nesse decreto, os objetivos apontados para a formação docente foram vários, mas, dentre eles, destacaram-se: a) o desenvolvimento de ações para ampliar a qualidade da educação básica pública; b) a ampliação de cursos para a formação de professores em instituições de educação superior públicas; c) o atendimento de demandas de formação inicial e continuada das redes públicas de ensino; d) o provimento de ações de formação inicial e continuada para incentivar o acesso e a permanência do professor na profissão; e) a expansão do número de professores na educação básica com licenciaturas realizadas em instituições públicas e em cursos presenciais; e f) a integração dos cursos de formação inicial à educação básica e dos cursos de formação continuada às práticas escolares.

De acordo com Gatti (2014), essa Política Nacional de Formação propôs ações importantes, embora insuficientes porque focadas e dirigidas sobretudo aos profissionais em serviço e à formação continuada, deixando inalteradas questões sobre a formação inicial de professores; além disso, anunciou “uma preparação mais massiva via educação a distância” (Gatti, 2014, p. 35-36)⁵

Tal política foi revogada e substituída pelo Decreto nº 8.752/2016 (Brasil, 2016), quando o Ministério da Educação passou a coordenar a nova versão da política com apoio de um comitê gestor nacional e com suporte dos Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação dos Profissionais da Educação Básica. Tal Decreto também associou a execução da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério com o Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024 e outras iniciativas, tais como: as avaliações nacionais oficiais da educação básica e superior, além dos programas de formação implementados pelos Estados, Municípios e Distrito Federal em regime de colaboração com os entes federados (Brasil, 2016).

Especificamente sobre as condições de titulação dos professores da educação básica, o Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024 também estabeleceu meta destinada à elevação da formação docente, a saber:

Garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam (BRASIL, 2014, meta 15).

⁵ Este estudo analisou a política de expansão de cursos de licenciatura presenciais sobretudo nos Institutos Federais, que será detalhada nas próximas seções. Para mais informações sobre a precarização da formação de professores via modalidade de educação a distância, consultar Giolo (2018).

O PNE estipulou 20 metas na perspectiva de ampliar a qualidade da educação brasileira, das quais 14 estão vinculadas ao desenvolvimento e à melhoria da educação básica (Brasil, 2014). Dourado e Oliveira (2018) destacam a importância da aprovação do PNE, devido principalmente à inclusão de critérios e estratégias para a expansão do direito à educação nos seus diferentes níveis e modalidades; entretanto, a Emenda Constitucional nº 95/2016 do teto de gastos, entre outras reformas posteriores orientadas por cortes de recursos públicos, provocou o recuo significativo de políticas sociais e educacionais no país, tais como o não avanço de medidas educacionais presentes no PNE.

Ainda sobre a formação em nível superior dos docentes da educação básica, tanto o estabelecimento das duas políticas citadas quanto as indicações do PNE teriam contribuído de maneira tímida à elevação da titulação dos professores com licenciatura, segundo sua área de atuação na educação básica.

De acordo com dados do INEP/MEC no ano de 2018, em todo o território nacional, apenas uma média de 50,6% dos professores da educação básica tinham formação específica de nível superior em curso de licenciatura na área de conhecimento em que lecionavam (INEP, 2019). Essa situação se agrava quando são examinadas as regiões brasileiras separadamente e, em especial, o Nordeste (35,9%) e o Norte (45,8%) em relação à compatibilidade de professores licenciados na área de atuação. As outras regiões apresentaram os seguintes percentuais: Sul (61%), Sudeste (58,4%) e Centro-oeste (55,1%).

Na sequência do estudo, foi realizada a análise de documentos e entrevistas sobre a proposição de licenciaturas nos IFs e de suas contribuições para tal cenário.

A proposta de interiorização da oferta de licenciaturas nos Institutos Federais

A ampliação de licenciaturas na rede federal profissional foi anunciada no Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), em 2007 (Brasil, 2007). Segundo esse documento, uma nova instituição seria criada na esfera federal, devendo ofertar programas de formação de professores, principalmente nas “[...] áreas de Física, Química, Biologia e Matemática, de acordo com as demandas de âmbito local e regional” (Brasil, 2007, p. 33).

Depois, o documento governamental Concepção e Diretrizes dos Institutos Federais (IFs) mostrou demanda de 272.327 professores, especificamente, nas áreas de Ciências Biológicas, Física, Matemática e Química, sendo que tais números justificariam o desenvolvimento de uma política de licenciaturas nos IFs, incluindo reserva de percentual de vagas para isso (Brasil, 2008a). A inclusão da oferta de licenciaturas foi destacada no documento como elemento-chave para o processo de construção dos IFs, pela possibilidade de os professores desses cursos fomentarem discussões sobre questões pedagógicas e educativas nos diversos níveis de ensino ofertados na instituição. O potencial de formação docente também foi enfatizado, devido à infraestrutura de laboratórios, bibliotecas e materiais existentes, assim como a disponibilidade de profissionais qualificados nas áreas de Ciências Exatas.

A publicação *Institutos Federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica* expõe um formato de licenciatura similar ao modelo clássico de licenciaturas no Brasil, a partir de um “ciclo

inicial, tendo como base cada uma das áreas das ciências, configuração que pode trazer caráter de terminalidade, como bacharelado” (Pacheco, 2009, p. 20). Em uma segunda etapa, o estudante poderia se encaminhar para uma licenciatura, uma engenharia ou para um curso tecnológico. Observa-se nessa proposta uma concordância com o modelo 3+1 em que muitos cursos continuam sendo realizados, de forma complementar e fragmentada aos bacharelados (Gatti; Barreto; André, 2011).

Sucintamente, os resultados da análise documental abordaram questões mais gerais das licenciaturas, sendo que a tarefa de construir tais cursos foi delegada aos próprios Institutos Federais. Os entrevistados, quando questionados sobre os idealizadores dessa proposta nos IFs, destacaram o então Ministro Fernando Haddad como o responsável direto pela inclusão da oferta obrigatória de 20% das vagas em licenciaturas na rede federal, porque o item sobre a garantia de percentual para os cursos de licenciatura não foi discutido no âmbito das instituições federais profissionais, mas teria partido do próprio Ministério da Educação.

