**UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL**
***CAMPUS* CHAPECÓ**
**CURSO DE MESTRADO PROFISSIONAL EM ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA**

**BIANCA ELOIZE MORO**

# PROPOSIÇÃO DE CURSOS E VAGAS NO IFRS:
UM MANUAL ORIENTADOR

**CHAPECÓ**
**2026**

**BIANCA ELOIZE MORO**

# PROPOSIÇÃO DE CURSOS E VAGAS NO IFRS:

UM MANUAL ORIENTADOR

Trabalho de Conclusão de Curso na Modalidade Dissertação apresentado ao curso de Mestrado Profissional em Administração Pública da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), como requisito para aprovação na disciplina Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) II e obtenção do título de Mestre.

Orientadora: Profa. Dra. Larissa de Lima Trindade

**CHAPECÓ**

**2026**

**Bibliotecas da Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS**

Moro, Bianca Eloize
Proposição de cursos e vagas no IFRS: um manual orientador / Bianca Eloize Moro. -- 2026.
224 f.

Orientadora: Doutora Larissa de Lima Trindade

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal da Fronteira Sul, Programa de Pós-Graduação Profissional em Administração Pública em Rede Nacional, Chapecó,SC, 2026.

1. Curso novo. 2. Educação profissional e tecnológica. 3. Instituto Federal. I. Trindade, Larissa de Lima, orient. II. Universidade Federal da Fronteira Sul. III. Título.

Elaborada pelo sistema de Geração Automática de Ficha de Identificação da Obra pela UFFS com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

**BIANCA ELOIZE MORO**

**PROPOSIÇÃO DE CURSOS E VAGAS NO IFRS:**

UM MANUAL ORIENTADOR

Trabalho de Conclusão de Curso na Modalidade Dissertação apresentado ao curso de Mestrado Profissional em Administração Pública da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), como requisito para aprovação na disciplina Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) II e obtenção do título de Mestre.

Este trabalho de conclusão foi defendido e aprovado pela banca em: 23/09/2026.

BANCA EXAMINADORA

Documento assinado digitalmente
LARISSA DE LIMA TRINDADE
Data: 24/09/2026 15:34:52-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Profª. Drª. Larissa de Lima Trindade
Orientadora

Documento assinado digitalmente
ADRIANO LARENTES DA SILVA
Data: 24/09/2026 17:42:40-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Prof. Dr. Adriano Larentes da Silva
Avaliador

Documento assinado digitalmente
GILBERTO VENANCIO LUIZ
Data: 25/09/2026 14:18:01-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Prof. Dr. Gilberto Venâncio Luiz
Avaliador

Documento assinado digitalmente
RICARDO MAGALHAES DIAS CARDOZO
Data: 25/09/2026 15:15:45-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Prof. Me. Ricardo Magalhães Dias Cardozo
Avaliador

## AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a Deus, uno e trino, pela graça da vida, por ser o meu guia e a minha força para superar as dificuldades e incertezas, mesmo nesse período que as minhas orações acabaram não sendo tão frequentes. Agradeço também a Nossa Senhora, pela proteção e intercessão diária.

Agradeço aos meus pais, Marinez e Leuzir, que, desde pequena, me incentivaram a estudar, trabalhar e a trilhar meu caminho, respeitando valores que levo comigo até hoje. Vocês sempre foram incansáveis e muito me orgulho de ter vocês como base e referência. Mãe, obrigada pelas orações e pelas comidinhas que fizeram meu dia-a-dia mais fácil! Pai, obrigada pelas orações, pelas caronas e companhia nas idas até as aulas do mestrado!

Agradeço também a minha irmã Angela pela presença ainda mais próxima, por ser minha primeira e maior inspiração no meio acadêmico. Você sempre foi a pessoa cujos passos eu quis seguir. Hoje entendo que podemos ser diferentes, que os planos de Deus são maiores que os nossos, mas que, juntas, somos mais fortes e felizes. Obrigada, mana, pelo exemplo e pelos meus amados sobrinhos, Francisco e Maria Luiza! Obrigada nossos pequenos, com certeza, vocês fizeram a alegria da Tia Bi e da Didi nos momentos em que as dificuldades do mestrado estiveram presentes!

Agradeço ao meu amor, Natan, pelo apoio, ajuda, paciência e respeito nesse momento em que muitos planos ficaram para depois. Obrigada pelo incentivo desde o primeiro dia em que o mestrado foi cogitado e por ter sido meu suporte nos momentos de desânimo! Obrigada por fazer meus dias mais completos e felizes!

A todos vocês, meus amores, obrigada por tudo, por todo amor, carinho, preocupação e incentivo de sempre. Vocês são meu porto seguro. Amo vocês!

Agradeço ainda à minha Tia Leuzia, por me acolher em sua casa, e à minha querida amiga e psicóloga, Marli Andreis, que muito me ajudou a persistir para alcançar a finalização do mestrado. Agradeço também a todos os demais familiares e amigos, que de uma forma ou de outra, torceram por mim neste período.

Agradeço ao IFRS pelo incentivo à qualificação de servidores técnico-administrativos, por meio da concessão de horas de trabalho para ação de desenvolvimento em serviço. Agradeço também aos colegas e gestores da Pró-Reitoria de Desenvolvimento Institucional e, em especial, ao Departamento de Planejamento Estratégico, pelo apoio nesta etapa de qualificação profissional e

ausência parcial no trabalho. Liziane Garcia Torchelsen, Sidia Tecchio, Rodrigo Noll, Lisiane Bender da Silveira e demais colegas, obrigada pela oportunidade de trabalhar com vocês e de acompanhar o planejamento de cursos e vagas, processo tão importante para a política pública da EPT e estratégico para a instituição. Pelo contato inicial com o processo, agradeço ainda à Letícia Martins de Martins e ao Amilton de Moura Figueiredo.

Agradeço à UFFS, instituição pela qual tenho muito carinho, devido às oportunidades como aluna da graduação, estagiária, servidora e, agora, mestranda. Agradeço a Profa. Dra. Larissa de Lima Trindade e, em nome dela, aos demais professores do mestrado, pelo conhecimento repassado e desafios lançados para que pudéssemos cumprir mais essa etapa de formação com conhecimento e bons resultados. Profe Larissa, muito obrigada pelas orientações, oportunidades oferecidas e pela confiança. Foi um prazer trabalhar contigo!

Agradeço também aos colegas da primeira turma do Profiap/UFFS, pelos momentos bons e de dificuldades que passamos juntos. Obrigada a todos pela descontração, parceria e aprendizados compartilhados. Vocês são demais! Em especial, agradeço à Fernanda, minha querida dupla, à Aline e ao Flávio, com quem tive a oportunidade de dividir produções. Desejo que possamos colher bons frutos.

Agradeço ainda aos participantes da pesquisa, servidores do IFRS que aceitaram de forma muito gentil contribuir com suas entrevistas. Obrigada por possibilitarem o cumprimento dos objetivos deste trabalho!

Por fim, agradeço aos membros da banca de qualificação Profa. Dra. Sandra Garcia, Prof. Dr. Adriano Larentes da Silva e Prof. Me. Ricardo Magalhães Dias Cardozo, pelas contribuições iniciais, bem como aos membros da banca de defesa, na qual incluo o Prof. Dr. Gilberto Venâncio Luiz, por aceitarem o convite para avaliar o trabalho final. Deixo, aqui, um agradecimento especial ao Ricardo, pela oportunidade de participar do Seminário Nacional de Avaliação da EPT, onde pude acompanhar um marco tão importante dessa política pública.

## RESUMO

Os Institutos Federais (IFs) são instituições especializadas em educação profissional e tecnológica (EPT), concebidos para integrar ensino, pesquisa e extensão, de forma articulada ao desenvolvimento regional. Atuando na formação inicial e continuada, técnica e superior, os IFs tornaram-se protagonistas na expansão do ensino público superior no Brasil. Contudo, estudos apontam descompassos entre suas prerrogativas legais e a prática de proposição de cursos, revelando baixa articulação com arranjos produtivos locais, não atendimento dos percentuais de oferta previstos em lei, evasão e percentual expressivo de vagas ociosas, fatores que comprometem o potencial da EPT como política pública. No caso do Instituto Federal do Rio Grande do Sul (IFRS), dados da Plataforma Nilo Peçanha e do Censo da Educação Superior evidenciam esses desafios e alinham-se ao objetivo estratégico institucional de aprimorar os critérios de criação de cursos e vagas. Diante deste cenário, este estudo tem como objetivo construir um manual orientador para ser utilizado na abertura e monitoramento de cursos e vagas na educação profissional e tecnológica do IFRS. Inserida na linha de pesquisa de políticas públicas, a pesquisa tem caráter qualitativo e descritivo, apoiando-se em revisão sistemática de literatura, análise documental dos normativos relacionados ao tema, abrangendo os 38 IFs brasileiros, bem como na análise situacional dos processos de proposição de cursos e vagas do IFRS, por meio de documentos e entrevistas com servidores dos *campi* e da pró-reitoria responsável. Os resultados dessas três etapas, triangulados e sintetizados categoricamente, levaram a proposição do manual, que reúne um rol de 10 elementos relevantes à oferta de cursos e vagas, que se inter-relacionam. Destaca-se a capacidade institucional como central aos resultados da proposição de cursos e o planejamento estratégico e as redes de cooperação e parcerias como elementos que devem ser aprimorados para que a análise dos demais elementos do processo seja fortalecida. A relevância da pesquisa está no potencial de subsidiar decisões mais assertivas na esfera organizacional, quanto a oferta de cursos, contribuindo para redução da evasão e da ociosidade de vagas, bem como para o fortalecimento do papel dos IFs no desenvolvimento regional e individual dos estudantes, em termos de política pública. O estudo dialoga, assim, com três Objetivos de Desenvolvimento Sustentável: educação de qualidade; trabalho decente e crescimento econômico; e indústria, inovação e infraestrutura. Reconhece-se que o manual não elimina a

discricionariedade inerente ao processo decisório, dada a diversidade de elementos envolvidos na oferta de cursos; contudo, a definição de critérios claros e a padronização de procedimentos tendem a aprimorar a tomada de decisão no processo e, consequentemente, a eficiência dos cursos.

Palavras-chave: curso novo; educação profissional e tecnológica, Instituto Federal.

**ABSTRACT**

Federal Institutes (IFs) are institutions specializing in Vocational Education and Training (VET), designed to integrate teaching, research, and extension in coordination with regional development. Acting in initial and continuing, technical and higher education, the IFs have become key players in the expansion of public higher education in Brazil. However, studies point to discrepancies between their legal prerogatives and the practice of offering courses, revealing poor coordination with local productive arrangements, failure to meet supply percentages mandated by law, dropout rates, and a significant percentage of unused places, factors that undermine the potential of VET as a public policy. In the case of the Federal Institute of Rio Grande do Sul (IFRS), data from the Nilo Peçanha Platform and the Higher Education Census highlight these challenges and align with the institution's strategic objective of improving the criteria for creating courses and places. Given this scenario, this study aims to develop a guidance manual to be used in opening and monitoring courses and places in professional and technological education at the IFRS. As part of the public policy research line, this study is qualitative and descriptive in nature, based on a systematic review of the literature and a documentary analysis of regulations related to the topic for the 38 Brazilian IFs, as well as a situational analysis of the processes for proposing courses and places at the IFRS, using documents and interviews with staff at the campuses and the responsible office of the provost. The results of these three stages, triangulated and synthesized categorically, led to the development of the manual, which compiles a list of 10 interrelated elements relevant to the offering of courses and enrollment places. Of particular note is institutional capacity as central to the outcomes of course proposals, while strategic planning and networks of cooperation and partnerships are identified as elements that must be improved in order to strengthen the analysis of the other elements of the process. The relevance of this research is in its potential to support more assertive decisions at organizational level regarding the offering of courses, contributing to a reduction in dropout rates and unfilled places, as well as to the strengthening of the role of IFs in the regional development and students' individual development, in terms of public policy. This study thus aligns with three Sustainable Development Goals: quality education; decent work and economic growth; and industry, innovation, and infrastructure. It is recognized that the manual does not eliminate the discretion inherent in the decision-making process,

given the diversity of factors involved in offering courses; however, the establishment of clear criteria and the standardization of procedures tend to improve decision-making in the process and, consequently, the efficiency of the courses.

Keywords: new course; vocational education and training; Federal Institute.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Série histórica de vagas ociosas no ingresso inicial das graduações ..... 25

Figura 2 – Taxa de evasão nos 38 IFs e no IFRS por modalidade de ensino ..... 26

Figura 3 – Desenho metodológico da pesquisa ..... 61

Figura 4 – Busca e resultados da RSL ..... 66

Figura 5 – Ocorrência dos elementos relevantes à proposição de cursos e vagas por tipo de documento produzido no processo ..... 94

Figura 6 – Nuvem de palavras do elemento “Capacidade institucional” ..... 97

Figura 7 – Nuvem de palavras do elemento “Planejamento estratégico” ..... 99

Figura 8 – Nuvem de palavras do elemento “Motivação comunidade acadêmica” .. 101

Figura 9 – Nuvem de palavras do elemento “Aspectos culturais e políticos” ..... 102

Figura 10 – Nuvem de palavras do elemento “Cursos correlatos em outras instituições/*campi*” ..... 103

Figura 11 – Nuvem de palavras do elemento “Dados secundários e outros estudos” ..... 104

Figura 12 – Nuvem de palavras do elemento “Vocações regionais e potencialidades locais” ..... 109

Figura 13 – Nuvem de palavras do elemento “Necessidades sociais e do mercado de trabalho” ..... 110

Figura 14 – Nuvem de palavras do elemento “Redes de cooperação e parcerias” . 113

Figura 15 – Nuvem de palavras do elemento “Políticas públicas e legislação” ..... 115

Figura 16 – Inter-relação dos elementos nos documentos orientadores dos IFs .... 116

Figura 17 – Proposta de inter-relação entre os elementos relevantes à proposição de cursos e vagas ..... 145

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Dados secundários utilizados pelos estudos que tratam da criação de cursos nos IFs (continua) ..... 44
Quadro 1 – Dados secundários utilizados pelos estudos que tratam da criação de cursos nos IFs (conclusão) ..... 45
Quadro 2 – Delineamento da pesquisa ..... 48
Quadro 3 – Elementos relevantes à proposição de cursos e vagas ..... 49
Quadro 4 – Documentos grupo i analisados por Instituto Federal (continua) ..... 51
Quadro 4 – Documentos grupo i analisados por Instituto Federal (conclusão) ..... 52
Quadro 5 – Documentos grupo ii analisados por Instituto Federal (continua) ..... 53
Quadro 5 – Documentos grupo ii analisados por Instituto Federal (conclusão) ..... 54
Quadro 6 – Categorias e subcategorias de codificação ..... 55
Quadro 7 – Seleção da amostra inicial ..... 59
Quadro 8 – Configuração dos estudos sobre design curso (C2) ..... 69
Quadro 9 – Elementos relevantes à proposição de cursos e vagas (continua) ..... 79
Quadro 9 – Elementos relevantes à proposição de cursos e vagas (conclusão) ..... 80
Quadro 10 – Rol de dados ambientais, demográficos, educacionais e socioeconômicos contidos nas orientações dos IFs (continua) ..... 107
Quadro 10 – Rol de dados ambientais, demográficos, educacionais e socioeconômicos contidos nas orientações dos IFs (conclusão) ..... 108
Quadro 11 – Padrões de tramitação e apreciação de proposta de curso ..... 118
Quadro 12 – Indicadores de monitoramento de cursos e vagas nos IFs ..... 121
Quadro 13 – Presença dos elementos e subelementos no IFRS (continua) ..... 124
Quadro 13 – Presença dos elementos e subelementos no IFRS (conclusão) ..... 125
Quadro 14 – Relação entre as características dos processos e o desempenho do curso no processo seletivo ..... 130

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Percentual de vagas ociosas no ingresso inicial por tipo de curso ..... 24

Tabela 2 – Taxa de evasão presencial no IFRS por tipo de curso ..... 27

Tabela 3 – Caracterização dos cursos e análise descritiva de suas variáveis ..... 57

Tabela 4 – Categorias e quantitativo de estudos da pré-seleção e RSL ..... 67

Tabela 5 – Ocorrência e presença dos elementos relevantes à proposição de cursos e vagas nos documentos e institutos federais ..... 92

## LISTA DE SIGLAS

| | |
|---|---|
| AHP | *Analytic Hierarchy Process* |
| APA | *American Psychological Association* |
| APLs | Arranjos Produtivos Locais |
| BDTD | Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações |
| BNDES | Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social |
| CAAE | Certificado de Apresentação para Apreciação Ética |
| CAGED | Cadastro Geral de Empregados e Desempregados |
| CAPES | Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior |
| CBO | Classificação Brasileira de Ocupações |
| CC | Conceito de Curso |
| CDL | Câmara de Dirigentes Lojistas |
| CEB | Câmara de Educação Básica |
| CEDEFOP | Centro Europeu para o Desenvolvimento da Formação Profissional |
| CEFETs | Centros Federais de Educação Tecnológica |
| Censup | Censo de Educação Superior |
| CEPE | Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão |
| CES | Câmara de Educação Superior |
| CGB | Curso de Graduação Bacharelado |
| CGL | Curso de Graduação Licenciatura |
| CGT | Curso de Graduação Tecnólogo |
| CNAE | Classificação Nacional de Atividades Econômicas |
| CNC | Confederação Nacional do Comércio de Bens, Serviços e Turismo |
| CNCST | Catálogo Nacional de Cursos Superiores em Tecnologia |
| CNCT | Catálogo Nacional de Cursos Técnicos |
| CNE | Conselho Nacional de Educação |
| CNI | Confederação Nacional da Indústria |
| CNPq | Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico |
| CONEPE | Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão |
| CONIF | Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica |
| CONSU | Conselho Superior |
| CONSUP | Conselho Superior |

| | |
|---|---|
| COREDE | Conselho Regional de Desenvolvimento |
| COSUP | Conselho Superior |
| CP | Conselho Pleno |
| CPA | Comissão Própria de Avaliação |
| CPC | Conceito Preliminar de Curso |
| CS | Conselho Superior |
| CTC | Curso Técnico Concomitante |
| CTI | Curso Técnico Integrado |
| CTS | Curso Técnico Subsequente |
| DCN | Diretrizes Curriculares Nacionais |
| DEA | Análise Envoltória de Dados |
| DEE | Departamento de Economia e Estatística |
| DIEESE | Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos |
| EJA | Educação de Jovens e Adultos |
| ENADE | Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes |
| ENEM | Exame Nacional do Ensino Médio |
| EPT | Educação Profissional e Tecnológica |
| EV | Estudo de Viabilidade |
| FCC | Função Comissionada de Coordenação de Cursos |
| Fecomércio | Federação do Comércio |
| FGV | Fundação Getúlio Vargas |
| FIC | Formação Inicial e Continuada |
| FIEC | Federação das Indústrias do Estado do Ceará |
| FIEPA | Federação das Indústrias do Estado do Pará |
| FIESC | Federação das Indústrias do Estado de Santa Catarina |
| FIRJAN | Federação das Indústrias do Estado do Rio de Janeiro |
| FJG | Fundação João Pinheiro |
| IBAMA | Instituto Brasileiro de Meio Ambiente Recursos Naturais Renováveis |
| IBGE | Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística |
| IDEB | Índice de Desenvolvimento da Educação Básica |
| IDH | Índice de Desenvolvimento Humano |

| | |
|---|---|
| IDHM | Índice de Desenvolvimento Humano Municipal |
| IDT | Instituto de Desenvolvimento do Trabalho |
| IF Baiano | Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano |
| IF Goiano | Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano |
| IF SUDESTE MG | Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sudeste de Minas Gerais |
| IFAC | Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Acre |
| IFAL | Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Alagoas |
| IFAM | Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas |
| IFAP | Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá |
| IFB | Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasí-lia |
| IFBA | Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia |
| IFC | Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Catarinense |
| IFCE | Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará |
| IFES | Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo |
| IFF | Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense |
| IFFar | Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha |
| IFG | Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás |
| IFMA | Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão |
| IFMG | Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais |
| IFMS | Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Mato Grosso do Sul |
| IFMT | Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Mato Grosso |
| IFNMG | Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Norte de Minas Gerais |
| IFPA | Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará |
| IFPB | Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba |
| IFPE | Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco |
| IFPI | Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí |

| | |
|---|---|
| IFPR | Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná |
| IFRJ | Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro |
| IFRN | Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte |
| IFRO | Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia |
| IFRR | Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima |
| IFRS | Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul |
| IFs | Institutos Federais |
| IFS | Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Sergipe |
| IFSC | Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina |
| IFSertãoPE | Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sertão Pernambucano |
| IFSP | Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo |
| IFSul | Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense |
| IFSULDEMINAS | Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas Gerais |
| IFTM | Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro |
| IFTO | Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins |
| INEP | Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira |
| IPARDES | Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social |
| IPEA | Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada |
| IPECE | Instituto de Pesquisa e Estratégia Econômica do Ceará |
| LDB | Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional |
| MDIC | Ministério do Desenvolvimento, Indústria e Comércio Exterior |
| MEC | Ministério da Educação |
| MTE | Ministério do Trabalho e Emprego |
| NEA APL | Núcleo Estadual de Apoio a Arranjos Produtivos Locais |

| | |
|---|---|
| NEaD | Núcleo de Educação a Distância |
| OCV | Oferta de Cursos e Vagas |
| ODS | Objetivos de Desenvolvimento Sustentável |
| OIT | Organização Internacional do Trabalho |
| ONGs | Organizações Não Governamentais |
| ONU | Organização das Nações Unidas |
| PDET | Programa de Disseminação das Estatísticas do Trabalho |
| PDI | Plano de Desenvolvimento Institucional |
| PEA | População Economicamente Ativa |
| PIB | Produto Interno Bruto |
| PISA | Programa Internacional de Avaliação de Estudantes |
| PNAD | Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios |
| PNE | Plano Nacional de Educação |
| PNEPT | Política Nacional da Educação Profissional e Tecnológica |
| PNP | Plataforma Nilo Peçanha |
| PNUD | Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento |
| POCV | Plano de Oferta de Cursos e Vagas |
| PPC | Projeto Pedagógico de Curso |
| PPI | Projeto Pedagógico Institucional |
| PPP | Projeto Político Pedagógico |
| PRE | Pró-Reitoria de Ensino |
| PRENAE | Pró-Reitoria de Ensino e Assuntos Estudantis |
| PRODEN | Pró-Reitoria de Ensino |
| PRODI | Pró-Reitoria de Desenvolvimento Institucional |
| PRODIN | Pró-Reitoria de Integração e Desenvolvimento Institucional |
| PROEJA | Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos |
| PROEN | Pró-Reitoria de Ensino |
| PROENS | Pró-Reitoria de Ensino |
| PROPESQ | Pró-Reitoria de Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação |
| PSPC | Pensamento Sistêmico e Planejamento por Cenários |
| PTT | Produto Técnico e Tecnológico |
| QL | Quociente Locacional |

| | |
|---|---|
| RAIS | Relação Anual de Informações Sociais |
| RDI | Relatório de Desenvolvimento Institucional |
| REAd | Revista Eletrônica de Administração |
| REGIC | Regiões de Influência das Cidades |
| REUNI | Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais |
| RSL | Revisão Sistemática de Literatura |
| SEADE | Sistema Estadual de Análise de Dados |
| SEBRAE | Sistema Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas |
| SETEC | Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica |
| SINAEPT | Sistema Nacional de Avaliação da Educação Profissional e Tecnológica |
| SINAES | Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior |
| SINE | Sistema Nacional de Emprego |
| SPGG | Secretaria de Planejamento, Governança e Gestão |
| TCLE | Termo de Consentimento Livre e Esclarecido |
| UFFS | Universidade Federal da Fronteira Sul |
| UFRGS | Universidade Federal do Rio Grande do Sul |
| UNESCO | Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura |
| VAB | Valor Adicionado Bruto |

**SUMÁRIO**

**1 INTRODUÇÃO ..... 20**
1.1 PROBLEMA DE PESQUISA ..... 23
1.2 OBJETIVO GERAL E ESPECÍFICOS ..... 28
1.3 JUSTIFICATIVA E RELEVÂNCIA DA PESQUISA ..... 29
**2 REFERENCIAL TEÓRICO/NORMATIVO ..... 33**
2.1 EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA ..... 33
2.2 OS INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA BRASILEIROS COMO POLÍTICA PÚBLICA ..... 37
2.3 A CRIAÇÃO DE CURSOS NOS INSTITUTOS FEDERAIS BRASILEIROS ..... 40
**3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS ..... 48**
**4 RESULTADOS E DISCUSSÃO ..... 62**
4.1 ELEMENTOS RELEVANTES À PROPOSIÇÃO DE CURSOS: UM ESTUDO SISTEMÁTICO DA LITERATURA ..... 62
**4.1.1 Introdução ..... 64**
**4.1.2 Metodologia ..... 65**
**4.1.3 Análise e Discussão dos Resultados ..... 68**
**4.1.4 Considerações Finais ..... 80**
**Referências ..... 82**
4.2 O QUE OS DOCUMENTOS NORTEADORES DOS INSTITUTOS FEDERAIS REVELAM SOBRE A PROPOSIÇÃO DE CURSOS E VAGAS ..... 90
**4.2.1 Elementos relevantes à proposição de cursos e vagas ..... 92**
**4.2.2 Aspectos processuais da criação de cursos ..... 117**
4.3 DOS NORMATIVOS A PRÁTICA: A CRIAÇÃO DE CURSOS E VAGAS NO IFRS EVIDENCIADA POR PROCESSOS E ENTREVISTAS ..... 123
**5 SEÇÃO PROPOSITIVA (PTT) ..... 145**
**6 CONSIDERAÇÕES FINAIS ..... 148**
**REFERÊNCIAS ..... 154**
**APÊNDICE A – ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA ..... 195**
**APÊNDICE B – MANUAL ORIENTADOR PARA A PROPOSIÇÃO DE CURSOS E VAGAS NO IFRS ..... 198**

# 1 INTRODUÇÃO

O Brasil vivenciou um período de expansão da educação superior nas duas primeiras décadas do século XXI, sendo o protagonismo das instituições federais destacado entre os anos de 2005 e 2018, quanto ao crescimento do número de instituições e matrículas. Embora majoritariamente formado por instituições privadas, o sistema de educação superior brasileiro apresentou, nos dez primeiros anos do referido período, um aumento médio de 6,46% ao ano nas matrículas em instituições federais, superando as privadas, que cresceram 3,89%. Isso levou a um maior alcance social e territorial da educação pública neste nível, apesar de persistirem desigualdades regionais acentuadas (Vieira; Macedo, 2022).

Silva, Tatsch e Ruffoni (2022) citam os anos de 2008 a 2012 como os mais importantes da política de expansão, tendo em vista a execução do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) e a instituição da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, pela Lei nº 11.892/2008. A mesma lei criou também os Institutos Federais (IFs) como autarquias especializadas em Educação Profissional e Tecnológica (EPT), que atuam de forma pluricurricular e multicampi no ensino básico, profissional e superior, equiparando-se, neste último caso, às universidades federais quanto à regulação, avaliação e supervisão (Brasil, 2008).

De acordo com dados de 2025 publicados na Plataforma Nilo Peçanha (PNP), os IFs estão presentes em todos os estados brasileiros, por meio de 38 autarquias com matrículas em 604 *campi* e 4 centros de referência. Juntos eles ofertam 11.095 cursos, entre qualificações (formação inicial e continuada), técnicos (integrados, concomitantes e subsequentes), graduações (tecnologias, licenciaturas e bacharelados) e pós-graduações lato e stricto sensu, com 19,5% deles na modalidade a distância e 80,5% na presencial, correspondendo respectivamente a 60,7% e 39,3% das matrículas (Brasil, 2026g). Nesse sentido, a especialização em EPT e os diferentes níveis e modalidades educacionais em que atuam confere aos IFs um modelo distinto do universitário (Silva; Pacheco, 2022).

Para Silva, Mourão e Araújo (2022), os IFs se diferenciam das universidades e também das escolas técnicas, das quais são fruto, ao fundamentar sua atuação em uma educação que articula dimensões teóricas, práticas, políticas e tecnológicas, correspondendo a uma nova institucionalidade, que visa, por meio do ensino, pesquisa

e extensão, proporcionar uma formação integral que tenha o trabalho como princípio educativo. Pozzer e Neuhold (2024) ressaltam a política pública dos IFs como intersetorial e complexa, ancorada em um processo de desenvolvimento endógeno que seria coordenado por essas instituições e resultaria de esforços conjugados com os arranjos produtivos locais para enfrentar problemas políticos, sociais, econômicos e culturais.

Certa imprecisão conceitual (Rosa; Nascimento-e-Silva, 2022) e disputa entre concepções utilitaristas e amplas (Pereira; Cruz, 2019), porém, perpassam o conceito de EPT, que é internacionalmente reconhecida como um instrumento estratégico para o desenvolvimento social e individual (Otero, 2019). Sua definição como: aprendizagem voltada à aquisição de conhecimentos (teóricos e práticos), habilidades, valores e competências (específicas e transversais) requeridas por ocupações ou pelo mercado de trabalho, com oferta nos formatos de formação inicial e continuada, assim como educação básica e superior por instituições públicas e privadas (CEDEFOP, 2024), é bem aceita a nível mundial e tem orientado políticas públicas no Brasil (Magalhães e Castioni, 2019).

Ao observar as finalidades, características e objetivos do IFs brasileiros é possível verificar a centralidade do desenvolvimento local e regional na política; porém, na prática, observa-se um elo fraco com baixa interação entre *campi* e territórios, devido à cultura organizacional herdada das instituições de origem, à precariedade de diagnósticos regionais e à carência de espaços de governança que transcendam questões administrativas internas (Pozzer; Neuhold, 2024). Magalhães e Castioni (2019) indicam que os IFs acabaram por reproduzir o modelo de universidade em vez de trabalhar para a otimização do desenvolvimento socioeconômico, constituindo uma atuação deficitária em relação ao setor produtivo.

Em sua oferta formativa, os IFs brasileiros têm autonomia para criar e encerrar cursos, devendo observar características específicas como: orientação aos arranjos produtivos, sociais e culturais locais; verticalização da educação básica para a superior; e percentuais mínimos de matrículas em cursos técnicos de nível médio e cursos para formação de professores (Brasil, 2008), bem como para a formação de jovens e adultos (Brasil, 2006). Estudos de caso (Filippim; Moreschi, 2020; Maciel *et al*., 2024), mesmo que sem generalizar, corroboram Pozzer e Neuhold (2024), apresentando certa desconexão entre a proposta constituinte dos IFs e sua prática de planejar e ofertar cursos. Adicionalmente, Silva Neto e Passos (2015) e Korzekwa

(2020) apontam que a escolha dos cursos é influenciada pela discricionariedade dos implementadores da política, fazendo com que varie a aderência ao marco legal.

É problemática, porém, a abertura de cursos que não conseguem fazer a colocação de egressos no mundo do trabalho ou que se extinguem rapidamente, devido a um curto ciclo de vida ou viabilidade não concretizada pela baixa adesão de alunos ou alta evasão, implicando no risco de aplicação indevida de recursos financeiros, de pessoal ou de infraestrutura (Wichrestink, 2016; Neves, 2019; Oliveira, 2020a; Pozzer; Neuhold, 2024). Analisando a relação entre a oferta de cursos e os Arranjos Produtivos Locais (APLs), Silva Neto e Passos (2015) indicam que nem todas as potencialidades em desenvolvimento são consideradas. Vago (2017), por sua vez, caracteriza essa relação como frágil, apontando que a escolha de cursos pelos IFs nem sempre observa características socioeconômicas regionais.

Nesse sentido, Pozzer e Neuhold (2024) afirmam ser necessária uma maior abertura dos IFs à interação com a comunidade, permitindo-se influenciar e ser influenciado, já que considerando seus objetivos e finalidades expressos na Lei de Criação, os servidores envolvidos e a infraestrutura existente, mesmo que carente de melhorias, torna-se inegável o potencial de impacto positivo dessas instituições no desenvolvimento regional. A potencialidade da EPT também é reforçada por Cai e Kosaka (2024) e Billett (2025) ao tratarem-na como sistema colaborativo, apoiado por parcerias, que promove transformações individuais e locais.

Dessa forma, partindo da problemática envolvida na criação de cursos com baixa sustentabilidade e da lacuna existente entre a implementação e formulação da política pública dos IFs, é que se apresenta o problema e objetivos da pesquisa, nos itens 1.1 e 1.2, a seguir. O local de aplicação do estudo é o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS), uma vez que o mesmo tem como objetivo estratégico, em seus Planos de Desenvolvimento Institucional (PDI) dos ciclos 2019-2023 e 2024-2028, “aperfeiçoar critérios para criação de cursos e vagas” (IFRS, 2018, 2023) e corresponde ao ambiente de trabalho da pesquisadora[1].

---

[1] Administradora no IFRS, com atuação no Departamento de Planejamento Estratégico, vinculado à Pró-reitoria de Desenvolvimento Institucional, desde de 2022. Na oportunidade de elaboração do PDI 2024-2028 coordenou a Comissão Temática de Oferta de Cursos e Vagas e, anualmente, trabalha com a revisão do capítulo correspondente no PDI, acompanhando na prática os desafios do processo de proposição de cursos e vagas, e de elaboração de suas diretrizes, o que motivou a escolha do tema da presente dissertação e seu estudo em um Mestrado Profissional de Administração Pública.

## 1.1 PROBLEMA DE PESQUISA

Estatísticas oficiais do Censo de Educação Superior (Censup) e da PNP, ambiente oficial de coleta, validação e divulgação das estatísticas da Rede Federal (Brasil, 2018) mostram que os IFs, entre eles o IFRS, possuem vagas remanescentes (Brasil, 2025b; 2026b). De acordo com Bergo, Costa e Riani (2023), essas vagas são ociosas e podem decorrer de: i) cursos que não atraem um contingente suficiente de alunos; ii) matrículas não efetivadas; iii) evasão pela não integralização do curso pelo aluno; e iv) transferências internas ou externas.

Para retratar o contexto de vagas remanescentes nos IFs, apresenta-se, inicialmente, dados de vagas ociosas ao primeiro ingresso do curso. Considerando o quantitativo de vagas ofertadas e de ingressantes por ano disponibilizado na PNP para o período de 2018 a 2025, calcula-se o percentual de vagas remanescentes ao ingresso pela fórmula "[ (vagas ofertadas - ingressantes) / vagas ofertadas] * 100". Para a totalidade dos IFs e seus cursos, o percentual corresponde, em média, a 16,49% das vagas, sendo o maior valor da série registrado em 2023 (32,36%). Para o IFRS, esse percentual médio do período é de 7,09% vagas ociosas, tendo registrado, porém, 50,98% em 2018 (Brasil, 2026g).

Visualizando o percentual de vagas remanescentes ao ingresso por modalidade de ensino, verifica-se uma média maior para os cursos a distância (20,30%) do que presenciais (10,74%), quando considerados os 38 IFs. Ao analisar o IFRS, a situação é inversa em 7 anos da série histórica, exceto 2018, que apresenta o mesmo padrão da rede: mais vagas ociosas a distância (72,51%) do que presenciais (8,42%), o que pode justificar o elevado registro de vagas ociosas no referido ano, citado anteriormente quando da análise geral. Nos demais anos, o percentual de ociosidade das vagas em cursos a distância fica na média de 0,53%. Já os presenciais, alcançam uma média de 9,19% em toda a série (Brasil, 2026g).

Ao detalhar o mesmo indicador por tipo de curso ofertado tanto pela Rede Federal como pelo IFRS, a Tabela 1 mostra a existência de vagas ociosas em todos eles. Na média do período, destaca-se os cursos de Formação Inicial e Continuada (FIC), com 20,44% de vagas ociosas no conjunto dos 38 IFs, e os cursos superiores do IFRS, com as especializações atingindo a média de 15,14% de vagas ociosas e as licenciaturas, 13,34%. Os cursos técnicos, apesar de não estarem entre as maiores médias do período, têm percentuais de vagas ociosas mais elevados em alguns anos,

como 17,10%, em 2025, para a totalidade de IFs, e 21,23%, em 2022, para o IFRS (Brasil, 2026g).

Tabela 1 – Percentual de vagas ociosas no ingresso inicial por tipo de curso

| 38 IFs da Rede Federal | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| **Tipo curso** | **Ano** | | | | | | | | **Média** |
| | **2018** | **2019** | **2020** | **2021** | **2022** | **2023** | **2024** | **2025** | |
| FIC | 28,81% | 16,58% | 3,61% | 4,88% | 35,69% | 38,18% | 28,71% | 7,07% | 20,44% |
| Técnico | 5,90% | 5,95% | 5,64% | 12,71% | 12,18% | 7,76% | 9,22% | 17,10% | 9,56% |
| Bacharel | -0,19% | 5,34% | -2,92% | 3,21% | 6,73% | 5,08% | 8,64% | 5,45% | 3,92% |
| Licenciatura | 3,75% | 3,86% | 3,20% | 13,95% | 18,41% | 15,56% | 16,70% | 18,11% | 11,69% |
| Tecnólogo | 4,80% | 5,41% | 0,72% | 7,16% | 12,78% | 9,32% | 13,82% | 10,60% | 8,08% |
| Especialização | 17,58% | 13,04% | 5,54% | 8,50% | 6,77% | 9,18% | 11,52% | 8,06% | 10,03% |
| Mestrado prof. | 0,00% | 5,68% | 0,11% | 8,06% | 5,20% | 10,32% | 25,67% | 4,89% | 7,49% |
| **IFRS** | | | | | | | | | |
| **Tipo curso** | **Ano** | | | | | | | | **Média** |
| | **2018** | **2019** | **2020** | **2021** | **2022** | **2023** | **2024** | **2025** | |
| FIC | 66,99% | 1,85% | 0,26% | 0,30% | -0,11% | 0,38% | 1,30% | 0,48% | 8,93% |
| Técnico | 4,15% | 3,64% | 4,38% | -1,70% | 21,23% | 9,58% | 8,89% | 10,40% | 7,57% |
| Bacharel | -5,58% | -8,69% | -0,83% | 0,00% | 6,73% | 0,00% | 11,45% | -4,28% | -0,15% |
| Licenciatura | 3,99% | 0,00% | 17,59% | 2,47% | 18,41% | 19,18% | 20,94% | 24,17% | 13,34% |
| Tecnólogo | 0,07% | 11,13% | 1,16% | 3,80% | 12,78% | 3,06% | 8,26% | 5,81% | 5,76% |
| Especialização | 22,07% | 10,78% | 16,97% | 11,51% | 6,77% | 21,41% | 21,30% | 10,27% | 15,14% |
| Mestrado prof. | 0,00% | 34,21% | 0,00% | 23,53% | 5,20% | 9,52% | 10,64% | 12,63% | 11,97% |

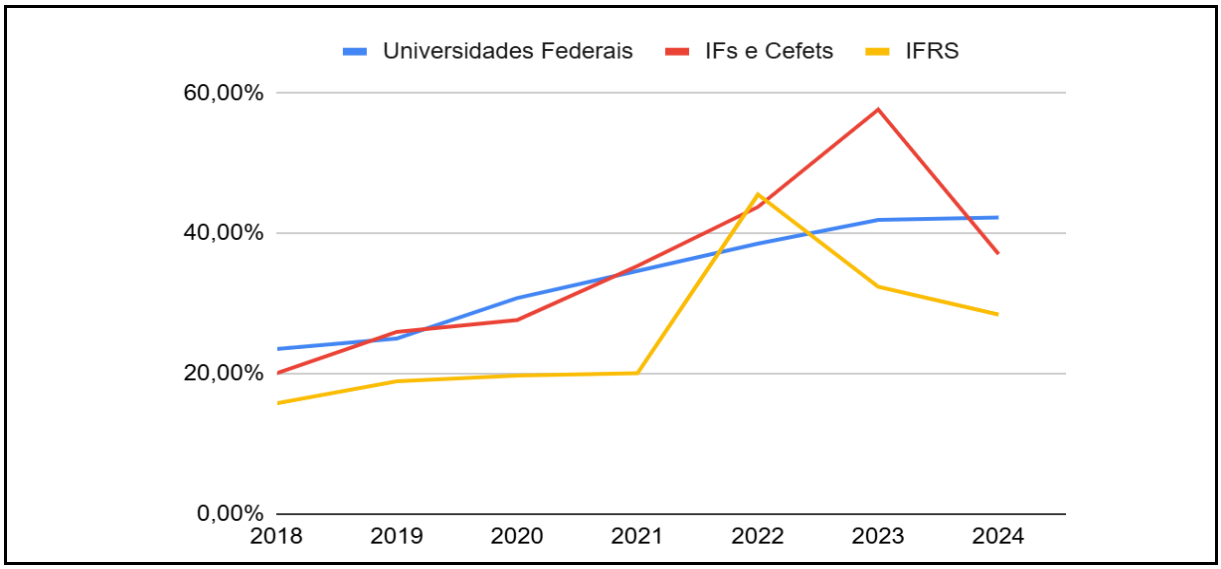
Fonte: elaborado pela autora com base nos dados da PNP (Brasil, 2026g).