Segundo os depoimentos dos entrevistados, a questão da obrigatoriedade de cursos de licenciatura foi associada à interiorização na proposta governamental (Lima, 2021). Alguns deles ressaltaram a importância e os avanços do processo de abertura de licenciaturas em regiões do interior do país, uma vez que antes da expansão dos Institutos Federais não contavam com a presença de cursos públicos. Assim, a política é apontada como uma possibilidade de minimizar a falta de docentes formados em algumas cidades e regiões brasileiras.

Os entrevistados assinalaram também que a formação de professores, no Brasil, concentra-se nos grandes centros e nas capitais, sendo que tais profissionais, depois, dificilmente atuarão no interior do país. Além disso, via de regra, as instituições privadas não oferecem determinados cursos de licenciatura devido à baixa procura ou aos altos índices de evasão, pois não se classificam entre os cursos com retorno financeiro desse tipo de IES; sobretudo, daquelas com fins lucrativos. Isto é, a oferta de licenciaturas por IES privadas concentra-se majoritariamente em cursos de Pedagogia (Gatti; André; Barreto, 2011; Gatti, 2014; Giolo, 2018), também porque são “mais baratos e de mais fácil oferta” (Aranha; Souza, 2013, p. 82).

O exíguo percentual de estudantes de licenciaturas tais como em Física e Química pode estar associado ao pouco interesse de candidatos por esse tipo de formação para a docência, no Brasil. Segundo Gatti, Barreto e André (2011), os estudantes que optam por cursos de graduação nessas áreas preferem o bacharelado. Além disso, Física e Química “são disciplinas consideradas ‘difíceis’ ou que têm baixa atribuição de aulas, o que afeta a remuneração, e esses fatores determinam baixa demanda para algumas licenciaturas” (Gatti; Barreto; André, 2011, p. 110-111). Assim, tais motivos interferem na menor oferta de licenciaturas nessas áreas pelas IES privadas, já que elas não propiciariam “cobertura dos custos ou lucratividade” (Gatti; Barreto; André, 2011, p. 111).

Diante dessa conjuntura, emergiu a proposta de formação de professores nos Institutos Federais, segundo um dos gestores da Setec/MEC, que viria “da necessidade de formar professores, especialmente, de Educação em Ciências, Química, Física, Biologia, Matemática e outras ciências” (Lima, 2021, p. 153).

A proposta dos Institutos Federais teria surgido na direção da interiorização da rede federal no país, de um lado, para a realização da expansão de forma mais ágil, o que foi potencializado pela organização multicampi da instituição; por outro lado, para garantir a oferta de educação profissional de nível médio, pois havia projetos em curso para que as instituições federais profissionais se transformassem em universidades tecnológicas, o que reduziria a presença do nível médio técnico (Lima, 2021).

Nesses termos, os IFs atuariam na educação profissional tecnológica, e, ao mesmo tempo, ofertariam formação de professores, originalmente, com foco nas licenciaturas em Matemática e Física, que já eram áreas de concentração das instituições anteriores aos Institutos Federais; posteriormente, agregariam outros cursos segundo demandas das localidades.

Existiam muitos desafios para o crescimento do ensino médio no Brasil, na primeira década dos anos 2000. A título de exemplo, o estado do Piauí tinha que construir ao menos uma escola de nível médio em cada cidade, pois vários municípios não possuíam escolas médias (Lima, 2021). Desse modo, os IFs cooperariam tanto para a expansão de escolas de ensino médio profissional quanto para a formação de professores que lecionariam nessas instituições, especialmente na área de Ciências Exatas.

Nessa lógica, um dos membros do Conif entrevistado destacou que a obrigatoriedade dos percentuais mínimos estabelecidos em Lei para a oferta de ensino médio integrado e de licenciaturas foram fundamentais para a construção da nova identidade dos IFs. Assim, a incorporação do oferecimento de licenciaturas foi citada como forma de assegurar esse tipo de curso e, até mesmo, para legitimidade da atribuição, já que as instituições profissionais, historicamente, atuaram mais em áreas técnicas. Em um primeiro momento, essa medida contribuiu também para romper com as resistências de alguns profissionais para a criação de licenciaturas no contexto dessa nova missão institucional; por último, para garantir o oferecimento desses cursos no interior do país por IES públicas (Lima, 2021).

Sobre a inclusão do percentual de oferta de 20% das vagas para licenciaturas, um dos membros do Conif, em particular, demonstrou contrariedade em virtude de as instituições federais profissionais possuírem outra trajetória histórica no campo técnico e tecnológico. Apesar disso, o gestor indicou que, no caso da sua instituição, “os profissionais da área de licenciatura melhoraram em muito a qualidade dos profissionais da área técnica” (Lima, 2021, p. 156).

Esse aspecto é assinalado porque também constituía um dos objetivos da Setec/MEC para a ampliação das licenciaturas nos IFs, na medida em que as discussões sobre questões pedagógicas poderiam ganhar mais relevância nas instituições ao incluir esses cursos.

A fim de apresentar dados sobre a oferta de cursos de licenciatura no estado de São Paulo, a seguir será demonstrado o que tange ao quantitativo geral das licenciaturas, para depois dirigir foco às áreas de Ciências Exatas e Naturais e, por fim, à qualidade desses cursos.

A distribuição de licenciaturas no estado de São Paulo: cursos e qualidade

No ano de 2019, verificou-se um total de 1.130 licenciaturas presenciais ofertadas em 147 municípios paulistas (INEP, 2020)⁶, como demonstrado na Tabela 1. Observa-se que somente a cidade de São Paulo concentrava a oferta de 28% dos cursos de licenciatura. A Região Metropolitana de São Paulo (RMSP), juntamente com a capital, oferecia 39,8% dos cursos, em 22 municípios do estado⁷. É importante destacar também que 23,6% dos cursos estavam localizados nas outras cinco regiões metropolitanas (RMs) e 7,2% deles nas aglomerações urbanas. Nas demais 428 cidades do estado (66,4%) encontravam-se 332 cursos, o que representa 29,4% do total de licenciaturas ofertadas em São Paulo.

Tabela 1: Distribuição do total de cursos de Licenciatura no Estado de São Paulo, modalidade presencial, 2019.