Com exceção às licenciaturas, a análise dos dados da PNP (Tabela 1) mostra percentuais baixos de vagas ociosas ao ingresso para os outros cursos de graduação, como o caso dos bacharelados com 3,92% na média de todos os IFs e -0,15% para o IFRS, sugerindo, inclusive, um quantitativo de ingressantes superior às vagas ofertadas em alguns anos. O Censup (Brasil, 2025b), coordenado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), contudo, apresenta dados mais alarmantes para vagas ofertas que não são ocupadas por ingressantes nesse nível de formação[2]. Nos IFs e Centros Federais de Educação

[2] As discrepâncias entre os dados da PNP e do Censup pode refletir as diferentes definições adotadas para o termo “vagas”, em cada levantamento. Enquanto na PNP, o termo refere-se ao total de vagas disponibilizado no ano base, geralmente definido no PDI (Brasil, 2026f), implicando, geralmente, em vagas novas; no Censup, o indicador resulta da soma de vagas ofertadas no ano correte, incluindo novas, de programas especiais e remanescentes de anos anteriores, não ocupadas em razão de desistência, transferência, jubilamento ou óbito (Brasil, 2026b), o que amplia o denominador utilizado no cálculo. Ambos os levantamentos consideram “ingressantes” como matrículas que ingressaram em um curso no ano de referência (Brasil, 2026a, 2026f), ainda assim, o Censup apresenta uma definição que contabiliza ingressantes pelas mesmas categorias consideradas para as vagas e matrículas

Tecnológica (CEFETs), que também compõem a Rede Federal, o percentual médio de vagas não preenchidas no ingresso inicial de cursos de graduação é de 35,33% para o período de 2018 a 2024, sendo o maior percentual observado em 2023 (57,65%). Considerando dados exclusivos do IFRS, encontra-se um percentual médio menor (25,80%), ainda assim 45,55% de vagas ociosas ao ingresso foram registradas na instituição em 2022, superando a estatística dos IFs e CEFETs e também das Universidades Federais, como apresentado na Figura 1.

Figura 1 – Série histórica de vagas ociosas no ingresso inicial das graduações



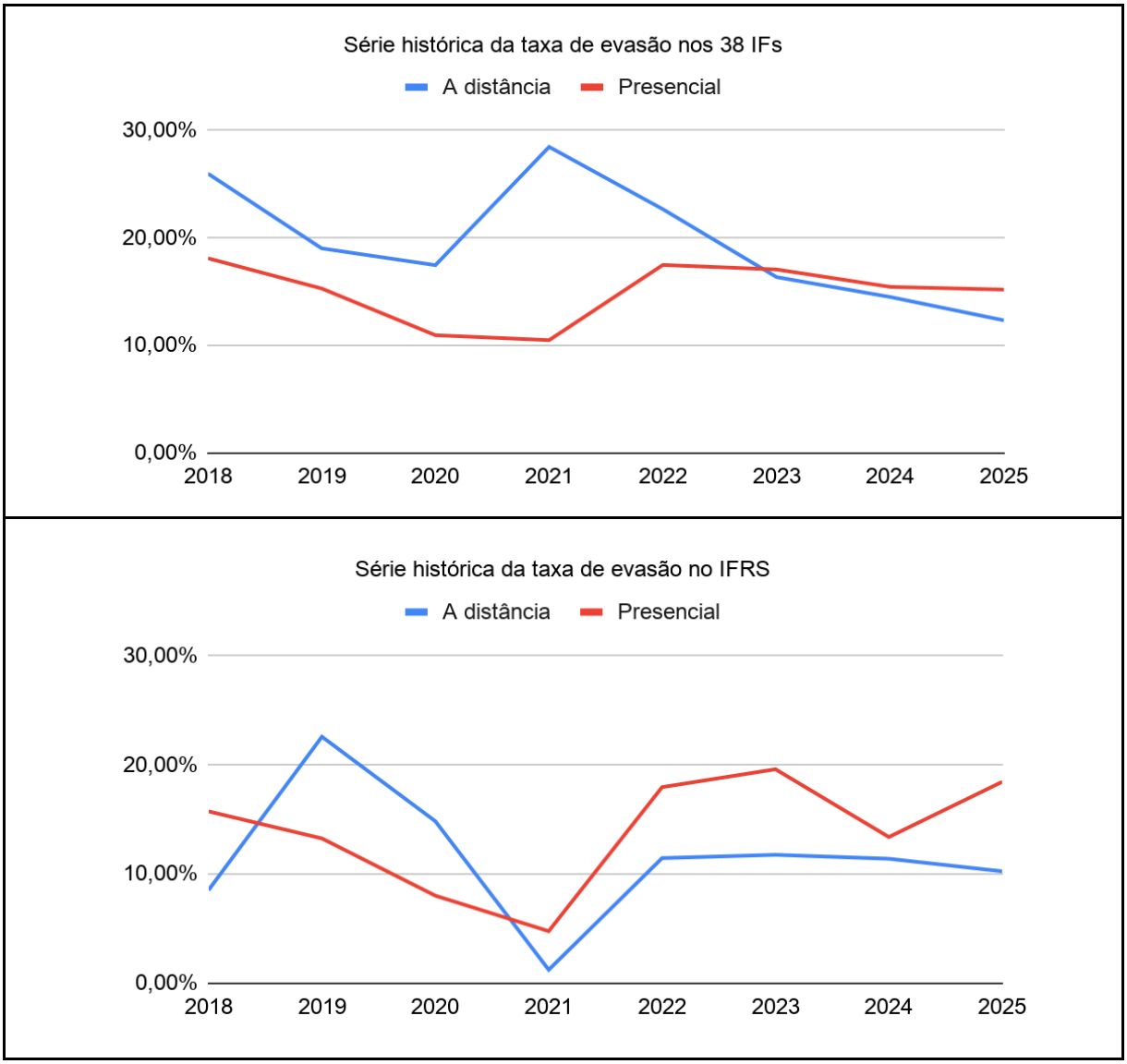

Fonte: elaborado pela autora com base nos dados do Censup (Brasil, 2025b).

Comparando os valores médios da série apresentada pela Figura 1 para as instituições da Rede Federal (35,33%) com o das Universidades Federais (33,79%), nota-se que as primeiras superam as segundas no percentual médio de vagas ociosas. O mesmo padrão da média só não é observado em 3 anos da série (2018, 2020 e 2024), quando o índice é maior nas universidades. Em 2023, a diferença entre os percentuais dos dois tipos de instituição é a mais expressiva, registrando um percentual de vagas ociosas nos IFs maior em 15,74%, do que o visualizado em universidades. Ainda assim, ambos se mostram elevados: 41,91% de vagas de graduação ociosas em universidades e 57,65% em IFs e CEFETs (Brasil, 2025b).

efetivadas por decisões judiciais ou outras situações de atendimento obrigatório, independentemente da existência de vagas (Brasil, 2026a). Dessa forma, entende-se que o Censup pode representar de maneira mais fidedigna a situação das vagas institucionais ociosas, além de favorecer maior uniformidade na comunicação dos dados pelas instituições.

Além disso, a PNP (Brasil, 2026g) evidencia uma evasão média de 16,54% nos anos de 2018 a 2025, quando considerados cursos presenciais e a distância de qualificação, técnicos, bacharelados, licenciaturas, tecnólogos, mestrados acadêmicos e profissionais e doutorados de todos os IFs. Para eles, os maiores valores da série são observados em 2022 (19,58%) e 2018 (19,15%). No IFRS, a evasão média do período é de 10,20%, com o máximo de 19,91% em 2019. Ao separar a evasão por modalidade (presencial ou a distância), nota-se uma inversão no comportamento da taxa em 2021 para o IFRS e 2023 para a Rede Federal, passando a registrar maior índice de evasão em cursos presenciais do que nos cursos a distância, como pode ser visualizado na Figura 2.

Figura 2 – Taxa de evasão nos 38 IFs e no IFRS por modalidade de ensino




Fonte: elaborado pela autora com base nos dados da PNP (Brasil, 2026g).

Ampliando a análise da evasão nos cursos presenciais do IFRS, a Tabela 2 mostra que, historicamente, a taxa de evasão é maior em cursos FIC, porém verifica-se que entre 2022 e 2025 há uma elevação dessa taxa nos cursos técnicos e superiores, aproximando-se daquelas observadas nos cursos FIC. Nesse sentido, ressalta-se o ano de 2023, com a maior média do período (19,55%) e a maioria dos cursos, exceto o mestrado profissional, com taxas de evasão na casa dos 20% ou muito próximos a ela. Superando os percentuais dos FIC, verifica-se a evasão das licenciaturas nos anos de 2023 (22,35%) e 2025 (25,98%), identificadas como as máximas nos referidos anos (Brasil, 2026g).

Tabela 2 – Taxa de evasão presencial no IFRS por tipo de curso

| **Tipo curso** | **Ano** | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | **2018** | **2019** | **2020** | **2021** | **2022** | **2023** | **2024** | **2025** |
| FIC | 22,19% | 22,95% | 24,57% | 17,19% | 25,53% | 20,91% | 34,86% | 22,30% |
| Técnico | 16,12% | 13,62% | 7,82% | 5,72% | 18,71% | 18,59% | 8,87% | 16,33% |
| Bacharel | 10,18% | 9,90% | 6,66% | 2,27% | 13,84% | 19,53% | 10,51% | 18,86% |
| Licenciatura | 15,70% | 13,75% | 6,93% | 5,67% | 18,58% | 22,35% | 12,32% | 25,98% |
| Tecnólogo | 15,09% | 11,64% | 7,94% | 2,28% | 15,07% | 20,29% | 14,94% | 18,52% |
| Especialização | 15,11% | 7,80% | 7,72% | 6,18% | 18,92% | 21,56% | 20,38% | 18,90% |
| Mestrado prof. | 5,22% | 0,71% | 10,42% | 1,83% | 8,94% | 6,48% | 4,69% | 4,26% |
| **Total** | **15,69%** | **13,21%** | **7,97%** | **4,72%** | **17,91%** | **19,55%** | **13,34%** | **18,40%** |

Fonte: elaborado pela autora com base nos dados da PNP (Brasil, 2026g).

Embora a evasão seja um fenômeno multifatorial, influenciado por atributos de caracterização dos alunos, fatores psicológicos, financeiros e de integração institucional, acadêmica e social, Faustino e Silva (2025) identificam o nível de satisfação com a escolha do curso como um dos elementos que mais se destaca entre aqueles que levam ou não um aluno a evadir. Isso sugere que cursos mais alinhados às necessidades externas podem agir de forma positiva sobre o fenômeno, o que converge com um dos desafios destacados por Bergo, Costa e Riani (2023), para a gestão de vagas remanescentes: necessidade de considerar as expectativas da comunidade, na criação de novas vagas, pois ofertar cursos pouco atrativos ou sem infraestrutura adequada pode resultar em mau uso dos recursos públicos.

Os percentuais relevantes de evasão e vagas ociosas no ingresso inicial dos cursos dos IFs podem refletir impactos da Pandemia de Covid-19 (2020 a 2022, no Brasil), uma vez que coincide com parte da série histórica analisada e alguns de seus

destaques ou mudanças de comportamento ocorrem no referido período. Porém, dados como 50,98% de vagas ociosas ao ingresso de 2018, no IFRS; 32,36% de ociosidade média das vagas dos 38 IFs, em 2023; e a evasão média de 19,15%, também em 2018, para o conjunto de IFs, mostram a existência prévia e posterior de índices elevados.

Alinhado a isso, avaliação da eficiência técnica[3] dos IFs entre 2018 a 2023 revelou comportamento de queda no desempenho dessas instituições não diretamente relacionado à crise sanitária. Por meio de Análise Envoltória de Dados (DEA)[4] orientada aos *outputs*, considerando entradas (gastos correntes por aluno, índice de titulação do corpo docente e relação matrícula por professor) e saídas (relação concluintes por matrículas) vinculadas à oferta de EPT, a eficiência técnica dessas instituições mostrou-se inferior à obtida em períodos anteriores, sugerindo um possível declínio estrutural. Como estratégia, a diversificação do portfólio dos cursos e a oferta a distância surgem como alternativa para manutenção do desempenho (Moro *et al.*, 2026), o que reforça a relevância do processo de proposição de cursos para o contexto.

Assim, considerando a redução da eficiência técnica dos IFs na oferta de EPT; a presença de percentuais relevantes de evasão e vagas ociosas no ingresso inicial dos cursos dessas instituições, entre elas o IFRS; bem como o desejo do referido IF em melhorar sua prática de criação de cursos e vagas, estabelece-se a seguinte pergunta de pesquisa: como orientar a abertura e monitoramento de cursos e vagas na educação profissional e tecnológica do IFRS?

## 1.2 OBJETIVO GERAL E ESPECÍFICOS

Para responder ao problema de pesquisa, será utilizada Revisão Sistemática de Literatura (RSL), análise documental dos normativos relacionados ao tema para os

---

[3] De acordo com Ferro e D'Elia (2020), eficiência técnica corresponde à capacidade de maximizar a saída de um processo para uma determinada quantidade de entradas ou minimizar entradas para a mesma saída, o que se aproxima da definição de eficiência proposta por Limberger e Kossmann (2016), que prevê a obtenção de resultados maiores e melhores frente aos recursos disponíveis, restringindo-se à análise quantitativa, ressalvada a importância da análise qualitativa. Assim, toma-se a eficiência técnica como uma avaliação inicial (não finalística) da política pública, uma vez que pode não refletir toda sua complexidade.

[4] Técnica não paramétrica que determina quais são as unidades tomadoras de decisão mais eficientes na amostra analisada e quais estão abaixo delas, por produzirem menos com as mesmas entradas (Ferro & D'Elia, 2020).

38 IFs brasileiros e análise dos processos de proposição de cursos e vagas do IFRS, por meio de documentos e entrevistas, tendo por objetivo geral: **construir um manual orientador para ser utilizado na abertura e monitoramento de cursos e vagas na educação profissional e tecnológica do IFRS.**

Como etapas da pesquisa, estão previstos os seguintes objetivos específicos:

i. Identificar como a literatura aborda o processo de proposição de cursos e quais são os elementos mais relevantes;
ii. Verificar os documentos norteadores utilizados para proposição de cursos e vagas nos 38 IFs e quais os elementos considerados;
iii. Analisar os processos de proposição de cursos e vagas do IFRS, comparando com o proposto pela literatura e pelos documentos norteadores; e
iv. Sistematizar o levantamento e monitoramento desses elementos, a fim de aprimorar a proposição de cursos e vagas.

## 1.3 JUSTIFICATIVA E RELEVÂNCIA DA PESQUISA

Para justificar a pesquisa, considera-se a análise bibliométrica de Majid, Kasavan e Siron (2024) sobre educação profissional, feita com dados *Web of Science* para os anos de 1999 a 2021, na qual os estudos sobre EPT concentram-se especialmente no desenvolvimento curricular, seja este orientado à indústria ou às habilidades e competências, bem como em aspectos da oferta de cursos, como práticas pedagógicas, aprendizagem em ambientes de trabalho e uso de tecnologias no processo de ensino. Tal preponderância converge com a área dos periódicos mais importantes (educação e pesquisa educacional), não sendo encontrada nenhuma menção sobre estudos que abordem o processo de proposição de cursos de EPT, no referido trabalho.

Utilizando-se de publicações do Portal de Periódicos da Capes, Silva e Ramos (2020) até mencionam o interesse da área de administração e gestão na investigação da EPT, porém também não evidenciam estudos que tratam de orientações para a abertura de cursos e vagas. Filippim e Moreschi (2020), por sua vez, constatam uma carência de estudos com abordagem gerencial que abordem simultaneamente EPT e desenvolvimento regional, indo ao encontro dos achados de Majid, Kasavan e Siron

(2024) que registram um foco da educação profissional em aspectos educacionais e pedagógicos.

Em um contexto de expansão, Jackson (2021) trata as instituições de ensino como caixas-pretas, uma vez que a literatura sobre o tema pouco discute como e por que o aumento de vagas acontece, limitando-se, em muitos casos, a explicações funcionalistas que associam a expansão à demanda, sem explorar os processos internos que levaram a ela. No mesmo sentido, estudos brasileiros reforçam um cenário de pesquisa em que poucos estudos tratam de uma metodologia para proposição de cursos e vagas, sendo que os identificados propõem modelos centrados em variáveis externas (reconhecimento das necessidades e potencialidades dos APLs), tendo como base a análise da legislação e dos normativos de um grupo restrito de IFs (Neves, 2019) ou no caso específico de um *campus* (Wichrestink, 2016), ou ainda focam mais nos instrumentos de gestão a serem utilizados no processo do que nos elementos a serem considerados (Galvão, 2021).

Além disso, embora haja diretrizes gerais da legislação e tentativas de sistematização de metodologias que orientem o processo de proposição de cursos, Filippim e Moreschi (2020) relatam a tímida parceria com agentes externos e a percepção destes de que os cursos não atendem as demandas da região. Maciel e*t al.* (2024) indicam a preponderância do fator político sobre o diagnóstico das potencialidades locais, indo ao encontro de Galvão (2021), que afirma que muitas vezes a decisão de criar cursos fica restrita ao senso comum, se baseando em audiências públicas ou plebiscitos. Assim, nota-se a configuração de uma lacuna prática, em que as orientações postas não são suficientes para uma boa execução do processo de proposição de cursos e vagas.

Nesse sentido, destaca-se que a existência de regras ou orientações, por si só, não são suficientes para determinar como ocorrerá a implementação de uma política pública, tendo em vista os múltiplos fatores envolvidos (Lotta, 2019). Apesar disso, a autora as considera um dos fatores importantes para a execução da política. Corroborando essa importância, Cyrilo, Almeida e Santos (2026) mostram que a autonormatização, frente a autonomia de instituição federal de ensino superior, fortalece a governança institucional, com impactos positivos em fatores como comunicação, segurança decisória, execução das atividades, melhoria dos processos e gestão dos riscos.

Assim, esse panorama revela a importância do presente estudo, na medida em que busca, a partir de revisão de literatura, análise da normatização existente em instituições similares e estudo de caso, desenvolver orientações que qualifiquem a tomada de decisão sobre quais cursos ofertar, tornando-a mais analítica, o que, conforme Secchi (2019), pode ampliar as chances de sucesso da política pública. Por meio do manual, almeja-se contribuir para o fortalecimento dos propósitos institucionais do IFRS e para a eficiência dos cursos, especialmente, pela redução de vagas ociosas e da evasão, uma vez que ele poderá auxiliar na identificação de cursos mais alinhados às necessidades da comunidade, fortalecer a relação entre atores internos e externos e subsidiar o monitoramento dos elementos relevantes, favorecendo a identificação sistematizada dos ajustes necessários. Os resultados poderão ser ampliados a outros IFs mediante adaptações às particularidades de cada contexto institucional e local.

Somado a isso, o potencial que a EPT e os IFs têm no desenvolvimento individual de seus integrantes e no desenvolvimento socioeconômico de uma região (Cai; Kosaka, 2024; Pozzer, Neuhold, 2024; Billett, 2025) também justifica a pesquisa, que, como já mencionado, pode auxiliar a diminuir lacunas e desconexões entre as práticas e as prerrogativas legais dos IFs ou conceituais da EPT. Além disso, essas instituições possuem responsabilidade social, pela qual são avaliadas externamente (Brasil, 2004), mas ainda pouco pesquisadas a respeito de sua aplicação e atendimento (Calderón *et al.*, 2016; Gonçaze; Carvalho; Oliveira, 2021). A responsabilidade social, preconizada por Vallaeys (2020), trata de uma gestão integral e transversal dos impactos sociais e ambientais da instituição de ensino em todos os seus processos de gestão, ensino, pesquisa e extensão, atuando de forma sinérgica e articulada com o território em que está inserida, sendo acompanhada por meio de indicadores, com vistas a alcançar os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) da Organização das Nações Unidas (ONU).

Assim, entende-se que uma proposição de cursos mais alinhada às necessidades externas, da sociedade e do mercado de trabalho, favorecem uma educação de qualidade, o trabalho decente e o crescimento econômico, bem como a indústria, inovação e infraestrutura, o que corresponde aos ODS 4, 8 e 9. Tendo isso em vista, ressalta-se o potencial que o presente trabalho tem de encaminhar ações positivas para o atendimento das seguintes ações vinculadas aos ODS:

> 4.4. Até 2030, aumentar substancialmente o número de jovens e adultos que tenham habilidades relevantes, inclusive competências técnicas e profissionais, para emprego, trabalho decente e empreendedorismo;
> 8.3. Promover políticas orientadas para o desenvolvimento que apoiem as atividades produtivas, geração de emprego decente, empreendedorismo, criatividade e inovação [...];
> 9.5. Fortalecer a pesquisa científica, melhorar as capacidades tecnológicas de setores industriais em todos os países, particularmente os países em desenvolvimento, inclusive, até 2030, incentivando a inovação e aumentando substancialmente o número de trabalhadores de pesquisa e desenvolvimento por milhão de pessoas [...]; e
> 9.b. Apoiar o desenvolvimento tecnológico, a pesquisa e a inovação nacionais nos países em desenvolvimento [...] (ONU, 2015)

Considerando, por fim, a nova fase de expansão da Rede Federal anunciada, em março de 2024, com a criação de mais de cem novos *campi* (Brasil, 2024), a aplicabilidade desta pesquisa é reforçada. Uma vez que, em estudo sobre a implementação do REUNI, constatou-se que, embora satisfeitos em participar do movimento de expansão, burocratas de médio escalão sentiram-se despreparados, afirmando que, diante de uma nova oportunidade, adotariam outras posturas, como, por exemplo, planejar e estudar melhor, para assegurar uma expansão de maior qualidade (Novato, Najberg, Lotta, 2020).

Dessa forma, estrutura-se a sequência do trabalho por meio da apresentação do referencial teórico/normativo, da metodologia, dos resultados e discussões, da seção propositiva do Produto Técnico e Tecnológico (PTT) e das considerações finais. Ressalta-se que o resultado referente ao primeiro objetivo específico é apresentado em formato de artigo, já submetido e em processo de avaliação por revista nacional classificada pela Nova Classificação CAPES da área “Administração Pública e de Empresas, Ciências Contábeis e Turismo - Quadriênio 2025-2028” como B (Bom).

# 2 REFERENCIAL TEÓRICO/NORMATIVO

O referencial teórico/normativo é composto por três subseções, a saber: Educação Profissional e Tecnológica; os Institutos Federais de Educação Profissional, Científica e Tecnológica brasileiros como política pública; e a criação de cursos nos Institutos Federais brasileiros, conforme segue.

## 2.1 EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

A educação profissional pode ser entendida como ato de formar especialistas para a execução de profissões específicas, com objetivo desenvolver habilidades para o trabalho (Suharno; Pambudi; Harjanto, 2020). Acrescentando a expressão “tecnológica” ao termo, Pereira e Feijó (2020) indicam que uma compreensão científica e crítica do processo produtivo passa a integrar o conceito dessa formação, a qual busca ampliar o domínio da técnica para incluir também a lógica e razão que se encontram por trás dela. Para os autores, o sentido da EPT está na formação de cidadãos para exercer profissões, com vista a seu desenvolvimento integral na sociedade.

De acordo com Magalhães e Castioni (2019), um conceito de EPT bastante utilizado, em nível internacional, para comparação dos modelos de educação profissional, mas também nacionalmente para monitoramento da meta 11 (ampliação das matrículas de EPT de nível médio) do Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024, aprovado pela Lei nº 13.005/2014, é o do Centro Europeu para o Desenvolvimento da Formação Profissional (CEDEFOP). Em sua publicação mais recente, tal instituição define EPT como aprendizagem voltada à aquisição de conhecimentos (teóricos e práticos), habilidades, valores e competências (específicas ou transversais) requeridas por ocupações ou pelo mercado de trabalho, podendo ser ofertado, por instituições públicas e privadas, como formação inicial e continuada, educação básica e superior (CEDEFOP, 2024).

Para Cai e Kosaka (2024), quatro modelos principais de EPT são praticados mundialmente: i) o alemão, em que os alunos passam 75% do curso em empresas e 25% nas escolas profissionais, recebendo treinamento no primeiro e conhecimentos gerais e específicos no segundo; ii) o dinamarquês, conhecido como modelo sanduíche, em que se alterna períodos de conhecimento teórico com treinamento

prático nas empresas para proporcionar uma formação abrangente aos alunos; iii) o australiano, em que o treinamento nas empresas ocorre nos 2 anos finais da formação, de forma remunerada e integral; e iv) o dos Estados Unidos, em que os empregadores são estimulados a fortalecer a aprendizagem prática, mas os alunos buscam suas carreiras profissionais após a formação. Os autores afirmam que tais modelos se difundiram pelo mundo, sendo observadas algumas variações, porém todos eles constituídos por três atores principais (alunos, instituições de ensino e empresas), sem os quais a EPT não aconteceria, e pelo governo, com papel na formulação de políticas e financiamento.

Tendo isso em vista, Cai e Kosaka (2024) definem a EPT por meio de um triângulo de valor, no qual os três atores principais se relacionam de forma interdependentes, cocriando valor pela colaboração. No mesmo sentido, Billett (2025) afirma que este setor educacional, mais do que qualquer outro, precisa de infraestruturas sociais, educacionais e administrativas efetivas para alcançar seus resultados. Como infraestrutura social, o autor cita as parcerias com empresas locais e outras instituições de ensino, a fim de possibilitar uma construção coletiva que propicie tanto as mudanças pessoais quanto as transformações de nível local. Entre as iniciativas das parcerias está o apoio a estágios, empregos e experiências profissionais, mas também a expressão das necessidades das empresas naquilo que é ofertado pela instituição de ensino, sem que estas últimas estejam submissas às empresas ou a definições *top-down* dos governos. Para ele, a EPT deve ser constituída de instituições autônomas, responsivas e com potencial de liderar mudanças e inovações nas comunidades locais.

Rosa e Nascimento-e-Silva (2022), por sua vez, ressaltam, após investigar diversas concepções, uma falta de precisão conceitual em torno da educação tecnológica, definindo-a como um percurso formativo que: i) articula homem, natureza e ciência; ii) permite descobertas tecnológicas globais, sem desconsiderar as especificidades locais; e iii) utiliza consciência crítica para a construir e reorganizar tecnologias. Os autores destacam que o termo é pouco compreendido até mesmo por professores e alunos diretamente ligados a ele, o que, para Suharno, Pambudi e Harjanto (2020), aumenta a possibilidade de insucesso na implementação da política, como visto em diversos países. Entre eles o Brasil, conforme Silva e Pacheco (2022).

Nos IFs, a incompreensão das especificidades da EPT tensiona a atuação dos docentes cuja formação ocorreu apenas através de mestrados e doutorados, com

ênfase para pesquisa e limitada abordagem da docência e da educação centrada no mundo do trabalho (Silva; Pacheco, 2022). Para os autores, condutas mais teoricistas e desvinculadas da concepção político-pedagógica e dos princípios dos IFs podem descaracterizar sua identidade e comprometer sua finalidade original. Na Indonésia, por exemplo, lacunas organizacionais, planejamento ineficaz, ensino excessivamente teórico e falta de orientação governamental levaram a população a entender a EPT como uma segunda escolha (Suharno; Pambudi; Harjanto, 2020).

De acordo com Ravasio e Monteiro (2024), a educação brasileira carrega historicamente um dualismo entre o ensino geral e o profissional, em que o primeiro estaria destinado às classes mais altas e o segundo, a classe trabalhadora. Para eles, essa distinção é resultado da constituição histórica e social do país, na qual o trabalho manual foi considerado como atividade inferior. Nesse contexto, Pereira e Cruz (2019) afirmam que a EPT é acompanhada por disputa entre duas concepções: uma mais utilitarista, com forte relação com as demandas de produtividade e rentabilidade, limitadas ao trabalho e às atividades empresariais; e outra mais abrangente, em que o processo de formação para o trabalho está aliado a uma visão humanista, crítica, inclusiva que tem como finalidade a redução de desigualdades, a justiça social e a cidadania plena.

Frente a isso, Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005) afirmam a integração do ensino médio ao técnico como o caminho para superar o dualismo educacional histórico, presente na sociedade brasileira, bem como para se alcançar o ensino médio politécnico e a formação integral do ser humano. Ciavatta e Ramos (2011) entendem que o trabalho deve ser reconhecido como princípio educativo, aliando-se à ciência e à cultura, e não, necessariamente, como profissionalizante, caminho seguido pela maioria dos jovens por necessidade. Conforme as autoras, os obstáculos à implementação do ensino médio integrado são de nível operacional e conceitual, perpassando políticas públicas ambivalentes. Frigotto (2024), por sua vez, amplia o tema, propondo que o trabalho como princípio educativo se concretize por meio do trabalho socialmente útil, aproximando a formação das necessidades sociais das comunidades de forma institucional (não por meio de iniciativas isoladas), o que encontra espaço na formação de tempo integral e omnilateral.

Para Otero (2019), porém, o desenvolvimento individual das pessoas, para que estas alcancem capacidades para atuarem como lideranças comunitárias e tomadores de decisão em equipe, bem como tenham visão crítica das mudanças tecnológicas e

científicas em seus aspectos políticos, sociais e ambientais, figura como um dos princípios da educação profissional em documento da Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), publicado em 2001. Tal documento é definido pelo autor como consenso internacional sobre a educação profissional, resultado de congressos internacionais com diversos países e publicado com o objetivo orientar a adequação dos sistemas educacionais às demandas do mercado de trabalho e do mundo contemporâneo, tendo em vista o reconhecimento da EPT como instrumento estratégico para o desenvolvimento social.

O atual normativo brasileiro que trata sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) Gerais da EPT, é a Resolução CNE/CP nº 1, de 5 de janeiro de 2021, expedida pelo Ministério da Educação (MEC), por meio do Conselho Nacional de Educação (CNE) em seu Conselho Pleno (CP). Esta define, em seu artigo 2º, a EPT como:

> [...] modalidade educacional que perpassa todos os níveis da educação nacional, integrada às demais modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da ciência, da cultura e da tecnologia, organizada por eixos tecnológicos, em consonância com a estrutura sócio-ocupacional do trabalho e as exigências da formação profissional nos diferentes níveis de desenvolvimento, observadas as leis e normas vigentes (Brasil, 2021a).

Considerando a definição posta e o conjunto de 19 princípios apresentados no art. 3º da resolução supracitada, percebe-se que o documento nacional tem suas diretrizes em consonância com o entendimento mundial de EPT, uma vez que entre os princípios estão: a articulação com o setor produtivo; o pleno desenvolvimento da pessoa, preparando-a para o exercício da cidadania e para o trabalho; a indissociabilidade entre a teoria e a prática profissional; a centralidade no trabalho para organização curricular; entre outros (Brasil, 2021a). O Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (CONIF), no entanto, fez ponderações à referida resolução, considerando que esta contraria os conceitos e as percepções da educação integrada a nível de educação profissional e nacional. Assim recomendou que tal documento fosse observado em diálogo com a política que rege a criação e consolidação da Rede Federal como “ [...] identidade da EPT, integrada, politécnica, focada no pleno desenvolvimento humano e fundamentada em conhecimentos socialmente referenciados” (CONIF, 2021, p. 11), que será tratada de forma mais específica no item 2.2.

Finalizando este tópico, salienta-se que a referida diretriz está em processo de revisão, pelo grupo de trabalho instituído pela Portaria nº 422, de 16 de junho de 2025

(Brasil, 2025d), tendo como subsídio o relatório elaborado pelo grupo responsável pela recente criação da Política Nacional da Educação Profissional e Tecnológica (PNEPT). O Decreto Federal n° 12.603, de 28 de agosto de 2025 (Brasil, 2025a), além de instituir a PNEPT, estabelece também o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Profissional e Tecnológica (SINAEPT), o qual encontra-se regulamentado pela Portaria MEC nº 524, de 2 de junho de 2026 (Brasil, 2026e). Isso evidencia que a política brasileira de EPT está em constante processo de construção e atualização, mas, ainda assim, os novos dispositivos preservam questões centrais da EPT, como: a articulação entre instituições de ensino e os sistemas produtivos, sociais e culturais; e sua orientação ao desenvolvimento socioeconômico, à redução de desigualdades e a inserção de egressos no mundo do trabalho. Tais diretrizes, presentes na DCNs da EPT, encontram continuidade na PNEPT, no SINAEPT e também nas estratégias dos objetivos 12 e 13 do novo PNE, instituído pela Lei nº 15.388, de 14 de abril de 2026 (Brasil, 2026c), cujos indicadores ainda estão em fase de definição.

## 2.2 OS INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA BRASILEIROS COMO POLÍTICA PÚBLICA

No contexto da EPT, estão inseridos os Institutos Federais, criados pela Lei nº 11.892/2008, que também instituiu a Rede Federal, originária das escolas de Aprendizes Artífices, que remontam o ano de 1909. Em 2003 um plano de expansão da rede foi iniciado, o qual é marcado por três fases: a primeira com o objetivo de implantação das, à época, escolas federais de educação profissional nos estados ainda não contemplados; a segunda, de 2007 a 2010, com o reordenamento da rede e a cobertura das mesorregiões das unidades da federação como critério de expansão; e a terceira, de 2011 a 2020, com ampliação dos investimentos e dos locais atendidos (Silva; Mourão; Araújo, 2022).

A Lei nº 11.892/2008 define os IFs como:

> 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 (Brasil, 2008, art. 2º).

Tendo em vista seu escopo de atuação, uma certa complexidade é verificada na operação dos IFs, quando comparados a outras instituições de ensino que atuam de

forma mais delimitada (Parente *et al.*, 2021). Suas finalidades abrangem ministrar cursos do tipo formação inicial e continuada, técnicos de nível médio, cursos de nível superior em graduação e em pós-graduação, além de atividades de pesquisa aplicada e extensão (Brasil, 2008).

Como prioridade da oferta formativa, estão os cursos técnicos, que devem representar 50% das vagas em termos de aluno equivalente, preferencialmente em cursos integrados ao ensino médio regular ou à Educação de Jovens e Adultos (EJA). Estes últimos, quando somados aos demais cursos de formação inicial e continuada destinados à jovens e adultos, devem corresponder a no mínimo 10% das vagas ofertadas no ingresso. Outros 20% devem ser destinados para formação de professores de educação profissional e tecnológica e de ensino básico, com destaque para ciências e matemática (Brasil, 2006; 2008). Entre o rol de cursos ofertados, cita-se ainda os cursos superiores de tecnologia, os bacharelados e engenharias, as especializações em nível lato sensu e os cursos de mestrado e doutorado, em nível stricto sensu (Brasil, 2008). Estes, porém, têm a oferta condicionada a existência de curso técnico de nível médio na área ou no eixo formativo, a fim de assegurar a verticalização do ensino (Brasil, 2017).

Para Pacheco (2010), a concretização da EPT como política pública, através dos IFs, vai além de questões econômicas, perpassando a aproximação das instituições com o território e sua participação, nestes, como agentes estratégicos. Considerados como novos arranjos institucionais de uma política de incentivo ao desenvolvimento regional (Souza; Meza, 2022), caberia aos IFs dinamizar o processo de desenvolvimento endógeno dos locais de atuação, através da interação direta com a comunidade, fortalecendo potencialidades originais do território e o protagonismo de seus agentes (Pozzer; Neuhold, 2024). De acordo com a Lei de criação, a oferta formativa dos IFs deve ser orientada:

> [...] 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 (Brasil, 2008, art. 6º, IV).

Assim, Pozzer e Neuhold (2024) classificam a política pública dos IFs intersetorial e complexa, cuja criação de cada *campus* ocorre com vistas ao desenvolvimento regional e se resume em um fluxo com uma etapa de formulação, um processo decisório e uma etapa de implementação, a partir da qual deve-se iniciar

o monitoramento. Na formulação aparece a pesquisa participativa por meio de diagnósticos da região e audiências públicas. O processo decisório das áreas prioritárias de cada *campus* é determinado pelos autores como político, considerando os arranjos produtivos, sociais e culturais e a área de formação dos professores. Na implementação, por sua vez, devem ocorrer as definições institucionais de eixos e cursos, sendo a interação entre projetos e programas de ensino, pesquisa e extensão com o território (formado por atores políticos, econômicos e sociais), o que favorece o desenvolvimento da região.

Entre 2005 e 2015, a política pública de expansão dos IFs alcançou um aumento de 450 novos *campi* (Souza; Meza, 2022). Analisando, porém, sua a implementação, os autores constatam que apesar de ter ocorrido integração intersetorial e vertical, contemplando o território e a participação social, esta não ocorreu de forma coordenada: houve sobreposição de ações dos ministérios e a legislação ocupou a posição de destaque na coordenação. Magalhães e Castioni (2019), por sua vez, indicam que os IFs acabaram por reproduzir o modelo de universidade em vez de trabalhar para a otimização do desenvolvimento socioeconômico, constituindo uma atuação deficitária com relação ao sistema produtivo.

Essa lacuna com o desenvolvimento socioeconômico também é manifestada em estudo de caso realizado por Maciel *et al.* (2024). Nele, a comunidade externa e interna percebe os impactos positivos no cenário municipal após a implantação de um *campus* de IF, por meio da geração de emprego, renda e serviços públicos, porém, aquém das expectativas, que almejavam impactos mais profundos, ligados ao desenvolvimento local endógeno, como alteração da matriz produtiva, inovação e oportunidades de novos negócios. A falta de dinamização dos APLs é atribuída à baixa interação entre *campus* e comunidade (Maciel *et al*., 2024), o que também foi identificado no caso analisado por Filippim e Moreschi (2020), com efeitos na aplicação da pesquisa, da extensão e também na inserção profissional dos egressos, o que faz com que a instituição atue mais na preparação dos estudantes para o ensino superior. Nesse sentido, Nascimento, Cavalcanti e Ostermann (2020) destacam o importante papel social dos IFs ao analisar o bom desempenho de seus alunos no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), que se aproxima do observado em instituições privadas.

Considerando, porém, que uma política pública se trata de escolhas do estado para fazer frente a um problema público por meio de ações integradas com atores externos, e que “o curso de ação escolhido é influenciado por ideias e valores, por uma interpretação do problema e pela disputa entre diferentes atores e grupos e se baseia em conhecimento técnico e em outras formas de saber” (Farah, 2021, p. 640), sua implementação fica sujeita a fatores técnicos e políticos. Para Secchi (2019), decisões públicas utilizam métodos mais analíticos ou, então, pautam-se na repetição daquilo que já é praticado ou em opções que favoreçam o autointeresse. Mais técnica ou mais política, nenhum dos tipos de decisão elimina as chances de equívocos, porém, segundo o autor, a análise de política pública pode aumentar suas chances de sucesso, revelando um maior nível de profissionalismo na tomada de decisão.

## 2.3 A CRIAÇÃO DE CURSOS NOS INSTITUTOS FEDERAIS BRASILEIROS

A abertura de cursos é um movimento importante para a política de expansão da Rede Federal (Neves, 2019). Como curso, a Portaria nº 146/2021, expedida pelo MEC por meio da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC) define um “conjunto de atividades educativas formais que constroem um perfil de formação, composto por componentes curriculares, agrupados em períodos letivos”. Sendo possível diferenciá-los conforme seu tipo, o tipo de sua oferta, a modalidade de ensino e turno de oferta (Brasil, 2021c).

Os parâmetros para se planejar e organizar os cursos de EPT são apresentados pela Resolução CNE/CP nº 1/2021, entre os quais estão a observação das demandas socioeconômicas e ambientais do local em que estão inseridos; as capacidades da instituição em viabilizar cursos para fazer frente a essas demandas; a organização de itinerários formativos; a aproximação entre empresas e as instituições de EPT, facilitando a inserção dos estudantes no mundo do trabalho; e a observação da Classificação Brasileira de Ocupações e dos catálogos de cursos técnicos e de tecnologia (Brasil, 2021a).

Com a abertura de um curso, investimentos são realizados devido a necessidade de infraestrutura ou de pessoal, sendo preocupante quando um curso que não consegue fazer a colocação de seus egressos no mundo do trabalho ou se extingue rapidamente (Neves, 2019). Além da empregabilidade e da capacidade institucional envolvida, questões como número de alunos que aderem ao curso e

evasão são implicações diretas da escolha de ofertar determinado curso ou eixo tecnológico (Wichrestink, 2016).

Nessa perspectiva, frente a inexistência de método sistematizado para o processo de criação de cursos no Instituto Federal de Mato Grosso (IFMT), Galvão (2021), com base na teoria de desenvolvimento de produtos, propõe sete etapas: i) identificação dos objetivos da Instituição e levantamento das demandas da sociedade; ii) geração de ideias de novos cursos; iii) seleção de cursos; iv) desenvolvimento do projeto do novo curso; v) avaliação interna do curso; vi) lançamento do novo curso; e vii) avaliação do novo curso.

A ênfase do trabalho de Galvão (2021) se dá nas técnicas gerenciais que podem ser utilizadas em cada uma dessas etapas, entre as quais cita-se: *Balanced Scorecard*; análise *SWOT*; *brainstorming*; *Analytic Hierarchy Process* (AHP), como método para orientar a tomada de decisão; 5W2H, entre outros. Porém, o mesmo trata vagamente das variáveis a serem consideradas e o local de coleta dessas informações. Na aplicação do projeto piloto para seleção de curso, observa-se o uso de: número de docentes, número de técnicos administrativos, inserção profissional e infraestrutura disponível (física e de equipamentos) para justificar o curso. Além disso, por meio das entrevistas empreendidas, o autor ressalta como importante a formação de equipe multidisciplinar para conhecimento das demandas da sociedade (Galvão, 2021).