Classificação	Cidades por região	% de cidades por região	Cidades com oferta de licenciaturas	nº de licenciaturas oferecidas	% licenciaturas oferecidas
Aglomeração Urbana de Franca	19	2,9%	3	22	1,9%
Aglomeração Urbana de Jundiaí	7	1,1%	2	18	1,6%
Aglomeração Urbana de Piracicaba	23	3,6%	6	42	3,7%
Capital	1	0,2%	1	316	28,0%
RM de SP	38	5,9%	21	133	11,8%
RM da Baixada Santista	9	1,4%	8	42	3,7%
RM de Campinas	20	3,1%	12	73	6,5%
RM de Sorocaba	27	4,2%	8	57	5,0%
RM de Ribeirão Preto	34	5,3%	5	38	3,4%
RM do Vale do Paraíba e Litoral Norte	39	6,0%	11	57	5,0%
Demais cidades do interior	428	66,4%	70	332	29,4%
Total	645	100%	147	1.130	100%

Fonte: Lima (2021, p. 171) com dados do IBGE (2019) e INEP (2020).

Na Tabela 2 é possível observar a distribuição desses cursos nas IES privadas e públicas. As IES privadas ofereciam 67% das licenciaturas na capital e nas regiões metropolitanas, 7,6% nas aglomerações urbanas e 25,4% em cidades do interior. Particularmente, a capital paulista e a região metropolitana de São Paulo já somavam 399 cursos, o que significava 45% da totalidade.

A concentração de cursos privados nas regiões metropolitanas e capital poderia ser explicada pelo maior desenvolvimento econômico, e, possivelmente, por condições mais favoráveis ao custeio das mensalidades. Já nas IES públicas é possível observar uma distribuição mais equânime dos cursos,

⁶ O estudo considerou a distribuição das cidades paulistas em regiões metropolitanas (RMs) e em aglomerações urbanas, conforme classificação do IBGE; para as outras cidades, que não se enquadraram nas RMs e aglomerações, foi criado um grupo nomeado por Demais cidades do interior paulista. Esta análise não inclui dados dos cursos a distância, pois na base de dados do INEP não se encontra a cidade-sede da IES de oferta de curso nessa modalidade. Aliás, desde 2017 as IES podem ofertar apenas cursos EAD, sem a necessidade de oferecimento de cursos presenciais (Brasil, 2017a; 2017b).

⁷ Caieiras, Carapicuíba, Cotia, Diadema, Embu das Artes, Francisco Morato, Guarulhos, Itapeceira da Serra, Itapevi, Itaquaquecetuba, Mairiporã, Mauá, Mogi das Cruzes, Osasco, Ribeirão Pires, Santana de Parnaíba, Santo André, São Bernardo do Campo, São Caetano do Sul, São Paulo, Suzano e Taboão da Serra.

a saber: 6,1% nas aglomerações urbanas, 12,8% na capital paulista, 37% nas regiões metropolitanas e 44% no interior, conforme exibido na Tabela 2.

Tabela 2: Distribuição do total de cursos de Licenciatura no Estado de São Paulo, conforme categoria administrativa (pública/privada), modalidade presencial, 2019.

Classificação	Cursos IES públicas	%	Cursos IES privadas	%
Aglomeracão Urbana de Franca	1	0,4%	21	2,4%
Aglomeracão Urbana de Jundiá	1	0,4%	17	1,9%
Aglomeracão Urbana de Piracicaba	13	5,3%	29	3,3%
Capital	31	12,8%	285	32,1%
RM de SP	19	7,8%	114	12,9%
RM da Baixada Santista	3	1,2%	39	4,4%
RM de Campinas	25	10,3%	48	5,4%
RM de Sorocaba	14	5,8%	43	4,8%
RM de Ribeirão Preto	10	4,1%	28	3,2%
RM do Vale do Paraíba e Litoral Norte	19	7,8%	38	4,3%
Demais cidades do interior	107	44,0%	225	25,4%
Total	243	100%	887	100%

Fonte: Lima (2021, p. 172) com dados do IBGE (2019) e INEP (2020).

Como já foi dito, o predomínio das instituições privadas no desenvolvimento de licenciaturas é algo histórico no Brasil (Oliveira, 2009; Giolo, 2018; Silva Júnior; Sguissardi, 2005). Segundo esses autores, tal cenário é marcado por desafios relacionados às questões de regulação e de controle da expansão dos cursos.

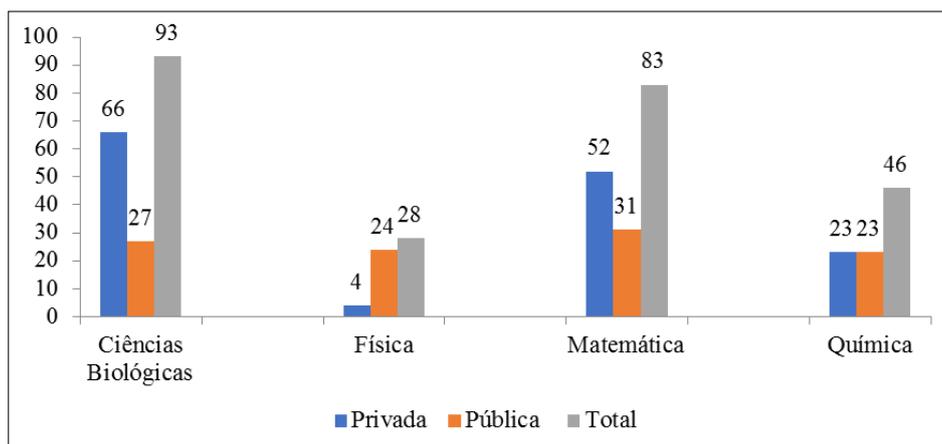
Silva Júnior e Sguissardi (2005, p. 10) destacaram a urgência de “controlar, por um lado, a expansão desenfreada das empresas de ensino e, por outro, a qualidade mínima dos serviços prestados”. Oliveira (2009) ressaltou que somente a expansão da rede pública poderia restringir a expansão da educação superior privada, o que implicaria enfrentar questões relativas ao “equacionamento das condições de oferta pública, que abrange desde aspectos relativos à eficiência da gestão no âmbito dos serviços públicos, à diferenciação dos modelos de organização do ensino superior [...]” (Oliveira, 2009, p. 754-755).

No que diz respeito às áreas, os 1.130 cursos de licenciatura no estado de São Paulo distribuem-se em: Pedagogia (354), Educação Física (166), Letras (142), Ciências Biológicas (93), Matemática (83), História (63), Química (46), Geografia (32), Artes (30), Física (28), Filosofia (26), Música (20), Ciências Sociais (10), Educação Artística (8), Programa especial de formação docente (3), entre outros (26).