Neves (2019), embora entenda que questões internas, de pessoal e infraestrutura sejam importantes para a escolha de um curso, foca seu estudo em fatores externos a fim de atender demandas locais e regionais. Para a autora, a escolha deve ser pautada em estudos e pesquisas de demanda feitas através da cooperação entre setores econômicos, sociais e públicos, incluindo membros dos estados e municípios que representem a identidade da região.

Com base em entrevistas com diretores de ensino do Instituto Federal do Paraná (IFPR) e pesquisa documental dos Institutos Federais da região Sul, Neves (2019) propõe um guia orientador para abertura de cursos técnicos, que combina informações levantadas a partir de dados econômicos, demográficos, educacionais e culturais com a participação de atores externos, por meio de parcerias, consultas, reuniões e entrevistas com representantes da economia, do setor público, da sociedade e da cultura. A aproximação desses conjuntos de informações leva ao que a autora chama de “potencial real para o desenvolvimento regional/local” (Neves,

2019, p. 83), o qual, juntamente com o Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (CNCT) e às orientações da legislação aplicada à EPT, embasam a indicação de eixo tecnológico ou curso técnico.

Previamente, Wichrestink (2016) já havia proposto um caminho metodológico bastante similar ao de Neves (2019), a fim de identificar demandas por cursos técnicos de nível médio no *Campus* Osório do IFRS. Com etapas que podem ocorrer de forma sequencial ou simultânea, o modelo identifica as demandas pela: i) caracterização geográfica e territorial do local de prospecção, com identificação de cursos junto à comunidade; ii) estrutura do instituto e bases legais, considerando o catálogo de cursos e a legislação; iii) perfil e expectativa dos estudantes em potencial, bem como seu quantitativo; iv) mapeamento da concorrência; e v) demanda de profissional, com o levantamento dos APLs e empregos.

Para subsidiar cada etapa, o autor utilizou indicadores e fontes de dados como estatísticas demográficas, informações educacionais, questionários com possíveis candidatos no processo seletivo, além de dados econômicos e de empregabilidade. A pesquisa confirmou a pertinência dos eixos tecnológicos já existentes, os quais tiveram a oferta de seus cursos como resultado de uma única audiência pública realizada anteriormente, no momento da implantação. O potencial para dois novos eixos também foi identificado, ainda assim, o autor ressalta que a criação de cursos depende da decisão da gestão, em articulação com docentes e técnicos, uma vez que há questões financeiras, de pessoal e de infraestrutura envolvidas. Wichrestink (2016) recomenda um monitoramento contínuo dos APLs, com projeções de perfis profissionais demandados, bem como a realização de grupos focais com empregadores, aspecto que não foi contemplado pela pesquisa.

Santana (2013) e Seixas (2016) também tratam de uma proposição de cursos embasada no estudo da demanda por meio da análise de bases de dados, indicadores e pesquisas estatísticas de relevância nacional, como as realizadas pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e Ministério do Trabalho e Emprego (MTE), e da coleta de dados diretamente com a comunidade em que a instituição está inserida. Estes estudos foram aplicados, respectivamente, no Instituto Federal do Piauí (IFPI), Instituto Baiano (IF Baiano), sendo que Seixas (2016) propôs um modelo de matriz de convergência que relaciona essas duas fontes de informação, a fim de subsidiar a tomada de decisão. O autor destaca ser indispensável a pesquisa de campo diretamente com a comunidade, aplicando-a para diversos segmentos

(estudantes, empresariado, representantes da sociedade civil e governo municipal). De forma semelhante, Santana (2013) pesquisa gestores da educação, estudantes de escolas públicas e micro e pequenos empresários do município objeto de implantação do *campus* e seus cursos.

Complementando a análise externa com aspectos internos, Germann, Gruber e Wollinger (2024) propõem o Guia OferTEC, utilizado para validar uma proposta de oferta, referente ao Curso Técnico em Cozinha do IFC. Inicialmente, são descritos 20 tópicos, compostos por critérios e fontes de informações, que podem auxiliar no planejamento de um curso técnico. Entre eles estão indicadores educacionais de desempenho do *campus* e socioeconômicos, além de dados sobre a estrutura da instituição de oferta do curso, a disponibilidade de docentes e técnicos administrativos, os investimentos em andamento ou previstos, as vocações econômicas do território e a capacidade de absorção de profissionais pela região. Também é proposta a análise dos cursos já ofertados na região e das parcerias possíveis para oferta do curso. Entre as fontes dos dados, cita-se o Censo Escolar da Educação Básica, Mapa de Demandas por Educação Profissional, Painel de informações RAIS, Painel de informações do Novo Caged, Sistec, Portal Cidades, PNP e Painéis do Mapa das Empresas. Para os autores, estudos futuros poderiam sistematizar essas informações em um único local, a fim de democratizar seu acesso para quem pretende planejar um novo curso, seja ele técnico ou de outro tipo.

Quanto à validação do Curso Técnico em Cozinha, Germann, Gruber e Wollinger (2024) descrevem que questões internas, de pessoal e infraestrutura, atuam como limitadores da oferta do curso, apesar de sua demanda externa. Korzekwa (2020) também menciona a escassez de recursos como um obstáculo ao atendimento legal dos percentuais de oferta de cursos técnicos, EJA e formação de professores, estabelecidos como objetivos dos IFs. Somado a isso, o autor destaca a discricionariedade dos implementadores da política como fator que contribui para o distanciamento da lei de criação, evidenciando, por exemplo, que licenciaturas não são ofertadas pela crença de gestores na ausência de demanda na região.

Em seu estudo, Korzekwa (2020) descreve a implantação de três *campi* do Instituto Federal Sul-rio-grandense (IFSul) na terceira fase de expansão e a escolha de seus cursos. Na ocasião, foram realizadas três rodadas de audiências públicas: uma para sensibilização; outra para apresentação de dados coletados sobre a região e eixos tecnológicos, subsidiando a discussão; e a terceira para apresentar a proposta

inicial de cursos. Todas elas tinham o objetivo de ouvir a comunidade. Os dados apresentados nas audiências foram retirados de bancos de dados governamentais, mas também de pesquisas feitas com alunos, escolas, empresas e entidades de classe, contemplando os dois conjuntos considerados essenciais por Neves (2019) e utilizados por Santana (2013) e Seixas (2016).

Em resumo, o Quadro 1 apresenta os dados secundários utilizados, em maior ou menor nível de detalhamento, pelos estudos citados nesta subseção, a fim de realizar uma leitura do ambiente externo e embasar a proposição da oferta formativa, conforme previsto no artigo 6º, IV, da Lei de Criação.

Quadro 1 – Dados secundários utilizados pelos estudos que tratam da criação de cursos nos IFs (continua)

| Dados | Referência |
|---|---|
| Condições dos recursos naturais - subsolo e recursos hídricos | Seixas (2016) |
| População - densidade demográfica, variação, faixas etárias, sexo, escolaridade, renda e zoneamento | Santana (2013), Seixas (2016), Neves (2019), Wichrestink (2016), Germann, Gruber e Wollinger (2024) |
| Área de influência ou abrangência do *campus*, com delimitação de centros urbanos, municípios, microrregiões, mesorregiões, estados limítrofes | Santana (2013), Seixas (2016), Wichrestink (2016) |
| Articulações viárias e distância dos municípios de abrangência até o *campus* | Seixas (2016) |
| Estabelecimentos de ensino fundamental, médio e de cursos correlatos, bem como seus quantitativos | Neves (2019), Wichrestink (2016), Germann, Gruber e Wollinger (2024) |
| Quantitativo de docente do ensino fundamental e médio | Germann, Gruber e Wollinger (2024) |
| Quantitativo de matrículas e concluintes no ensino fundamental e médio | Seixas (2016), Neves (2019), Wichrestink (2016), Germann, Gruber e Wollinger (2024) |
| Cursos correlatos - quantitativo, vagas, relação inscritos por vaga e matrículas | Seixas (2016), Neves (2019), Wichrestink (2016), Germann, Gruber e Wollinger (2024) |
| Cursos do *campus* - vagas, inscritos por vagas, matrículas evasão, eficiência acadêmica | Wichrestink (2016), Germann, Gruber e Wollinger (2024) |
| Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) ou Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) | Seixas (2016), Germann, Gruber e Wollinger (2024) |
| Analfabetismo e Índice de Gini | Seixas (2016) |
| Fluxos migratórios | Wichrestink (2016) |
| Produto Interno Bruto (PIB), PIB per capita e Valor Adicionado Bruto (VAB) por atividade econômica | Seixas (2016), Neves (2019), Germann, Gruber e Wollinger (2024) |
| População Economicamente Ativa (PEA), empregada e desempregada | Seixas (2016), Neves (2019), Germann, Gruber e Wollinger (2024) |
| APLs, identificando bens, produtos e serviços gerados | Seixas (2016), Wichrestink (2016) |

Fonte: elaborado pela autora, 2026.

Quadro 1 – Dados secundários utilizados pelos estudos que tratam da criação de cursos nos IFs (conclusão)

| Dados | Referência |
|---|---|
| Atividades econômicas, emprego e ocupação - número de estabelecimentos de pequeno, médio e grande porte, número de empreendimentos abertos e fechados, remuneração média e escolaridade por setor, número total de empregos por atividade, número médio de funcionários por estabelecimento, admissões e demissões, setores que mais empregam técnicos e sua evolução, procedimentos de registro das atividades econômicas das empresas, dados da Classificação Nacional de Atividades Econômicas (CNAE) e da Classificação Brasileira de Ocupações (CBO) | Santana (2013), Seixas (2016), Neves (2019), Wichrestink (2016), Korzekwa (2020), Germann, Gruber e Wollinger (2024) |
| Eixos tecnológicos mais indicados para os municípios e microrregiões | Korzekwa (2020) |
| Listagem de empreendimentos licenciados ambientalmente no estado | Germann, Gruber e Wollinger (2024) |
| Dados culturais - Número de Organizações Não Governamentais (ONGs), entidades e associações culturais, eventos culturais e festas típicas | Neves (2019) |

Fonte: elaborado pela autora, 2026.

Quanto às consultas feitas com atores externos, alguns casos, contemplam apenas parte dos possíveis interessados, como apenas estudantes (Wichrestink, 2016) ou apenas potenciais empregadores representantes dos setores da economia, do governo e das entidades sociais (Neves, 2019). Quando aplicadas de forma mais ampliada, limitam-se a formulários de questões fechadas para caracterização do interessado e sua manifestação de preferência a cursos (Santana, 2013; Korzekwa, 2020) ou, então, utilizam questões fechadas e abertas para investigação de outros aspectos, como o meio de transporte utilizado, o turno de emprego, as preferência de turno para estudo, as necessidades das empresas, a disponibilidade de contratação de estagiários e a percepção sobre potencialidades e novas oportunidades de trabalho (Seixas, 2016). Todos os casos, porém, sem versar sobre os métodos estatísticos para escolha e representatividade da amostra.

No estudo de Korzekwa (2020), a implementação dos *campi* da fase 3 de expansão do IFSul ocorreu pela definição dos cursos e construção do Projeto Pedagógico de Curso (PPC), baseados na análise de dados primários e secundários, nas audiências públicas, e na busca de documentos orientadores para a estruturação dos PPCs. O PPC de cursos técnicos subsequentes, por sua vez, foi objeto do estudo

de Oliveira (2020a), que faz pesquisa no Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC) para verificar a aderência do documento às demandas do mundo do trabalho e dos cidadãos, em termos sociais, econômicos e ambientais.

Considerando a justificativa do curso e os pareceres de autorização da oferta, Oliveira (2020a) identificou que as demandas externas são abordadas de forma incipiente nos projetos de curso: i) há uma preponderância de aspectos relacionados à empregabilidade em potencial e falta de mão de obra; ii) a análise de determinados indicadores socioeconômicos, como PIB e IDH, é observada em alguns cursos, mas geralmente de forma isolada, sem fazer relação com outros indicadores apresentados; e iii) a análise da economia por meio dos produtos e serviços produzidos é feita de forma ampla, por meio de áreas e setores, sem evidenciar uma relação direta com o curso em análise, seja por não fazer referência ao espaço geográfico de alcance do curso ou por não especificar os produtos de serviços correlatos a ele, dentro das áreas e setores mencionados. O autor ainda revela a ausência de análise de indicadores de renda, educacionais e ambientais, bem como a tímida presença de estudos de campo com a comunidade, os quais, quando realizados, geralmente se limitam a uma parcela restrita da população que poderia ser atendida pelos cursos, como visualizado nos estudos de Wichrestink (2016) e Neves (2019).

Ainda em análise aos PPCs, Oliveira (2020a), menciona a necessidade de vinculação dos novos cursos a um planejamento maior da instituição, o PDI, o qual é anterior ao momento de abertura do curso e deve ocorrer de forma participativa, aproximando-se do fluxo proposto por Pozzer e Neuhold (2024). Na prática, porém, o autor não identificou as metodologias de pesquisas que embasam a proposição inicial do curso no PDI, o que contribui para evidenciar uma abordagem frágil das demandas externas no planejamento. Além disso, por meio de grupo focal com representantes da comunidade acadêmica, envolvida no processo de planejamento e desenvolvimento de cursos, o autor destaca o desconhecimento destes sobre a necessidade de contemplar aspectos ambientais nos cursos de EPT e o entendimento de que um guia orientador pode auxiliar na prática de criação dos cursos, ao conceituar, sistematizar e exemplificar formas de contemplar as necessidades externas.

Tendo isso em vista, Oliveira (2020a) afirma que a análise parcial das demandas dos cidadãos e do mundo do trabalho, ou sua ausência, favorecem uma proposta de cursos desalinhados das demandas socioeconômicas-ambientais da

região de atuação, o que vai ao encontro de Secchi (2019), para o qual decisões públicas tomadas a partir de métodos mais analíticos aumentam a possibilidade de êxito, ao passo que decisões menos embasadas revelam um menor nível de sofisticação e profissionalismo. Para Oliveira (2020a), essa prática pode desencadear a ocorrência de baixo número de ingressantes, alta taxa de evasão, baixa contribuição para transformação social e desenvolvimento regional, além de dificuldades de acesso ao mundo do trabalho pelos egressos e ineficiência na gestão de recursos públicos. Isso corrobora Wichrestink (2016), Neves (2019) e Pozzer e Neuhold (2024) e sugere que o potencial da EPT pode não estar sendo completamente desenvolvido.

# 3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Assim, com o objetivo geral de construir um manual orientador para ser utilizado na abertura e monitoramento de cursos e vagas na educação profissional e tecnológica do IFRS, o presente estudo se classifica, conforme Gil (2022), como uma pesquisa aplicada, uma vez que tem a finalidade de fazer frente a situação prática de aperfeiçoar os critérios para criação de cursos e vagas, expressa como objetivo estratégico do IFRS. Considerando seus objetivos específicos, a pesquisa é classificada como descritiva, conforme apresentado no Quadro 2, que também situa a metodologia da pesquisa quanto aos procedimentos de coleta e análise dos dados. Pela natureza dos dados, a pesquisa tem abordagem qualitativa.

Quadro 2 – Delineamento da pesquisa

| **Objetivos Específicos** | **Métodos** | | **Fonte dos dados** |
|---|---|---|---|
| | **Quanto aos objetivos** | **Quanto aos procedimentos técnicos de coleta e análise dos dados** | |
| i) Identificar como a literatura aborda o processo de proposição de cursos e quais são os elementos mais relevantes | Descritiva | Revisão Sistemática de Literatura (RSL) | *Scopus* |
| ii) Verificar os documentos norteadores utilizados para proposição de cursos e vagas nos 38 IFs e quais os elementos considerados | Descritiva | Documental por meio de análise de conteúdo | Documentos normativos dos IFs que orientam a abertura de novos cursos ou ampliação de vagas |
| iii) Analisar os processos de proposição de cursos e vagas do IFRS, comparando com o proposto pela literatura e pelos documentos norteadores | Descritiva | Documental por meio de análise de conteúdo | Processos de abertura de cursos e vagas do IFRS |
| | | Entrevista semiestruturada por meio de análise de conteúdo | Servidores que atuam no processo de proposição de cursos e vagas no IFRS, no âmbito do desenvolvimento institucional e do ensino dos *campi*. |
| iv) Sistematizar o levantamento e monitoramento desses elementos, a fim de aprimorar a proposição de cursos e vagas | Descritiva | Documental por meio de análise de conteúdo | Elementos relevantes apontados pelo estudo e suas bases ou metodologias de coleta |

Fonte: elaborado pela autora, 2026.

Tendo em vista o primeiro objetivo específico, realizou-se uma RSL do período de 2008 a 2025 na base de dados *Scopus*, considerada a maior base de citações

mundiais (Elsevier, 2014). Como código de busca avançada foram combinados os seguintes descritores em inglês: ("vocational education and training" OR "technical education" OR "technological education" OR "vocational education" OR "higher education" OR "federal institute" OR "universit*") AND ("new course" OR "course offer" OR "educational expansion"), sendo os resultados limitados a artigos publicados em português, inglês e espanhol. A opção pela *Scopus* decorreu de sua ampla cobertura multidisciplinar, abrangendo periódicos internacionais de elevado impacto e indexando número superior de documentos quando comparada a outras bases de dados, o que favorece a identificação de estudos relevantes sobre planejamento e expansão da oferta educacional. A partir dessa etapa, pela análise de 64 artigos, delineou-se os elementos mais relevantes considerados no processo de proposição de cursos, apresentados no Quadro 3.

Quadro 3 – Elementos relevantes à proposição de cursos e vagas

| Categoria | Elemento | Descrição |
|---|---|---|
| Internos | Planejamento estratégico | Alinhamento do curso com a missão institucional e com documentos como PPP, PDI e diretrizes acadêmicas |
| | Capacidade institucional | Disponibilidade de infraestrutura (salas, laboratórios, bibliotecas, acervo e equipamentos), corpo docente e técnico e financiamento institucional |
| | Motivação da comunidade acadêmica | Interesse do corpo docente, departamentos e alunos, bem como a existência de projetos e vocação acadêmica da instituição na área |
| Externos | Cursos correlatos em outras instituições | Identificação do currículo e modalidade praticados, demanda (quantitativo de inscritos e relação candidato/vaga) |
| | Necessidade sociais e do mercado de trabalho | Identificação de lacunas de conhecimentos e habilidades necessárias, mapeadas por meio de pesquisas com público-alvo em potencial, empregadores, indústrias, entidades representativas, sites de emprego e pela mineração de dados. Realização de reuniões, simpósios, audiências públicas, visitas, análise de tendências de busca por empregos, PIB (como impulsionador da demanda) e pesquisa de demanda |
| | Redes de cooperação e parcerias | Identificação de parcerias potenciais entre instituições de ensino, bem como entre estas e a comunidade, governo, indústria/empresas e seus representantes, envolvendo ou não repasses financeiros |
| | Políticas públicas e legislação | Observação das diretrizes legais e critérios de acreditação, credenciamento ou recredenciamento, de programas governamentais e regulamentações específicas de área |
| | Aspectos culturais e políticos | Verificação de condicionantes culturais e políticas que impliquem na proposição do curso, levando a uma decisão centralizada |

Fonte: elaborado pela autora a partir da RSL, 2025.

Para cumprir o segundo objetivo específico, foram coletados os documentos norteadores da proposição de cursos e vagas dos IFs, como Resoluções, Portarias e Instruções Normativas, bem como os Planos de Desenvolvimento Institucional (PDI). Esse último documento faz parte dos processos de credenciamento e recredenciamento de instituições de ensino superior brasileiras e tem, entre seus elementos constituintes mínimos, o cronograma de desenvolvimento dos cursos da instituição e a programação de abertura de cursos e do aumento de vagas (Brasil, 2017). Assim, considerando que o PDI deve registrar o planejamento de cursos, incluindo a proposição dos novos, optou-se por incluí-los entre os documentos analisados, bem como eventual metodologia utilizada para a elaboração do cronograma de cursos, desde que formalizada no próprio PDI ou em documentos complementares.

A busca ocorreu inicialmente nos sites institucionais dos 38 IFs, em páginas que continham informações e documentos do Ensino, do Desenvolvimento Institucional, da Administração ou Planejamento, conforme cada estrutura organizacional. Quando não identificados documentos orientadores da proposição de cursos e vagas nessas páginas, consultou-se ainda a página de resoluções do Conselho Superior de cada órgão ou a pesquisa livre do site, utilizando-se termos como “PDI”, “PPC” e “criação de curso”. Somado a isso, foram enviadas solicitações de acesso à informação, diretamente às instituições, por meio da Plataforma Fala.br, no intuito de localizar ou confirmar a vigência dos documentos. Os pedidos foram realizados no período de 09 de dezembro de 2025 a 31 de janeiro de 2026, sendo 31 de março de 2026 a data limite de download dos documentos.

No total, foram coletados 185 arquivos para análise de conteúdo, entre documentos normativos, modelos e fluxogramas relacionados a estes, bem como páginas do site com orientações sobre o processo em análise. Os documentos foram divididos em dois grandes grupos: (i) aqueles que tratam do PDI, no qual deve estar previsto o planejamento da oferta de cursos e vagas (OCV) da instituição, totalizando 61 arquivos; e (ii) aqueles que tratam do processo de criação de cursos e vagas, no montante de 132 arquivos; os quais são apresentados, respectivamente, nos Quadros 4 e 5.

A análise de conteúdo dos documentos possibilitou conhecer os processos e as diretrizes seguidas por cada instituição, bem como identificar as categorias de elementos presentes em seus processos de proposição de cursos e vagas, a partir

daquelas identificadas na literatura (Quadro 3). De acordo com Bardin (2016), a análise de conteúdo e a análise documental se aproximam quando a primeira é utilizada por meio da técnica de análise por categorias, permitindo a classificação, em sua respectiva "gaveta", dos elementos com significado que compõem uma mensagem e representando a informação contida nos referidos documentos, de outra forma.

Quadro 4 – Documentos grupo i analisados por Instituto Federal (continua)

| Instituição | Documentos |
|---|---|
| IF Baiano | ● PDI 2021-2025 (IF Baiano, 2021), prorrogado até 12/2026 (IF Baiano, 2025) |
| IF Goiano | ● PDI 2024-2028 (IF Goiano, 2024) |
| IF SUDESTE MG | ● PDI 2021-2025 (IF SUDESTE MG, 2021), prorrogado até 12/2026 (IF SUDESTE MG, 2025) |
| IFAC | ● PDI 2020-2024 (IFAC, 2021), prorrogado até 12/2026 (IFAC, 2024, 2025) |
| IFAL | ● PDI 2024-2028 (IFAL, 2025c)<br>● Relatório da Comissão de Oferta de Cursos e Vagas - PDI 2024-2028 (IFAL, [2024]) |
| IFAM | ● PDI 2025-2029 (IFAM, 2025)<br>● Roteiro audiências públicas - PDI 2025-2029 (IFAM, [2024]) |
| IFAP | ● PDI 2024-2028 (IFAP, 2024)<br>● Plano de Trabalho de Construção do PDI 2024–2028 (IFAP, 2023) |
| IFB | ● PDI 2024-2030 (IFB, 2025)<br>● Metodologia Construção do PDI 2024-2030 (IFB, [2022b]) |
| IFBA | ● PDI 2020-2024 (IFBA, 2020), prorrogado até 05/2026 (IFBA, 2026) |
| IFC | ● PDI 2024-2028 (IFC, 2023b) |
| IFCE | ● PDI 2024-2028 (IFCE, 2025) |
| IFES | ● PDI 2024-2029 (IFES, 2024) |
| IFF | ● PDI 2023-2028 (IFF, 2023g) |
| IFFar | ● PDI 2019-2026 (IFFar, 2019) |
| IFG | ● PDI 2019-2023 (IFG, 2018), prorrogado até 12/2026 (IFG, 2025b) |
| IFMA | ● Instrução Normativa PRENAE nº 4/2025 (IFMA, 2025) |
| IFMG | ● PDI 2024-2028 (IFMG, 2024) |
| IFMS | ● PDI 2024-2028 (IFMS, 2024) |
| IFMT | ● PDI 2026-2030 (IFMT, 2025) |
| IFNMG | ● PDI 2024-2028 (IFNMG, 2025)<br>● Manual de elaboração do PDI 2024-2028 (IFNMG, [2022a]) |
| IFPA | ● PDI 2024-2028 (IFPA, 2024d)<br>● Metodologia para definição de Oferta de Cursos PDI 2024–2028 (IFPA, 2024a) e modelos anexos (IFPA, 2024b, 2024c) |
| IFPB | ● PDI 2020-2024 (IFPB, 2021), prorrogado até 06/2026 (IFPB, 2026)<br>● Edital PRE nº 18/2020 (IFPB, 2020) |

Fonte: elaborado pela autora, 2026.

Quadro 4 – Documentos grupo i analisados por Instituto Federal (conclusão)

| Instituição | Documentos |
|---|---|
| IFPE | ● PDI 2022-2026 (IFPE, 2022b)<br>● Edital PRODIN/PRODEN/PROPESQ nº 36/2020 (IFPE, 2020a)<br>● Edital PRODIN/PRODEN/PROPESQ nº 5/2021 (IFPE, 2021)<br>● Edital nº 29/2022 (IFPE, 2022a) |
| IFPI | ● Cartilha construindo o PDI 2025-2029 (IFPI, 2025) |
| IFPR | ● PDI 2024-2028 (IFPR, 2025c) |
| IFRJ | ● PDI 2024-2028 (IFRJ, 2024)<br>● Manual de elaboração PDI 2024-2028 (IFRJ, 2023) |
| IFRN | ● PDI 2019-2026 (IFRN, 2023) |
| IFRO | ● PDI 2023-2027 (IFRO, 2022b)<br>● Metodologia de trabalho para os eventos fórum temático e fórum de planejamento do PDI 2023-2027 (IFRO, 2022a) |
| IFRR | ● PDI 2024-2028 (IFRR, 2024) |
| IFRS | ● PDI 2024-2025 (IFRS, 2026)<br>● Guia para Elaboração do PDI 2024-2028 (IFRS, 2023a)<br>● Plano de trabalho: Comissão Temática Oferta de Cursos e Vagas (IFRS, 2023b) |
| IFS | ● PDI 2026-2031 (IFS, 2025)<br>● Guia metodológico do PDI 2025–2029 (IFS, 2023) |
| IFSC | ● PDI 2025-2029 (IFSC, 2025b)<br>● Repositório da Comissão Temática POCV (IFSC, 2025a) e de ferramentas para análise socioeconômica (IFSC, 2023) |
| IFSertãoPE | ● PDI 2024-2028 (IFSertãoPE, 2025)<br>● Metodologia do PDI 2024-2028 (IFSertãoPE, 2023) |
| IFSP | ● PDI 2024-2029 (IFSP, 2026a)<br>● Portaria normativa nº 92/2023 (IFSP, 2023) |
| IFSul | ● PDI 2025-2029 (IFSul, 2025) |
| IFSULDEMINAS | ● PDI 2024-2028 (IFSULDEMINAS, 2023) |
| IFTM | ● PDI 2024-2028 (IFTM, 2023) |
| IFTO | ● PDI 2025-2029 (IFTO, 2024) |

Fonte: elaborado pela autora, 2026.

Para possibilitar a análise de conteúdo, os documentos apresentados nos Quadros 4 e 5 foram tratados com o uso do software Atlas.ti® (versão 26.1.1.34599), sendo necessária a transcrição de 7 deles. Realizou-se a leitura completa de todos os documentos, exceto dos PDIs, para os quais observou-se na íntegra, apenas, os capítulos ou subitens referentes à metodologia de elaboração, quando existentes, e ao planejamento da oferta de cursos e vagas. De forma adicional, buscou-se, por meio da ferramenta de pesquisa do software (analisar > pesquisa de texto), os seguintes termos exatos, combinados em parágrafos: cursos E vagas; curso(s) E novo(s); vaga(s) E nova(s); expansão OU expandir OU abertura OU abrir OU proposição OU

proposta OU propor OU criação OU criar OU planejamento OU planejar OU ampliar OU ampliação. Essa busca adicional visou ampliar a localização de elementos norteadores da proposição de cursos e vagas nos PDIs.

Quadro 5 – Documentos grupo ii analisados por Instituto Federal (continua)

| Instituição | Documentos |
|---|---|
| IF Baiano | ● Resolução CONSUP nº 47/2014 (IF Baiano, 2014a)<br>● Resolução CONSUP nº 48/2014 (IF Baiano, 2014b)<br>● Instrução Normativa Ret-Gab nº 56/2022 (IF Baiano, 2022) |
| IF Goiano | ● Resolução CONSUP nº 361/2025 (IF Goiano, 2025) |
| IF SUDESTE MG | ● Resolução CONSU nº 14/2022 (IF SUDESTE MG, 2022g)<br>● Resolução CEPE nº 05/2022 (IF SUDESTE MG, 2022f) e modelos anexos (IF SUDESTE MG, 2022a, 2022b, 2022c, 2022d, 2022e) |
| IFAL | ● Resolução CEPE n° 339/2025 (IFAL, 2025a), alterada pela Resolução CEPE n° 387/2025 (IFAL, 2025b) |
| IFAM | ● Organização Didático-Acadêmica (IFAM, 2015, 2017a)<br>● Resolução CONSUP nº 69/2017 (IFAM, 2017b) |
| IFAP | ● Resolução CONSUP nº 54/2019 (IFAP, 2019) |
| IFB | ● Resolução CS nº 01/2016 (IFB, 2016)<br>● Resolução CS nº 35/2020 (IFB, 2020)<br>● Resolução CS nº 19/2022 (IFB, 2022a) com modelo correlato (IFB, [2022c])<br>● Resolução CS nº 06/2026 (IFB, 2026) |
| IFBA | ● Documento orientador de gestão dos cursos técnicos do IFBA (IFBA, 2025a)<br>● Fluxo orientador para implantação de cursos do Departamento de Ensino Superior (IFBA, 2025b), documentos complementares anexos (IFBA, 2025c, 2025d, 2025e) e modelo correlato (IFBA, 2018) |
| IFC | ● Organização Didática (IFC, 2021)<br>● Manual de elaboração do PDI 2024–2028 (IFC, 2023a) |
| IFCE | ● Resolução CONSUP nº 100/2017 (IFCE, 2017), alterada pela Resolução CONSUP nº 17/2021 (IFCE, 2021)<br>● Resolução CONSUP nº 141/2023 (IFCE, 2023) |
| IFES | ● Resolução CONSUP nº 1/2019 (IFES, 2019b) e anexo (IFES, 2019a)<br>● Resolução CONSUP nº 111/2022 (IFES, 2022b)<br>● Instrução Normativa PROEN nº 5/2021 (IFES, 2021)<br>● Instrução Normativa PROEN nº 12/2022 (IFES, 2022a)<br>● Instrução Normativa PROEN nº 22/2025 (IFES, 2025) |
| IFF | ● Portaria REIT/IFFLU nº 722/2022 (IFF, 2022), fluxos de tramitação (IFF, 2023a, 2023b) e modelos correlatos (IFF, 2023c, 2023d, 2023e, 2023f) |
| IFFar | ● Resolução CONSUP nº 55/2020 (IFFar, 2020) |
| IFG | ● Resolução CONSUP nº 258/2025 (IFG, 2025a)<br>● Documentos de apoio PROEN para avaliação dos PPCs (IFG, 2017, 2019) |
| IFMA | ● Resolução CONEPE nº 2/2021 (IFMA, 2021c)<br>● Instrução Normativa PRENAE nº 2/2021 (IFMA, 2021a), com manual (IFMA, 2021b) e fluxograma (IFMA, [2022]) |
| IFMG | ● Resolução CONSUP nº 11/2025 (IFMG, 2025e)<br>● IN PROEN nº 9/2025 (IFMG, 2025a) e modelos correlatos (IFMG, 2025c, 2025d)<br>● IN PROEN nº 12/2025 (IFMG, 2025b) |

Fonte: elaborado pela autora, 2026.

Quadro 5 – Documentos grupo ii analisados por Instituto Federal (conclusão)

| Instituição | Documentos |
|---|---|
| IFMS | ● Resolução COSUP nº 41/2015 (IFMS, 2015)<br>● Resolução COSUP nº 12/2023 (IFMS, 2023) |
| IFMT | ● Resolução CONSUP 23/2011 (IFMT, 2011a)<br>● Resolução CONSUP 24/2011 (IFMT, 2011b)<br>● Fluxograma criação de curso (IFMT, 2015) |
| IFNMG | ● Resolução CONSUP nº 225/2022 (IFNMG, 2022b) |
| IFPA | ● Resolução CONSUP nº 912/2022 (IFPA, 2022) |
| IFPB | ● Resolução CS nº 55/2017 (IFPB, 2017) |
| IFPE | ● Resolução CONSUP nº 16/2015 (IFPE, 2015)<br>● Orientação Normativa PRODEN nº 02/2020 (IFPE, 2020b)<br>● Instrução Normativa PRODEN nº 1/2025 (IFPE, 2025) |
| IFPI | ● Resolução Normativa CONSUP nº 2/2020 (IFPI, 2020) |
| IFPR | ● Portaria PROENS nº 121/2024 (IFPR, 2024a), com fluxos (IFPR, 2024b) e modelos correlatos (IFPR, 2017, 2018, 2025a, 2025b) |
| IFRJ | ● Instruções Normativas PROEN nº 16/2022 (IFRJ, 2022a)<br>● Instruções Normativas PROEN nº 18/2022 (IFRJ, 2022b) |
| IFRN | ● Organização Didática (IFRN, 2025)<br>● Deliberação CONSEPEX nº 04/2010 (IFRN, 2010) |
| IFRO | ● Resolução CONSUP nº 59/2018 (IFRO, 2018)<br>● Resolução CONSUP nº 34/2020 (IFRO, 2020) |
| IFRR | ● Resolução CONSUP nº 682/2022 (IFRR, 2022)<br>● Resolução CONSUP nº 864/2025 (IFRR, 2025) |
| IFRS | ● Resolução CONSUP nº 016/2012 (IFRS, 2012a)<br>● Instrução Normativa PRODI nº 3/2025 (IFRS, 2025a)<br>● Instrução Normativa PROEN nº 5/2025 (IFRS, 2025b) e modelos correlatos (IFRS, 2025c, 2025d) |
| IFS | ● Instrução Normativa PROEN nº 02/2020 (IFS, 2020)<br>● Instrução Normativa PROEN nº 01/2022 (IFS, 2022)<br>● Documento-referência 02/2019/CDC/DGB/PROEN/REI (IFS, 2019) |
| IFSC | ● Macroprocessos 2.1, da identificação da demanda ao planejamento de ensino, pesquisa e extensão, e 2.2, do desenvolvimento à aprovação do curso (IFSC, [s.d.]), com o mapeamento de processos aprovados (IFSC, [s.d], processo 2.2.1.1, processo 2.2.2.1), guia (Oliveira, 2020b), páginas institucionais com orientações (IFSC, 2021, [2022], [2025]) e modelos correlatos (IFSC, 2024a, 2024b, 2025c) |
| IFSertãoPE | ● Resolução CONSUP nº 23/2019 (IFSertãoPE, 2019a)<br>● Resolução CONSUP nº 47/2019 (IFSertãoPE, 2019b) |
| IFSP | ● Resolução CONSUP nº 10/2020 (IFSP, 2020) e modelos correlatos (IFSP, 2022, 2026b) |
| IFSul | ● Referenciais curriculares para Projetos Pedagógicos de Cursos Técnicos e de Graduação (IFSul, 2016) |
| IFSULDEMINAS | ● Resolução CONSUP nº 394/2024 (IFSULDEMINAS, 2024) e modelo correlato (IFSULDEMINAS, 2026) |
| IFTM | ● Resolução CONSUP nº 452/2024 (IFTM, 2024) e modelos correlatos (IFTM, 2025a, 2025b, 2026a, 2026b, 2026c) |
| IFTO | ● Resolução CONSUP nº 63/2020 (IFTO, 2020a)<br>● Resolução CONSUP nº 65/2020 (IFTO, 2020b) |

Fonte: elaborado pela autora, 2026.

A codificação dos dados foi realizada manualmente no software, com base nos termos e descrições do Quadro 3, que orientou a definição das subcategorias dos elementos, para representar de forma mais fidedigna e aprofundada as orientações presentes nos IFs. Elas são representadas no Quadro 6, juntamente com as categorias posteriores à análise, não identificadas pela RSL.

Quadro 6 – Categorias e subcategorias de codificação

| Categoria | Subcategoria | Tipo |
|---|---|---|
| Aspectos culturais e políticos | - | Prévia |
| Capacidade institucional | Corpo docente | Prévia |
| | Corpo técnico | Prévia |
| | Financiamento institucional | Prévia |
| | Infraestrutura | Prévia |
| | Estrutura organizacional | Posterior |
| Cursos correlatos em outras instituições/*campi* | Currículo | Prévia |
| | Demanda | Prévia |
| | Oferta | Prévia |
| Dados secundários e outros estudos | Ambientais | Posterior |
| | Demográficos | Posterior |
| | Educacionais | Posterior |
| Políticas públicas e legislação | Socioeconômicos | Posterior |
| Motivação comunidade acadêmica | Interesse do corpo docente, departamentos e alunos | Prévia |
| | Projetos | Prévia |
| | Vocação acadêmica | Prévia |
| Necessidades sociais e do mercado de trabalho | Audiências públicas e reuniões externas | Prévia |
| | Cartas de apoio | Prévia |
| | Identificação de lacunas de conhecimentos e habilidade (empregadores, indústria e entidades representativas; público alvo em potencial; sites de emprego por mineração de dados) | Prévia |
| | Pesquisa de demanda | Prévia |
| | Simpósios | Prévia |
| | Tendência na busca por empregos | Prévia |
| | Visitas | Prévia |
| Planejamento estratégico | PPP | Prévia |
| | PDI | Prévia |
| | Missão | Prévia |
| | Diretrizes acadêmicas/institucionais | Prévia |
| Políticas públicas e legislação | - | Prévia |
| Redes de cooperação e parcerias | Comunidade | Prévia |
| | Governo | Prévia |
| | Indústria/empresas | Prévia |
| | Instituições de ensino | Prévia |
| Vocações regionais e potencialidades locais | - | Posterior |

Fonte: elaborado pela autora, 2026.

A frequência de ocorrência e as relações entre as categorias analisadas, bem como suas representações, foram geradas a partir do software, contribuindo para uma interpretação mais consistente dos dados, que é apresentada no item 4.2, deste trabalho. No mesmo item também são ressaltados aspectos processuais recorrentes ou diferenciados, identificados durante a análise, que podem dar *insights* ao processo do IFRS.

Encaminhando-se para seu terceiro objetivo específico, um estudo de caso do processo de proposição de cursos e vagas no IFRS foi realizado com duas etapas, uma documental e outra de entrevistas, na qual os servidores participantes do processo de planejamento e desenvolvimento do curso foram consultados. Estudo de caso é uma metodologia que busca explicar fenômenos reais complexos em profundidade, entre eles os organizacionais, sociais e políticos, a partir de múltiplas evidências e embasado por proposições teóricas (Yin, 2015). Para o autor, embora questionado sobre sua generalização, a utilização busca expandir, corroborar ou modificar a teoria (generalização analítica) e não ampliar seu resultado para todo o universo da unidade de análise, de forma estatística.

O estudo de caso teve como unidade de análise os cursos ofertados pelo IFRS no período de 2023 a 2025, cuja seleção foi definida a partir dos dados do Processo Seletivo Unificado, por estarem sistematizados e disponíveis no painel de ensino, divulgado pelo Relatório de Gestão 2024 (IFRS, 2025). Tal processo seletivo é realizado no formato unificado desde 2014, reunindo a oferta dos cursos técnicos (integrados ao ensino médio ou a educação de jovens e adultos, subsequentes e concomitantes) e de graduação (bacharelados, licenciaturas e tecnólogos) dos 17 *campi* da instituição (IFRS, 2024b). A escolha por analisar esse conjunto de cursos e não apenas um tipo deles ou a totalidade dos cursos ofertados pelo IFRS, se deu pela centralidade dos mesmos na política pública, uma vez que cursos técnicos e de licenciatura estão incluídos nos percentuais legais mínimos de oferta, previstos na Lei de Criação (Brasil, 2008), e a oferta dos cursos de graduação está condicionada a oferta prévia de curso técnico no mesmo eixo tecnológico (Brasil, 2006), conectando seus planejamentos.

O recorte temporal utilizado (2023-2025) buscou minimizar possíveis influências do período pandêmico, uma vez que o IFRS foi um dos IFs que suspendeu suas atividades acadêmicas nos cursos técnicos e superiores de graduação, não migrando para o formato à distância (Castilhos; Silva, 2020). Ainda assim, houve uma

variação anual do quantitativo de cursos (171 em 2023, 174 em 2024 e 173 em 2025), sendo considerados para seleção o conjunto total de diferentes cursos ofertados no período (190). Na seleção considerou-se as variáveis: relação candidato por vaga, representando a procura pelo curso; e quantitativo de vagas ociosas ao ingresso (vagas ofertadas - vagas preenchidas). A Tabela 3 traz a análise descritiva dessas variáveis e caracteriza o conjunto de cursos por tipo.