No que se refere aos cursos priorizados pela proposta do Instituto Federal⁸, tem-se licenciatura em Ciências Biológicas (93), Matemática (83), Química (46) e Física (28), somando 250. No Gráfico 1 é possível encontrar o detalhamento de tais áreas.

⁸ O Instituto Federal de São Paulo (IFSP) foi criado em 2008, a partir da transformação de 10 unidades do então Centro Federal de Educação Tecnológica de São Paulo, e passou por um processo de rápida expansão que o levou a possuir 36 campi em 2018 (Lima, 2021).

Gráfico 1: Número de cursos de licenciatura em Ciências Biológicas, Física, Matemática e Química, segundo a categoria administrativa (privada/pública), São Paulo, 2019.



Fonte: Lima (2021) com dados do INEP (2020).

Ainda quanto ao demonstrado no Gráfico 1, os cursos de licenciatura em Física eram ofertados principalmente pelas IES públicas (24), enquanto 4 cursos eram ofertados por IES privadas. Nota-se que metade dos cursos de Química (50%) eram oferecidos pelas IES públicas. As licenciaturas em Ciências Biológicas e Matemática contavam com algum destaque nas IES privadas, com 66 e 52 cursos, respectivamente, embora oferecidos sobretudo na capital e Região Metropolitana de São Paulo.

Do total de 250 cursos oferecidos no estado de São Paulo nessas quatro áreas, 34 (13,6%) eram oferecidos pelo IFSP, sendo 13 cursos de licenciatura em Matemática; nove em Química; oito em Física e quatro em Ciências Biológicas (INEP, 2020). Isso sem desconsiderar que o IFSP ofertava o total de 47 licenciaturas, ou seja, além dos 34 cursos mencionados, havia outros 13 em outras áreas (Geografia, Letras, Pedagogia e Programa Especial de Formação Pedagógica), em 2019.

Na Tabela 3 é detalhado o percentual de licenciaturas das áreas estudadas comparando a oferta do IFSP com as IES privadas com fins lucrativos, segundo as regiões de São Paulo.

Tabela 3: Distribuição dos cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas, Física, Matemática e Química do IFSP e de IES privadas com fins lucrativos, modalidade presencial, segundo região de São Paulo, 2019.

Classificação	Cursos IFSP	%	Cursos IES privadas com fins lucrativos	%
Aglomeración Urbana de Franca	—	—	3	4,9%
Aglomeración Urbana de Jundiaí	—	—	4	6,6%
Aglomeración Urbana de Piracicaba	2	5,9%	1	1,6%
Capital	4	11,8%	26	42,6%
RM de São Paulo	3	8,8%	9	11,5%
RM de Campinas	1	2,9%	2	3,3%
RM da Baixada Santista	1	2,9%	3	4,9%
RM de Sorocaba	4	11,8%	3	4,9%
RM do Vale do Paraíba e Litoral Norte	5	14,7%	2	3,3%
RM de Ribeirão Preto	1	2,9%	1	1,6%
Demais cidades do interior	13	38,2%	9	14,8%
Total	34	100%	61	100%

Fonte: Lima (2021, p. 177) com dados do IBGE (2019) e INEP (2020).

Verifica-se na Tabela 3 que nas IES privadas, 54,1% das licenciaturas estavam concentradas na capital e região metropolitana de São Paulo (RMSP), enquanto 14,8% dos cursos estavam localizados no interior. No IFSP, essas mesmas regiões respondiam, respectivamente, com 20,6% (capital e RMSP) e 38,2% (interior), confirmando as indicações dos documentos do MEC de que são as IES públicas que vão principalmente ao interior do país, por isso também a inclusão da formação de professores nos Institutos Federais.

Outro aspecto analisado sobre os cursos de licenciatura oferecidos no estado de São Paulo foi o Conceito Preliminar de Curso (CPC), um dos indicadores do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes)⁹. Optou-se pela análise dos seus resultados no presente estudo, primeiramente, por fazer parte do sistema oficial de avaliação da educação superior brasileira; depois, pela possibilidade de comparação sobre a qualidade dos cursos das diferentes IES, contextualizando assim o desempenho dos Institutos Federais entre as demais instituições¹⁰.

Os cursos de graduação são avaliados trienalmente por área pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) do Ministério da Educação (MEC) (BRASIL, 2004; 2018). Particularmente, as licenciaturas foram avaliadas no ano de 2017.

Em 2017, o cálculo do CPC considerou as seguintes medidas: a) as notas dos concluintes dos cursos avaliados no Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade); b) o valor agregado pelo curso, a partir do cálculo do Indicador de Diferença entre os Desempenhos Observado e Esperado (IDD)¹¹; c) a titulação e o regime de trabalho dos professores vinculados aos cursos avaliados, considerando a proporção de mestres, doutores e do vínculo de trabalho integral ou parcial; e d) a média das respostas referentes às oportunidades de formação acadêmica e profissional do curso, a partir do questionário do estudante realizado no Enade (INEP, 2018a).

O Enade é aplicado aos estudantes do primeiro e do último ano dos cursos de graduação avaliados (ingressantes e concluintes). O exame procura aferir o desempenho dos estudantes relacionado às diretrizes curriculares dos cursos, às competências atingidas de formação geral e profissional, além do desenvolvimento em temas referentes à realidade brasileira e internacional (Brasil, 2004). Nessa perspectiva, o exame engloba uma parte de formação geral (FG), que é aplicada para os concluintes de todos os cursos, e um componente específico (CE) concernente ao curso de graduação avaliado. Nesse exame, os estudantes também preenchem um questionário com impressões pertinentes às oportunidades de ampliação da formação acadêmica e profissional do curso, à organização didático-pedagógica, à infraestrutura e às instalações físicas.

⁹ O Sinaes foi criado pela Lei nº 10.861/2004 e é integrado por três componentes principais: a avaliação das instituições, dos cursos e do desempenho dos estudantes (Brasil, 2004). O Conceito Preliminar de Curso CPC é “considerado, oficialmente, o Indicador de Qualidade da Educação Superior voltado aos cursos superiores brasileiros” (Ikuta, 2016, p. 940).