Tabela 3 – Caracterização dos cursos e análise descritiva de suas variáveis

| **Relação candidato/vaga** | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| **Descrição** | **N** | **%** | **Média** | **Desvio-padrão** | **Mínimo** | **Máximo** | **Amplitude** |
| **Cursos 2023-2025** | **190** | **100,0** | **2,34** | **2,32** | **0,25** | **21,77** | **21,52** |
| Técnicos | 114 | 60,0 | 2,69 | 2,74 | 0,34 | 21,77 | 21,42 |
| - Integrados[5] | 64 | 33,7 | 3,52 | 3,14 | 0,34 | 21,77 | 21,42 |
| - Subsequentes | 47 | 24,7 | 1,47 | 1,51 | 0,37 | 10,00 | 9,64 |
| - Concomitantes | 3 | 1,6 | 4,19 | 1,27 | 2,75 | 5,11 | 2,36 |
| Graduações | 76 | 40,0 | 1,83 | 1,35 | 0,25 | 7,06 | 6,81 |
| - Tecnólogos | 38 | 20,0 | 2,19 | 1,64 | 0,45 | 7,06 | 6,61 |
| - Bacharelados | 20 | 10,5 | 1,88 | 0,78 | 0,86 | 3,46 | 2,60 |
| - Licenciaturas | 18 | 9,5 | 1,00 | 0,72 | 0,25 | 2,98 | 2,73 |
| **Vagas ociosas** | | | | | | | |
| **Descrição** | **N** | **%** | **Média** | **Desvio-padrão** | **Mínimo** | **Máximo** | **Amplitude** |
| **Cursos 2023-2025** | **190** | **100,0** | **8,85** | **8,47** | **-2,00** | **32,00** | **34,00** |
| Técnicos | 114 | 60,0 | 8,58 | 8,59 | -2,00 | 32,00 | 34,00 |
| - Integrados[6] | 64 | 33,7 | 6,09 | 8,05 | -1,00 | 32,00 | 33,00 |
| - Subsequentes | 47 | 24,7 | 12,46 | 8,04 | -2,00 | 28,00 | 30,00 |
| - Concomitantes | 3 | 1,6 | 0,89 | 1,02 | 0,00 | 2,00 | 2,00 |
| Graduações | 76 | 40,0 | 9,25 | 8,32 | -1,33 | 29,00 | 30,33 |
| - Tecnólogos | 38 | 20,0 | 7,68 | 7,52 | -1,00 | 25,00 | 26,00 |
| - Bacharelados | 20 | 10,5 | 5,85 | 5,43 | -1,33 | 20,00 | 21,33 |
| - Licenciaturas | 18 | 9,5 | 16,36 | 8,78 | 0,00 | 29,00 | 29,00 |

Fonte: elaborado pela autora, 2026.

Pela análise da Tabela 3, verifica-se uma média de 2,34 candidatos por vaga, quando considerado a totalidade de cursos analisados, com maior procura média em cursos técnicos (2,69) e menor em cursos de graduação (1,83). Ao considerar o tipo de oferta, a maior relação candidato por vaga média é observada em técnicos

[5] Considerando cursos técnicos integrados ao ensino médio (54) e à educação de jovens e adultos (EJA, 10). Individualmente a relação “candidato por vaga” dos integrados ao ensino médio (média, 3,97; desvio padrão, 3,20; mínimo, 1,47; máximo, 21,77) é superior à visualizada nos integrados ao EJA (média, 1,06; desvio padrão, 0,76; mínimo, 0,34; máximo, 2,64).

[6] Considerando cursos técnicos integrados ao ensino médio (54) e à EJA (10). Individualmente as vagas ociosas em cursos técnicos integrados ao ensino médio (média, 3,20; desvio padrão, 3,48; mínimo, -1,00; máximo, 22,67) é inferior à visualizada nos integrados ao EJA (média, 21,67; desvio padrão, 7,91; mínimo, 5,67; máximo, 32,00).

integrados (3,52), que também apresentam o índice máximo do recorte (21,77). A menor média, por sua vez, encontra-se nas licenciaturas (1,00), porém, ao analisar os mínimos da relação candidato por vagas, nota-se que grande parte dos cursos apresentam o índice com um valor menor que 1, o que demonstra uma procura menor do que o número de vagas ofertadas em quase todos os tipos de cursos, exceto nos técnicos exclusivamente concomitantes (2,75).

Quanto às vagas ociosas no processo seletivo inicial, a Tabela 3 mostra médias elevadas, sendo o quantitativo para graduações (9,25) superior ao verificado para cursos técnicos (8,58), o que coloca, novamente, os cursos superiores em uma posição de maior atenção, principalmente no que tange às licenciaturas (16,36), com a maior média de vagas ociosas no período. Ainda assim, considerando os mínimos, percebe-se que todos os tipos de cursos alcançaram por meio de algum de seus representantes a ausência de vagas ociosas.

Dessa forma, para que a seleção dos cursos analisados tenha representantes com variados comportamentos no processo seletivo, buscou-se identificar as seguintes situações: na relação candidatos por vagas, cursos com procura maior ou igual a 1 (≥1) e procura menor que 1 (<1); e no quantitativo de vagas ociosas, existência ou ausência dessas vagas no ingresso inicial. Pelo cruzamento das opções, verifica-se 4 combinações: i) cursos com procura ≥1 e sem vagas ociosas; ii) cursos com procura ≥1 e com vagas ociosas; iii) cursos com procura <1 e com vagas ociosas; iv) cursos com procura <1 e sem vagas ociosas. Esta última, porém, não visualizada nos dados analisados, uma vez que apenas o processo seletivo inicial foi considerado, e não outros esforços feitos para o preenchimento das vagas, como processos complementares, retorno de graduados, transferências ou outros.

Assim, frente aos três cenários possíveis, selecionou-se um representante de cursos técnicos e outro das graduações para cada um deles, totalizando seis casos para análise, ou seja, 6 cursos e seus processos. Preservando o anonimato dos cursos analisados, seus *campi* e entrevistados, os casos foram identificados por meio do uma sigla[7], corresponde a seu nível e tipo de curso/oferta, seguida por numeral que representa a colocação do curso, em ordem decrescente de relação candidato

[7] Conforme previsto no projeto aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UFFS (CAAE nº 94297325.6.0000.5564, parecer nº 8.069.576) e do IFRS (CAAE nº 94297325.6.3001.8024, parecer nº 8.156.457), as siglas utilizadas seriam: CTI (Curso Técnico Integrado), CTC (Curso Técnico Concomitante), CTS (Curso Técnico Subsequente), CGB (Curso de Graduação Bacharelado), CGL (Curso de Graduação Licenciatura), CGT (Curso de Graduação Tecnólogo).

por vaga, na lista daqueles presentes nos processos seletivos do período. Excluídos 33 cursos por indisponibilidade de acesso ao registro documentado de sua proposição, o Quadro 7 apresenta os representantes selecionados para cada situação e a quantidade de cursos presentes em cada uma delas.

Quadro 7 – Seleção da amostra inicial

| Situação | Total de cursos | Representante |
|---|---|---|
| Cursos técnicos com procura <1 e com vagas ociosas | 26 (13,68%) | CTS42 |
| Cursos técnicos com procura ≥1 e com vagas ociosas | 84 (44,21%) | CTI2 |
| Cursos técnicos com procura ≥1 e sem vagas ociosas | 4 (2,11%) | CTI1 |
| Cursos de graduação com procura <1 e com vagas ociosas | 22 (11,58%) | CGB19 |
| Cursos de graduação com procura ≥1 e com vagas ociosas | 51 (26,84%) | CGT6 |
| Cursos de graduação com procura ≥1 e sem vagas ociosas | 3 (1,58%) | CGT17 |

Fonte: elaborado pela autora, 2026.

A partir da definição dos representantes de cada situação e do acesso aos processos tramitados para sua criação, identificou-se os servidores envolvidos no processo de elaboração dos cursos. Para possibilitar a triangulação das fontes de dados, somando-se ao processo físico, 2 servidores por curso foram acionados, sendo eles representantes do desenvolvimento institucional e do ensino, responsáveis, respectivamente, por elaborar o Relatório de Desenvolvimento Institucional (RDI) e por coordenar a comissão de elaboração do PPC. Esses são os dois documentos propositivos que compõem o processo, que também é formado pelos instrumentos de apreciação e deliberação.

De acordo com Minayo (2017), a investigação qualitativa deve se preocupar mais com a abrangência, diversidade e profundidade no processo de entendimento do objeto analisado, do que com a generalização. Para a autora, como não se pode definir previamente um ponto de saturação, deve-se trabalhar com a ideia de provisoriedade no tamanho da amostra, mediante uma lógica que proporcione o entendimento do objeto. Sendo assim, totalizou-se uma amostra inicial de 12 servidores, os quais foram convidados a participar da pesquisa por meio de comunicação eletrônica individual.

Do total de convidados, 58,3% retornou de forma positiva a participação da pesquisa, sendo alcançada uma amostra de 7 entrevistados, com 3 representantes do ensino e 4 do desenvolvimento institucional, em 4 dos cursos previamente

selecionados: CTI1, CTS42, CGT17 e CGB19. Além disso, para ampliar a abrangência da análise e o entendimento do objeto, complementou-se a amostra com representante da Pró-Reitoria de Desenvolvimento Institucional (PRODI), que atua na análise dos RDIs, totalizando 8 entrevistados.

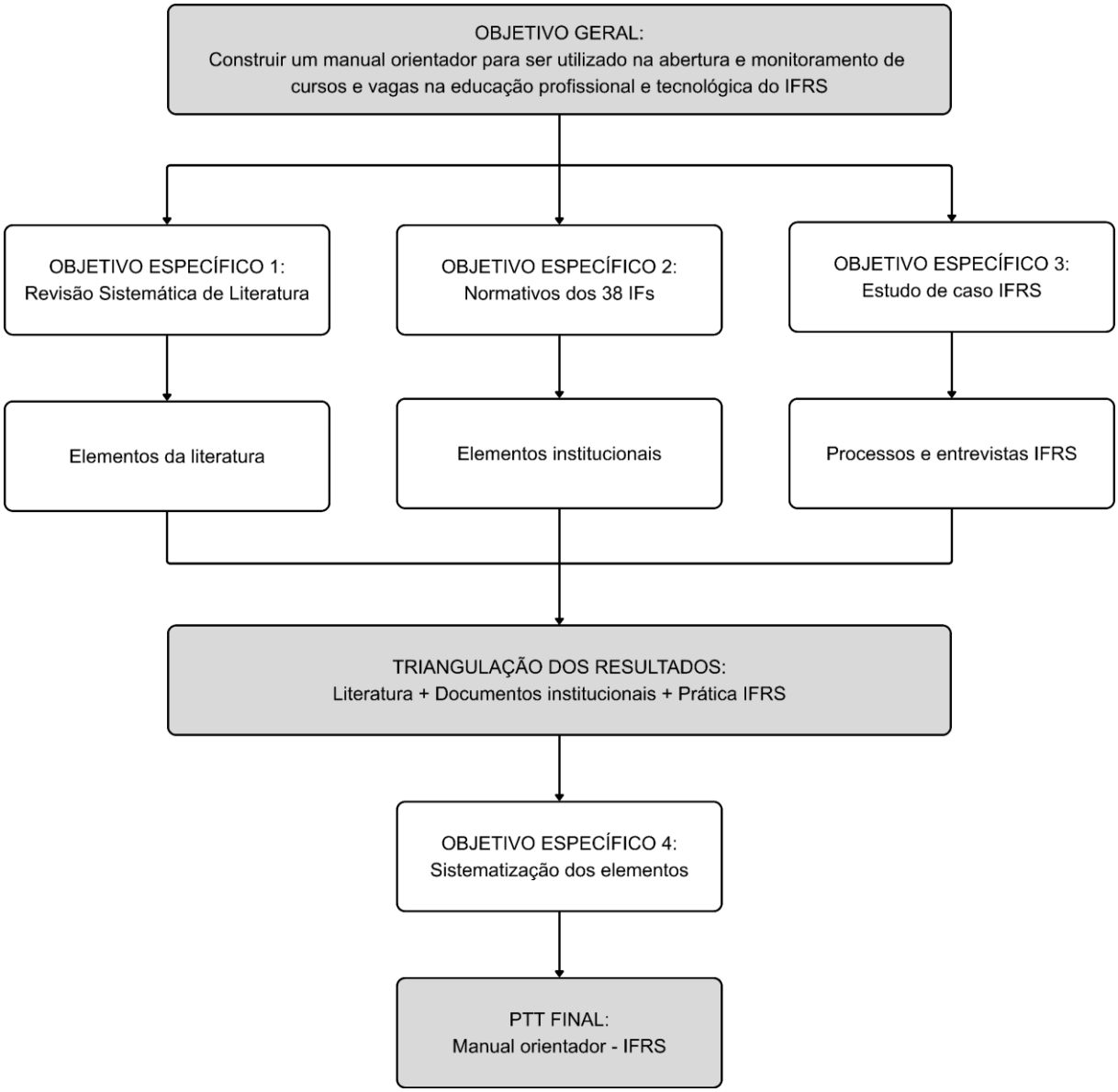
As entrevistas foram realizadas pela pesquisadora conforme roteiro semiestruturado, apresentado no Apêndice A, por meio da plataforma Google Meet, sendo gravadas em áudio e vídeo e transcritas com auxílio da ferramenta Read AI. Todos os entrevistados apresentaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) assinado, conforme previsto no projeto aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UFFS (CAAE nº 94297325.6.0000.5564, parecer nº 8.069.576) e do IFRS (CAAE nº 94297325.6.3001.8024, parecer nº 8.156.457).

Coletadas as entrevistas, a análise das mesmas e dos processos na íntegra foi realizada por meio de análise de conteúdo de Bardin (2016), com codificação manual dos dados a partir das categorias de elementos evidenciadas nas etapas anteriores da pesquisa. O software Atlas.ti® (versão 26.0.2.33998) foi utilizado para sistematizar as categorias no conjunto de dados e a visualizar a presença ou ausência dos elementos em cada caso, bem como a relação entre elas e o desempenho dos cursos nos últimos processos seletivos. Essa análise possibilitou identificar pontos ausentes, pouco abordados ou que prevalecem na análise realizada, que são apresentados na seção 4.3 deste trabalho.

Para construção do manual orientador, em atendimento ao quarto objetivo específico, foi realizada síntese categorial e triangulação dos dados resultados obtidos nos objetivos específicos i, ii e iii. A partir disso, construiu-se uma proposta de inter-relacionamento dos elementos, embasando a elaboração do referido manual e das linhas de atuação recomendadas ao IFRS para fortalecer o processo. De forma adicional, para materializar o manual, analisou-se e referenciou-se, documentos como a Organização Didática da instituição (IFRS, 2024a), seu Regulamento de Atividades Docentes (IFRS, 2022) e a Portaria MEC nº 243/2026 (Brasil, 2026d); bem como citou-se links de outros documentos internos, de legislações relacionadas, dos catálogos de cursos, e portais ou plataformas de dados do IBGE, INEP, SETEC, MTE e Instituto Brasileiro de Meio Ambiente Recursos Naturais Renováveis (IBAMA). O relatório técnico conclusivo com o manual constituirá o Produto Técnico e Tecnológico (PTT) final da dissertação, que foi validado pela PRODI e, posteriormente, será enviado por

e-mail aos entrevistados, como forma de retorno à participação na pesquisa. A Figura 3 reflete o desenho metodológico da pesquisa.

Figura 3 – Desenho metodológico da pesquisa




Fonte: elaborado pela autora, 2026.

# 4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A seguir são apresentados os resultados obtidos no desenvolvimento da pesquisa, sendo cada subtópico correspondente a um objetivo específico: em 4.1, para responder o objetivo específico i (identificar como a literatura aborda o processo de proposição de cursos e quais são os elementos mais relevantes), está o artigo em avaliação pela Revista Eletrônica de Administração (REAd) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), o qual foi submetido em observação a padronização das citações e das referências na norma *American Psychological Association* (APA); em 4.2, a fim de verificar os documentos norteadores utilizados para proposição de cursos e vagas nos 38 IFs e quais os elementos considerados (objetivo específico ii), apresenta-se a análise documental dos normativos dos 38 IFs; e em 4.3, para fazer frente ao objetivo específico iii (analisar os processos de proposição de cursos e vagas do IFRS, comparando com o proposto pela literatura e pelos documentos norteadores), discorre-se sobre o estudo de caso do IFRS. Por fim, o objetivo iv (sistematizar o levantamento e monitoramento desses elementos, a fim de aprimorar a proposição de cursos e vagas) será tratado na seção 5, uma vez que se trata do Produto Técnico Tecnológico (PTT).

## 4.1 ELEMENTOS RELEVANTES À PROPOSIÇÃO DE CURSOS: UM ESTUDO SISTEMÁTICO DA LITERATURA

Bianca Eloize Moro
Larissa de Lima Trindade

**RESUMO**

A expansão da educação superior é entendida como estratégia de desenvolvimento socioeconômico, porém sua fraca articulação com demandas regionais e lacunas nos processos de proposição de cursos, especialmente na educação profissional e tecnológica, podem limitar sua eficácia. Assim, como o objetivo de identificar os elementos relevantes considerados para a proposição da oferta de cursos técnicos e/ou superiores, este estudo realiza uma revisão sistemática de literatura a partir de artigos da base de dados *Scopus*, com seleção de 64 estudos, divididos em 5 categorias. Pela análise dos mesmos, identificou-se 3 elementos internos

(planejamento estratégico, capacidade institucional, motivação da comunidade acadêmica) e 5 externos (cursos correlatos em outras instituições, necessidade sociais e do mercado de trabalho, redes de cooperação e parcerias, políticas públicas e legislação, e aspectos culturais e políticos) relevantes à proposição de cursos. Com a identificação de tais elementos, este estudo contribui de forma teórica por apresentá-los de forma conjunta, de forma prática, ao orientar a criação de cursos, e social, ao promover formações mais alinhadas às necessidades da sociedade e do mercado de trabalho, fomentando a educação de qualidade, o desenvolvimento socioeconômico, o trabalho decente e a inovação.
**Palavras-chave:** Curso novo. Ensino superior. Educação profissional e tecnológica.

RELEVANT ELEMENTS FOR COURSE PROPOSAL: A SYSTEMATIC STUDY OF THE LITERATURE

**ABSTRACT**

The expansion of higher education is understood as a strategy for socioeconomic development, but its weak articulation with regional demands and gaps in the course proposal processes, especially in vocational education and training, may limit its effectiveness. Thus, with the objective of identifying the relevant elements considered for the proposal of technical and/or higher education courses, this study conducts a systematic review of the literature based on articles from the Scopus database, selecting 64 studies divided into five categories. Through the analysis of these studies, three internal elements (strategic planning, institutional capacity, and motivation of the academic community) and five external elements (related courses at other institutions, social and labor market needs, cooperation networks and partnerships, public policies and legislation, and cultural and political aspects) relevant to course proposals were identified. By identifying these elements, this study contributes theoretically by presenting them together, practically by guiding the creation of courses, and socially by promoting training that is more aligned with the needs of society and the labor market, fostering quality education, socioeconomic development, decent work, and innovation.
**Keywords:** New course. Higher education. Vocational education and training.

### 4.1.1 Introdução

O Brasil vivenciou um período de expansão da educação superior nas duas primeiras décadas do século XXI. Embora majoritariamente ofertada por instituições privadas, as instituições federais protagonizaram o crescimento deste nível de ensino entre 2005 e 2018, tanto no quantitativo de matrículas, como de instituições (Vieira; Macedo, 2022). Silva, Tatsch e Ruffoni (2022) citam 2008 a 2012 como os anos mais importantes da política de expansão, marcados pelo Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) e pela instituição da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, que oferta ensino superior e técnico por meio dos Institutos Federais (IFs).

De acordo Wolf (2020), a expansão do ensino superior (ES) é vista pelos governos em geral como estratégia para estimular crescimento econômico, produtividade e mobilidade social. Porém, analisando países desenvolvidos, o autor afirma que um rápido aumento de vagas universitárias sem absorção pelo mercado de trabalho, tende a não garantir melhores perspectivas profissionais. No mesmo sentido, Monteiro Neto, Vieira e Macedo (2022) afirmam que, embora estratégicos para o desenvolvimento e transformação socioeconômica, a eficácia dos sistemas de ES depende da estreita interação com a sociedade.