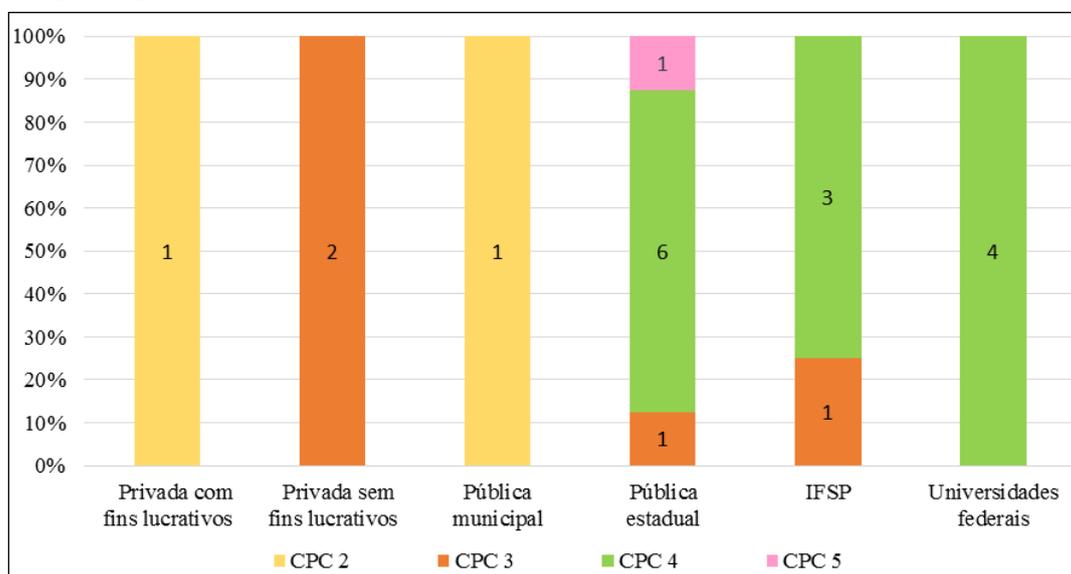
¹⁰ Exceto os cursos de licenciatura da Universidade de São Paulo (USP) que não foram avaliados, por questão facultativa, uma vez que as IES estaduais e municipais estão vinculadas aos Conselhos Estaduais de Educação, conforme LDB nº 9394/96 (Brasil, 1996).

¹¹ O Indicador de Diferença entre os Desempenhos Observado e Esperado (IDD) pretende mensurar as diferenças pertencentes ao perfil dos estudantes ao ingressar e ao concluir o curso de graduação (Ikuta, 2016). Para tanto, considera resultados do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) nas áreas de Ciências da Natureza, Ciências Humanas, Linguagens e Códigos, e Matemática e suas Tecnologias; e desempenho geral dos estudantes no Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade), além do número de estudantes concluintes.

As medidas originais relativas aos componentes do CPC “são padronizadas e reescaladas para assumirem valores contínuos de 0 (zero) a 5 (cinco)” (INEP, 2018a, item 6). O conceito igual ou superior a três é classificado como satisfatório; os conceitos inferiores a três como insatisfatórios (Brasil, 2017b). Para o cálculo do CPC são necessários ao menos dois concluintes com resultados no Enade. Os cursos que não se enquadram nesse critério são classificados como Sem Conceito (SC). Os resultados insatisfatórios geram consequências regulatórias e interferem também na possibilidade das instituições participarem de políticas públicas, como o Programa Universidade para Todos (ProUni) (Barreyro; Rothen, 2014).

No Gráfico 2 é possível conferir o CPC dos cursos de licenciatura presenciais em Física oferecidos no estado de São Paulo, segundo categoria administrativa das IES com distinção de organização acadêmica das públicas federais (universidades e IFSP).

Gráfico 2: Resultados do CPC dos cursos de Licenciatura em Física, segundo categoria administrativa das IES e organização acadêmica das IES públicas federais, modalidade presencial, São Paulo, 2017.



Fonte: Lima (2021, p. 180) com dados do INEP (2018b).

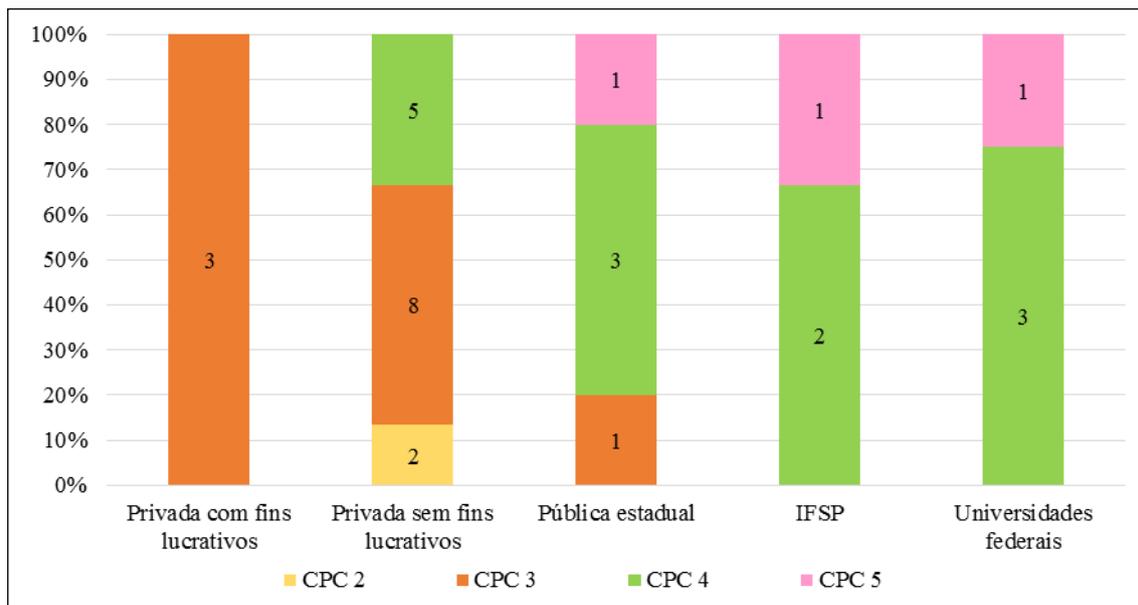
Ainda segundo o Gráfico 2, em 2017 foram avaliados 21 cursos, dos quais 17 em IES públicas e quatro em IES privadas, sendo que um deles se enquadrava na categoria Sem Conceito¹². Os cursos das IES públicas estaduais e federais (universidades e IFSP) tiveram resultados satisfatórios, visto que a maioria deles obteve CPC 4. Somente um curso oferecido por universidade estadual teve o conceito mais elevado (CPC 5). Os cursos das IES privadas sem fins lucrativos foram classificados com resultado satisfatório (CPC 3), enquanto os cursos das IES privadas com fins lucrativos e pública municipal obtiveram resultados insatisfatórios (CPC 2).

Nos Gráficos 3 e 4 é possível verificar o CPC dos cursos de licenciatura em Química (30) e Matemática (62), respectivamente, ofertados no estado de São Paulo, segundo categoria

¹² Para a presente análise, foram utilizados os resultados dos cursos de licenciatura em Física, Química, Matemática e Ciências Biológicas, na modalidade presencial, devido a sua representatividade no ciclo avaliativo de 2017. Do total de 234 avaliados, 210 eram presenciais (89,7%) (INEP, 2018a).

administrativa das IES com distinção de organização acadêmica das públicas federais. Em 2017, foi avaliado o total de 104 cursos das duas áreas (Química e Matemática), sendo que 11 cursos oferecidos por IES privadas e um por IES pública municipal se enquadraram na categoria Sem Conceito. Todos os cursos de Química das IES públicas estaduais e federais tiveram resultados satisfatórios, novamente, a maioria deles com CPC 4, conforme demonstrado no Gráfico 3.

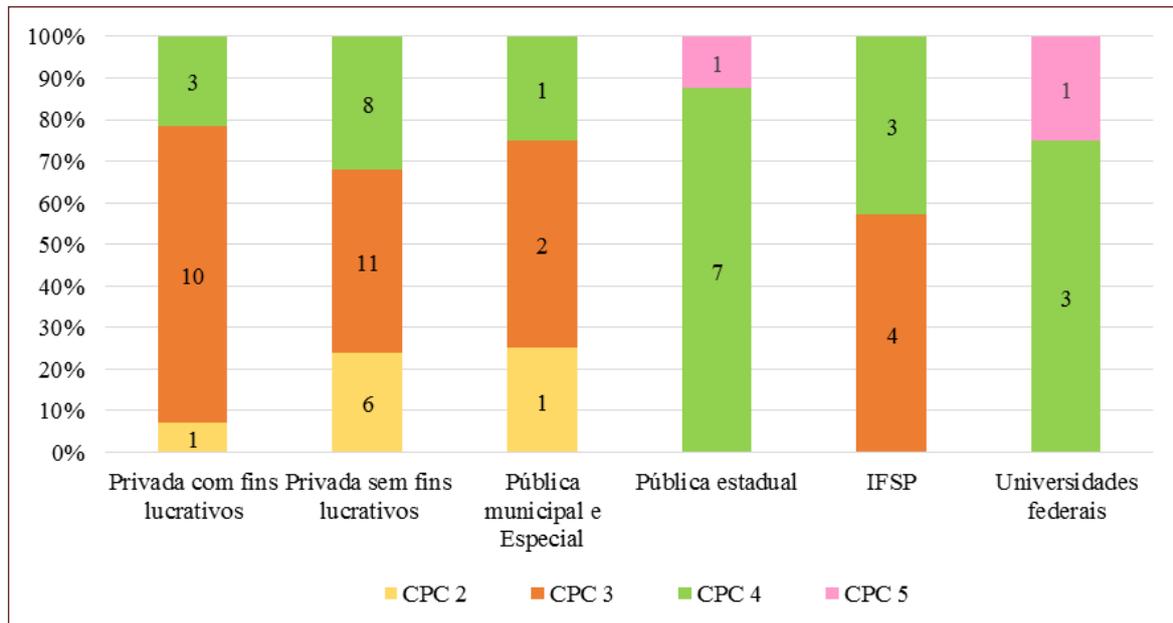
Gráfico 3: Resultados do CPC dos cursos de Licenciatura em Química, segundo categoria administrativa das IES e organização acadêmica das IES públicas federais, modalidade presencial, São Paulo, 2017.



Fonte: Lima (2021, p. 181) com dados do INEP (2018b).

Ainda no Gráfico 3, apenas universidades estaduais, federais e o IFSP tiveram cursos com o resultado mais elevado (CPC 5). Nove cursos de Química e Matemática das IES privadas (com e sem fins lucrativos) ficaram com resultados insatisfatórios (CPC 2) (Gráficos 3 e 4); mesmo os cursos satisfatórios obtiveram notas mais baixas, em geral, concentrando-se no CPC 3. As IES públicas municipais e categoria especial tiveram apenas quatro cursos de licenciatura em Matemática avaliados, com os seguintes resultados: um curso com CPC 4, dois com CPC 3 e um com resultado insatisfatório (CPC 2) (Gráfico 4).

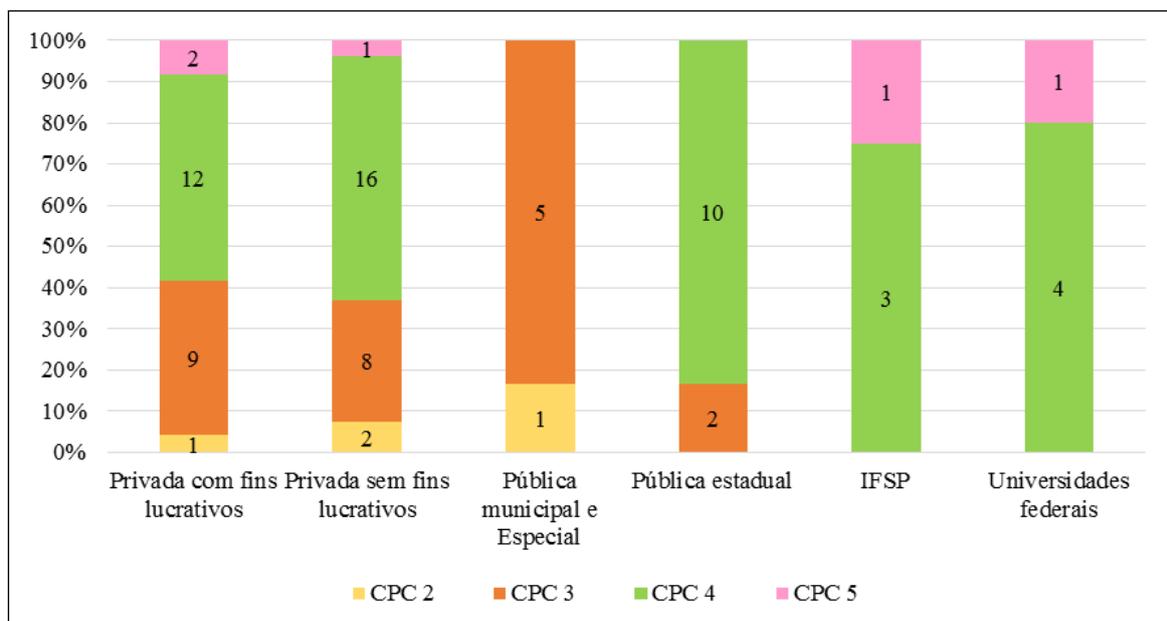
Gráfico 4: Resultados do CPC dos cursos de Licenciatura em Matemática, segundo categoria administrativa das IES e organização acadêmica das IES públicas federais, modalidade presencial, São Paulo, 2017.



Fonte: Lima (2021, p. 181) com dados do INEP (2018b).

No Gráfico 5 são exibidos os resultados dos 78 cursos de licenciatura em Ciências Biológicas que foram avaliados no estado de São Paulo.

Gráfico 5: Resultados do CPC dos cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas, segundo categoria administrativa das IES e organização acadêmica das IES públicas federais, modalidade presencial, São Paulo, 2017.



Fonte: Lima (2021, p. 182) com dados do INEP (2018b).

Ainda no Gráfico 5, verifica-se que todos os cursos das universidades federais paulistas e do IFSP tiveram resultados satisfatórios, sendo que a maioria deles foi com CPC 4 (7) e 2 cursos tiveram o CPC 5. A maioria dos cursos das públicas estaduais também obtiveram CPC 4. As IES privadas alcançaram os seguintes resultados satisfatórios: 17 cursos com CPC 3 e 28 cursos com CPC 4, mas três cursos com resultados insatisfatórios. As IES municipais e categorial especial concentraram seus resultados no CPC 3 (5).

De modo geral, a análise desses dados aponta que os cursos do IFSP tiveram resultados satisfatórios para todas as licenciaturas, similar aos das universidades estaduais e federais; inclusive obteve-se conceito nota máxima (CPC 5) para um curso de Ciências Biológicas e um de Química. Ainda, é importante salientar que os cursos do IFSP são mais recentes e criados, sobretudo, após o ano de 2010, contudo, apresentaram desempenho superior às IES privadas com fins lucrativos, públicas municipais e da categoria especial.

Em resumo, os dados mostram atuação relevante dos Institutos Federais na formação de professores, principalmente, de Física, de Matemática e de Química, com padrão de qualidade superior às IES privadas, que são oferecidos, em geral, presencialmente e localizados em regiões do interior paulista, conforme foi exibido.

Considerações finais

A obrigatoriedade de ofertar cursos de licenciatura nos Institutos Federais (IFs) foi uma iniciativa direta do Ministério da Educação, que percebeu nessas instituições uma oportunidade para minimizar a carência de professores das áreas de Ciências Exatas.

A dimensão da interiorização dos IFs foi um elemento que se destacou ao longo da pesquisa, ou seja, percebeu-se que os seus novos *campi* estão, predominantemente, em cidades do interior. No IFSP, o aumento de licenciaturas significou a implantação de cursos em regiões do interior paulista e, por conseguinte, a oferta de vagas públicas com qualidade superior às IES privadas, como mostrado pelos dados do Sinaes/CPC.

É pertinente assinalar que apenas a expansão de cursos de licenciatura em IES públicas seria incapaz de resolver o problema da falta de professores no Brasil, pois é urgente o enfrentamento de outras problemáticas, tais como a melhoria das condições de trabalho, salário e carreira, que poderão minimizar, por sua vez, a desvalorização da profissão docente. A ampliação do número de professores licenciados em instituições públicas, sobretudo em áreas estratégicas, tais como Ciências e Matemática, pode colaborar com a elevação da qualidade da educação básica. Para tanto, a formação docente inicial com padrões referenciados é uma primeira etapa, de maneira que somente as IES públicas podem assegurar de acordo com a conjuntura apresentada.

Nesse sentido, o modelo de IF poderia se fortalecer como um espaço estratégico para a formação de professores, sobretudo nas áreas de Física, Química e Matemática, considerando a localização de *campi* e o desempenho satisfatório desses cursos em avaliações nacionais. Outro ponto a ser considerado é a oferta de cursos majoritariamente presenciais.

Em síntese, a análise mostrou potencialidades dos Institutos Federais de instituição pública na oferta de cursos para formação docente, se houver a continuidade de políticas e os investimentos apropriados. As instituições existentes poderiam compor ainda uma base estratégica para uma nova fase de expansão de IES públicas. A oferta de vagas em cursos públicos pode ser, inclusive, uma alternativa consistente à limitação da oferta privada, capaz de garantir a formação de professores, como discutido.

Referências

- ARANHA, Antônia Vitória Soares; SOUZA, João Valdir Alves de. As licenciaturas na atualidade: nova crise? *Educar em Revista*, n. 50, p. 69-86, 2013. <https://doi.org/10.1590/S0104-40602013000400006>
- BARREYRO, Gladys Beatriz; ROTHEN, José Carlos. Percurso da avaliação da educação superior nos governos Lula. *Educ. Pesq.*, v. 40, n. 1, p. 61-76, 2014. <https://www.scielo.br/j/ep/a/fLsPHntHb77vRNtNpdLG5Jv/>
- BRASIL. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial*, Brasília, DF, Seção 1, p. 27.833, 23 dez. 1996.
- BRASIL. Lei nº 10.861 de 14 de abril de 2004. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – Sinaes e dá outras providências. *Diário Oficial*, Brasília, DF, Seção 1, p. 3, 14 abr. 2004.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE): razões, princípios e programas*. Brasília, 2007. 43p.
- BRASIL. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (Setec). *Concepção e Diretrizes*: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia. Brasília, jun. 2008a. 23p.
- BRASIL. Lei nº 11.892 de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. *Diário Oficial*, Poder Legislativo, Brasília, DF, Seção 1, p. 1, 30 dez. 2008b.
- BRASIL. Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica. *Diário Oficial*, Poder Executivo, Brasília, DF, Seção 1, p. 1. 30 jan. 2009.
- BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. *Diário Oficial*, Poder Legislativo, Brasília, DF, Seção 1, p. 1, 26 jun. 2014.
- BRASIL. Decreto nº 8.752, de 9 de maio de 2016. Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. *Diário Oficial*, Brasília, DF, Seção 1, p. 5, 10 maio 2016.
- BRASIL. Portaria Normativa nº 11 de 20 de junho de 2017. Estabelece normas para o credenciamento de instituições e a oferta de cursos superiores a distância. *Diário Oficial*, Brasília, DF, Seção 1, p. 9, 21 dez. 2017a.
- BRASIL. Decreto nº 9.235 de 15 de dezembro de 2017. Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação das instituições de educação superior. *Diário Oficial*, Brasília, DF, Seção 1, p. 2, 18 dez. 2017b.
- BRASIL. Ministério da Educação. Portaria Normativa nº 840 de 24 de agosto de 2018. Dispõe sobre os procedimentos de competência do INEP. *Diário Oficial*, Poder Legislativo, Brasília, DF, Seção 1, p. 99, 27 ago. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). *Expansão da rede federal*. 2019. <http://portal.mec.gov.br/setec-programas-e-aco/es/expansao-da-rede-federal>

BRZEZINSKI, Iria. Sujeitos sociais coletivos e a política de formação inicial e continuada emergencial de professores: contradições vs conciliações. *Educ. Soc.*, v. 35, n. 129, p. 1241-1259, 2014. <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302014146309>

DOURADO, Luiz Fernandes; OLIVEIRA, João Ferreira de. Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e os impactos nas políticas de regulação e avaliação da educação superior. In: AGUIAR, Márcia Angela da Silva; DOURADO, Luiz Fernandes (Orgs.). *A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas*. Recife: ANPAE, 2018. p. 38-43.

GATTI, Bernardete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmaso Afonso de. *Políticas docentes no Brasil*. Brasília: Unesco, 2011. 297 p.

GATTI, Bernardete Angelina. Formação inicial de professores para a educação básica: pesquisas e políticas educacionais. *Estudos em Avaliação Educacional*, v. 25, n. 57, p. 24-54, 2014. <https://doi.org/10.18222/eae255720142823>

GIOLO, Jaime. Educação a distância no Brasil: a expansão vertiginosa. *RBPAE*, v. 34, n.1, p. 73-97, 2018. <https://doi.org/10.21573/vol34n12018.82465>

IBGE. *Composição de Regiões Metropolitanas e Aglomerações Urbanas*, 2019. <https://www.ibge.gov.br/>

IKUTA, Camila Yuri Santana. Sobre o Conceito Preliminar de Curso: concepção, aplicação e mudanças metodológicas. *Est. Aval. Educ.*, v. 27, n. 66, p. 938-969, 2016. <https://doi.org/10.18222/eae.v27i66.4039>

INEP. *Nota Técnica nº 18/2018*. Metodologia utilizada no cálculo do Conceito Preliminar de Curso (CPC) 2017. Brasília: Ministério da Educação, 2018a.

INEP. *Resultados do Conceito Preliminar de Curso (CPC) 2017*. Brasília: INEP, 2018b. <http://portal.inep.gov.br/web/guest/educacao-superior/indicadores-de-qualidade/resultados>

INEP. *Relatório Linha de base 2018: situação das metas dos planos de educação*. Brasília: Ministério da Educação, 2019. http://simec.mec.gov.br/pde/grafico_pne.php#

INEP. *Microdados do Censo da Educação Superior 2019*. Brasília: INEP, nov. 2020. <http://portal.inep.gov.br/web/guest/microdados>

LIMA, Maria Flávia Batista. *A política de licenciaturas na rede federal de educação profissional no período 2009-2019: uma análise da expansão no interior paulista*. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Paulo, São Paulo, 2021.

LIMA, Maria Flávia Batista; BARREYRO, Gladys Beatriz. Licenciaturas na rede federal de educação profissional e tecnológica: um estudo com dados de concluintes. *Rev. Trabalho, Política e Sociedade*, v. 5, n.8, p. 193-220, 2020. <https://doi.org/10.29404/rtps-v5i8.364>

OLIVEIRA, Romualdo Portela de. A transformação da educação em mercadoria no Brasil. *Educação e Sociedade*, v. 30, n. 108, p. 739-760, 2009. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302009000300006>

PACHECO, Eliezer. *Institutos Federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica*. Secretaria de Educação Tecnológica (Setec). Brasília, 2009. 26 p. <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/osinstfedera.pdf>

RUIZ, Antonio Ibañez; RAMOS, Mozart Neves; HINGEL, Murílio. *Escassez de professores no ensino médio: propostas estruturais e emergenciais*. Ministério da Educação, 2007. 27 p.

<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/escassez1.pdf>

SILVA JÚNIOR, José dos Reis; SGUISSARDI, Valdemar. A nova lei de educação superior: fortalecimento do setor público e regulação do privado/mercantil ou continuidade da privatização e mercantilização do público? *Revista Brasileira de Educação*, n. 29, p. 5-27, 2005. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782005000200002>

MARIA FLÁVIA BATISTA LIMA

Doutora em Educação, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, São Paulo, Brasil; pedagoga, Universidade Federal do ABC (UFABC), São Bernardo do Campo, São Paulo, Brasil.

GLADYS BEATRIZ BARREYRO

Doutora em Educação, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, São Paulo, Brasil; professora na Escola de Artes, Ciências e Humanidades (EACH), Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, São Paulo, Brasil.

CONTRIBUIÇÃO DAS AUTORAS

Autor 1 – concepção e desenho da pesquisa; construção e processamento dos dados; análise e interpretação dos dados; elaboração do texto final.

Autor 2 – concepção e desenho da pesquisa; análise e interpretação dos dados; elaboração do texto final.

APOIO/FINANCIAMENTO

Não houve.

DISPONIBILIDADE DE DADOS DE PESQUISA

Dados serão fornecidos se solicitados.

COMO CITAR ESTE ARTIGO

LIMA, Maria Flávia Batista; BARREYRO, Gladys Beatriz. A oferta dos cursos de licenciatura no estado de São Paulo após a expansão do Instituto Federal paulista. *Educar em Revista*, Curitiba, v. 40, e88326, 2024.

<http://dx.doi.org/10.1590/1984-0411.88326>

O presente artigo foi revisado por Paulo Ailton Ferreira da Rosa Junior. Após ter sido diagramado, foi submetido para validação da autoria antes da publicação.

Recebido: 10/11/2022

Aprovado: 26/10/2023

Este é um artigo de acesso aberto distribuído nos termos de licença Creative Commons.