Filippim e Moreschi (2020) apontam a existência de uma tímida parceria entre IF e seus agentes externos, sendo que, para estes últimos, os cursos ofertados não atendem às demandas regionais. Vago (2017) também observa que características sociais e econômicas da região nem sempre são contempladas na definição dos cursos, enquanto Maciel *et al.* (2024) destacam a prevalência do fator político sobre o diagnóstico das potencialidades locais. Nessa linha, Galvão (2021) acrescenta ainda que, muitas vezes, a tomada de decisão se restringe ao senso comum expresso em audiências públicas ou plebiscitos.

De acordo com Jackson (2021), a literatura que trata da expansão educacional e da desigualdade de oportunidades, pouco discute como e por que a ampliação das vagas ocorre nas instituições de ensino superior, limitando-se, em muitos casos, a explicações funcionalistas associadas à demanda, sem explorar os processos internos que levam a essa ampliação de vagas. Além disso, embora Wolf (2020) evidencie ser preciso encontrar alternativas ao descompasso entre oferta de ES e necessidades externas, como um sistema de educação profissional fortalecido, com

trajetórias próprias e não como caminho à universidade, não se observam estudos que abordem o processo de proposição de cursos na educação profissional e tecnológica (EPT), quando considerada análise bibliométrica do termo "*Technical and Vocational Education and Training*" e suas variações, feita com artigos publicados na *Web of Science* de 1999 a 2021. A maioria dos estudos refere-se a desenvolvimento curricular, aspectos pedagógicos e estratégias educacionais da oferta de cursos (Majid; Kasavan; Siron, 2024).

Assim, com o objetivo de identificar os elementos relevantes considerados para a proposição da oferta de cursos técnicos e/ou superiores, este estudo faz uma Revisão Sistemática de Literatura (RSL), combinando descritores que se referem a curso novo, oferta de curso e expansão educacional, tanto na educação profissional quanto na universitária, considerando artigos publicados na *Scopus*, entre 2008 e 2025. Sua finalidade é responder à pergunta de pesquisa: quais são os elementos relevantes para a proposição da oferta de cursos técnicos e/ou superiores?

A pesquisa se justifica pela possibilidade de sistematizar esses elementos, oferecendo um referencial capaz de orientar a prática de criação de cursos. Em estudo sobre implementação do REUNI, burocratas de médio escalão relataram-se satisfeitos de participar da expansão, porém despreparados, sendo que, em nova oportunidade, adotariam outras posturas, como planejar e estudar melhor, para assegurar maior qualidade no processo (Novato; Najberg; Lotta, 2020). Além disso, tal sistematização tem potencial de contribuir para ofertas de cursos mais alinhadas às necessidades do mercado e da sociedade, favorecendo uma educação de qualidade, o desenvolvimento socioeconômico, o trabalho decente e a inovação, o que reflete nos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável 4, 8 e 9 da ONU.

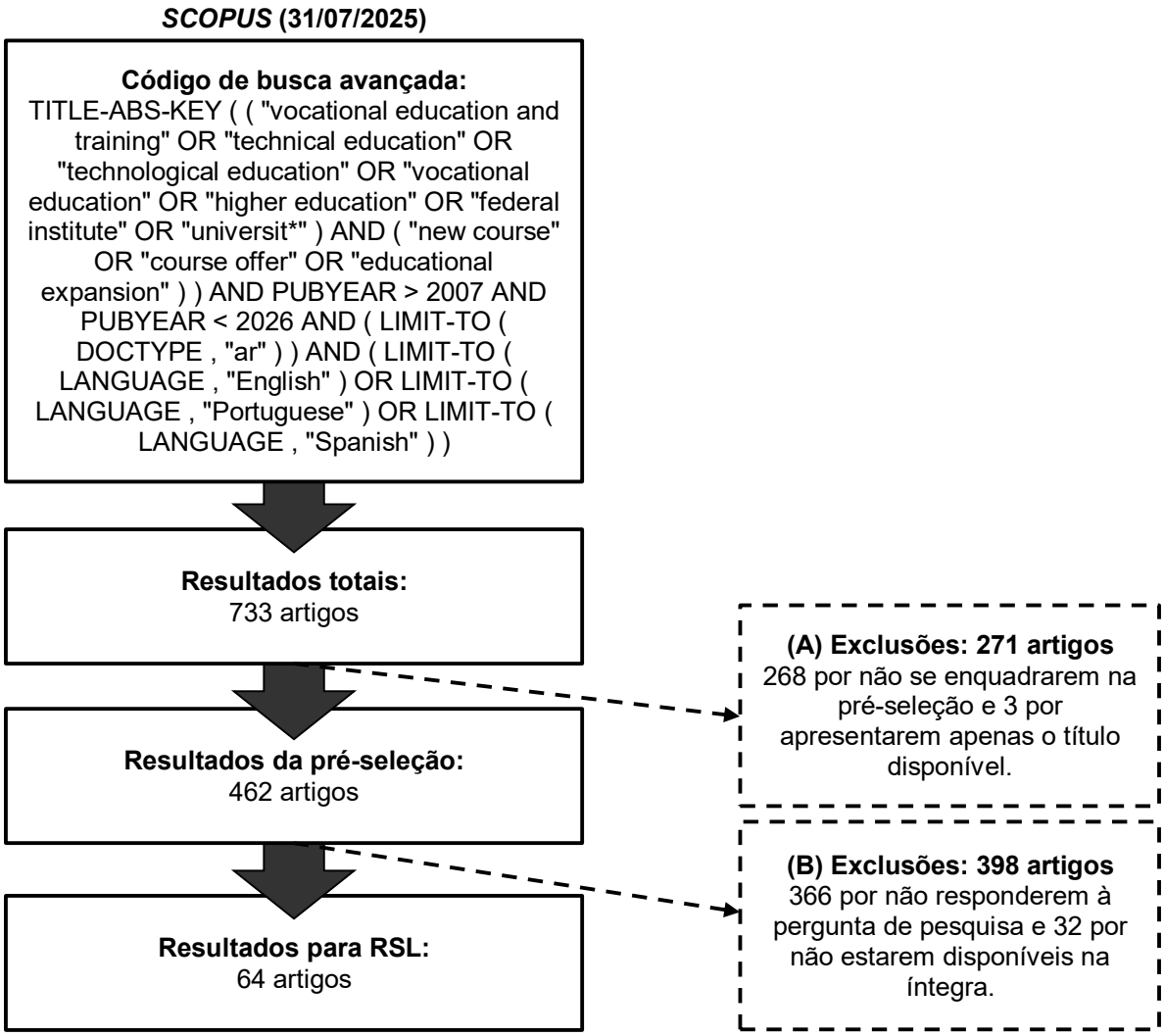
### 4.1.2 Metodologia

Caracterizando-se como descritivo, bibliográfico e de abordagem qualitativa, este estudo trata-se de uma RSL, que, de acordo com Chueke e Amatucci (2022), permite analisar um tema de maneira aprofundada, aplicando-se, geralmente, a pequena amostra da produção científica. Visando sua replicabilidade, o método organiza, analisa e gera sentido a um conjunto de publicações pelas seguintes etapas: delimitação do problema investigado, escolha da base de dados, definição de

estratégias de busca avançada, triagem por critérios de inclusão e exclusão, e análise do material selecionado (Galvão; Ricarte, 2019).

Dessa forma, tendo em vista o objetivo da pesquisa, buscou-se, em 31 de julho de 2025, artigos da base de dados *Scopus*, para uma visão internacional e nacional do que vem sendo estudado sobre a proposição da oferta de cursos técnicos e/ou superiores. O código de busca avançada, com a combinação dos descritores, o período de publicação (2008 a 2025) e idioma (português, inglês e espanhol) dos artigos pesquisados pode ser visualizado na Figura 4, que resume o percurso metodológico da busca e apresenta o quantitativo de resultados para cada etapa da pesquisa.

Figura 4 – Busca e resultados da RSL




Fonte: as autoras.

Para justificar o período temporal utilizando, recorda-se que 2008 foi o primeiro ano do período mais relevante para a expansão do ES federal brasileiro, conforme Silva, Tatsch e Ruffoni (2022). Na triagem dos estudos, realizou-se uma pré-seleção dos artigos, a partir dos resumos, mantendo aqueles referentes a abertura, oferta ou expansão de cursos no contexto da educação superior ou profissional e tecnológica, excluindo-se 271 por não estarem diretamente relacionados ou não apresentarem o resumo disponível na base de dados, conforme destaque (A), na Figura 4.

Para escolha apropriada de estudos que respondam à pergunta de pesquisa, agrupou-se os 462 artigos por categorização temática manual, a partir da leitura dos resumos e, em caso de dúvidas, da leitura flutuante do artigo, estabelecendo-se 5 categorias (Tabela 4).

Tabela 4 – Categorias e quantitativo de estudos da pré-seleção e RSL

| Categorias | Descrição | Artigos pré-seleção | Artigos RSL |
|---|---|---|---|
| C1 - Cooperação com agentes externos | Trata da aproximação entre instituições de ensino e agentes externos para subsidiar a oferta de cursos | 2 | 2 |
| C2 - Design de curso | Aborda etapas ou produtos do processo de design instrucional, sendo ele referente a um novo curso ou sua reformulação | 430 | 36 |
| C3 - Estudo de habilidades profissionais | Identifica competências e habilidades de campo profissional específico para desenvolver ou aprimorar cursos | 8 | 6 |
| C4 - Expansão da oferta de ES ou EPT | Trata da criação ou ampliação de cursos e vagas no contexto da expansão do ES ou da EPT | 6 | 6 |
| C5 - Planejamento estratégico da oferta de cursos | Trata de processos prévios de análise e tomada de decisão sobre a oferta de cursos | 16 | 14 |
| | Total | 462 | **64** |

Fonte: as autoras.

Observando a Tabela 4, nota-se a prevalência de estudos relacionados ao design de curso, alocados em C2 (93,1%), nos quais são abordadas etapas ou produtos do processo de design instrucional, podendo incluir currículo, estratégias educacionais e métodos avaliativos, implementação do curso e avaliação de seus processos, resultados ou impactos. Khalil e Elkhider (2016) descrevem o processo de design instrucional em 5 etapas essenciais, sendo elas: análise, projeto, desenvolvimento, implementação e avaliação da experiência de aprendizagem. Para

eles, na etapa de análise são identificadas necessidades, contexto, perfil do aluno e objetivos instrucionais; na etapa de projeto, planeja-se conteúdos e estratégias educacionais; e nas demais etapas realiza-se, respectivamente, o desenvolvimento de materiais e métodos de avaliação, a aplicação do curso e sua avaliação formativa ou somativa.

Dos artigos em C2, uma parcela pequena (8,4%) traz elementos relevantes à proposição da oferta de cursos técnicos e/ou superiores, evidenciados nas etapas de análise ou projeto. Os trabalhos que não apresentaram tais elementos ou que não estavam disponíveis na íntegra foram excluídos de C2, sendo este último critério de exclusão também aplicado às categorias C3 e C5. Assim, totalizou-se 398 exclusões na segunda fase de triagem, conforme já apresentado em (B) na Figura 4. Ao final do percurso metodológico, os 64 estudos foram lidos entre agosto e outubro de 2025, embasando os resultados da RSL apresentados e discutidos a seguir.

### 4.1.3 Análise e Discussão dos Resultados

A maior categoria com artigos selecionados é C2 (design de curso), sendo 97,2% de sua literatura internacional. Além disso, 75,0% dela não trata de uma formação completa, de nível técnico ou superior, mas refere-se a cursos de curta duração, disciplinas ou programas de treinamento educacional, conforme apresentado no Quadro 8. Ainda assim, os estudos foram considerados por apresentarem achados similares ou adicionais àquelas visualizados em cursos completos, tendo potencial de gerar *insights* para o processo de proposição.

Iniciando pelo contexto de curso completo, visualiza-se o único estudo brasileiro que compõe C2. Nele, Melo *et al.* (2017) aborda a construção colaborativa do Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de medicina na Universidade Federal do Rio Grande do Norte, relatando que audiências públicas foram conduzidas pela comissão de implantação do curso junto a movimentos sociais, órgãos públicos, conselhos de classe e comunidade em geral, para alinhar o projeto às realidades e necessidades locais. Segundo os autores, a proposição do curso foi motivada por política do governo federal, com meta de aumentar a razão de médicos por habitante, reorientando e distribuindo melhor os profissionais pelo território nacional, o que evidencia a capacidade que políticas públicas tem para induzir a proposição e abertura de cursos.

Quadro 8 – Configuração dos estudos sobre design curso (C2)

| Contexto | % estudos | Países |
|---|---|---|
| Curso completo de ensino técnico ou superior | 25,0% (9) | ● Estados Unidos (Bacon *et al.*, 2011; Goodman; Koster; Swanson, 2015; Guyer; Wayne; Hardt, 2018; Nichols; DeLuca; Ebersohl Júnior, 2015);<br>● Austrália (Leung; Bentley, 2017; Khalil; Liu, 2021);<br>● Brasil (Melo *et al*., 2017);<br>● China (Chen; Yin; Feng, 2023); e<br>● Reino Unido (Oliveira *et al.*, 2022). |
| Curso de curta duração | 13,9% (5) | ● Estados Unidos (Caudill *et al.*, 2010; Chakraborty; Andrade; Smith, 2022);<br>● Alemanha (Bock *et al*., 2019);<br>● Canadá (Black *et al.*, 2023); e<br>● Síria (Khorsheed, 2021). |
| Disciplina curricular | 52,8% (19) | ● Estados Unidos (Chen-Edinboro *et al.*, 2019; Fanatico *et al.*, 2025; Geppert *et al.*, 2011; Hajra; Phillips, 2025; Langer, 2009; Kim *et al.*, 2023; Luby; Cornelius; Goldman, 2021; Qin; D'ignazio, 2010);<br>● Arábia Saudita (Hajjar; Sobahi, 2012);<br>● Canadá (Booth *et al.*, 2020);<br>● China (Wu; Huang; Wang, 2024);<br>● Coreia (Noh; Ahn; Choi, 2012);<br>● Croácia (Matoš *et al.*, 2016);<br>● Eslováquia (Varga *et al.*, 2022);<br>● Finlândia (Vuojärvi *et al.*, 2021);<br>● Japão (Yamamoto; Tagami; Okunuki, 2013);<br>● Países do Oriente Médio (Kharbat; Muqattash, 2020);<br>● Turquia (Özbey; Denerel, 2024);<br>● Ucrânia (Raichuk; StFolz; Linkov, 2025). |
| Programa de treinamento educacional | 8,3% (3) | ● Estados Unidos (Beets, 2015; Eitzen *et al.*, 2019);<br>● Reino Unido (Grundy, 2020). |

Fonte: as autoras.

Motivação similar é visualizada na Universidade da Flórida, que passou a ofertar a especialização “Disparidades de Saúde na Sociedade” em observação a recomendações para ampliar diversidade racial e étnica na saúde, contidas em plano de ação governamental. A demanda do curso foi confirmada pelo êxito de proposta similar em outra instituição de ensino e sua oferta facilitada pela aproximação das duas instituições, bem como pela contratação de professor (Guyer; Wayne; Hardt, 2018). Embora investimentos internos, em pessoal, tenham viabilizado o curso em questão, os autores ressaltam que restrições orçamentárias limitam a ação de instituições públicas, tornando essenciais parcerias locais e incentivos governamentais para ampliar ofertas do curso e seus benefícios.

A exemplo disso, Nichols, DeLuca e Ebersohl Júnior (2015) citam o esforço colaborativo multi-institucional de professores para elaboração de currículo compartilhado. Bacon *et al.* (2011), por sua vez, apontam que financiamentos do

governo para programas e projetos levaram à oferta de curso interdisciplinar em sustentabilidade, que está evoluindo para um programa de certificação, apesar das dificuldades de formalização e de aceitação inicial pela alta gestão. O histórico de envolvimento de docentes e discentes com a temática e a expertise regional disponível para parcerias potencializaram a iniciativa, cujo currículo é considerado um plano para criar novos cursos teórico-práticos, pois aproxima a academia de líderes locais (prefeito, representantes de empresas e organizações sem fins lucrativos), na definição e acompanhamento de projetos (Bacon *et al.*, 2011).

Essa aproximação com agentes externos também é visualizada no estudo de Oliveira *et al.* (2022), para elaboração de currículo de mestrado. Os autores destacam que a visão compartilhada entre representantes da indústria e acadêmicos, considerando suas expectativas e atitudes pessoais e profissionais, mostrou-se mais relevante do que o apoio e a estrutura institucional, ainda que estes sejam necessários e estivessem presentes de forma satisfatória no caso analisado. De modo semelhante, Leung e Bentley (2017) afirmam que desenvolvimento de cursos deve passar pelo entendimento das complexidades do setor de atuação e de seus potenciais trabalhadores, por meio de práticas mais colaborativas e alinhadas, mas retratam que o desejo institucional de reconhecimento na área foi determinante para a proposta do curso multidisciplinar abordado. Assim, nota-se que tanto aspectos internos quanto externos podem motivar a criação de cursos.

Ademais, revisões de currículos são capazes de gerar a necessidade de outros cursos, como no caso do pré-médico da Universidade de Dakota do Sul, cujo comitê responsável por sua revisão foi direcionado a desenvolver uma nova especialização interdisciplinar (Goodman; Koster; Swanson, 2015). Outras questões observadas na elaboração de cursos superiores, para identificar os conhecimentos e as habilidades demandadas são: requisitos de acreditação (Chen; Yin; Feng, 2023), rol de competências definidas por instituições de referência (Goodman; Koster; Swanson, 2015), currículos correlatos de outras instituições de ensino e resultados de pesquisas realizadas com alunos de cursos introdutórios (Nichols; DeLuca; Ebersohl Júnior, 2015). Além disso, Khalil e Liu (2021) relatam o uso de pesquisa de mercado, feita com diversas partes interessadas, como potenciais empregadores, alunos e agências de alunos internacionais, bem como de feedback do corpo docente, técnico e discente.

No contexto de disciplinas, assim como de cursos de curta duração, suas criações ocorrem majoritariamente pela identificação de lacunas curriculares. Nesse

sentido, Noh, Ahn e Choi (2012) sugerem que as decisões sobre o lançamento de novos componentes curriculares são influenciadas pelo corpo docente, que tende a ampliar sua quantidade e especificidade, ainda que apenas metade deles corresponda efetivamente à demanda dos alunos. Para os autores é necessário fazer uma análise científica de cargos e desenvolver um currículo com foco em competências, consultando currículos internacionais e profissionais da área, o que não é visualizado na Coreia.

As recomendações de Noh, Ahn e Choi (2012) reforçam práticas já citadas para cursos completos. Além deles, outros autores corroboram a identificação de lacunas pela observação de: currículos de outras instituições de ensino (Black *et al.*, 2023; Chakraborty; Andrade; Smith, 2022; Hajjar; Sobahi, 2012; Hajra; Phillips, 2025; Kharbat; Muqattash, 2020; Varga *et al.*, 2022), requisitos de acreditação/credenciamento (Chen-Edinboro *et al.*, 2019; Geppert *et al.*, 2011), e necessidades de conhecimentos e habilidades identificadas por meio de análises a pesquisas publicadas por instituições de referência (Kim *et al.*, 2023) ou realizadas diretamente com alunos em potencial (Black *et al.*, 2023; Bock *et al.*, 2019; Hajra; Phillips, 2025; Matoš *et al.*, 2016; Özbey; Denerel, 2024), docentes ou representantes da academia (Black *et al.*, 2023; Kharbat; Muqattash, 2020; Hajjar; Sobahi, 2012; Özbey; Denerel, 2024), e especialistas da indústria (Hajjar; Sobahi, 2012). Além disso, discussões temáticas em eventos, envolvendo diversos *stakeholders*, surgem, neste recorte de C2, como forma de identificar necessidades e temáticas a serem abordadas nos cursos (Chakraborty; Andrade; Smith, 2022; Vuojärvi *et al.*, 2021).

Entretanto, Yamamoto, Tagami e Okunuki (2013) destacam que a identificação das habilidades não deve considerar apenas aquelas necessárias ao sucesso profissional, mas também as provenientes de mudanças sociais, demandando um processo de melhoria contínua do currículo e da missão institucional, que envolva todas as partes interessadas. Exemplos que se aproximam desse movimento são observados em diferentes escalas: em nível micro, Langer (2009) relata a realização de reuniões para mapeamento dos problemas administrativos e acadêmicos enfrentados em programa de mestrado, com todos os interessados (alunos, docentes e administradores), resultando em nova disciplina introdutória, avaliada de forma satisfatória pelas partes. Em nível macro, para desenvolvimento de curso interdisciplinar, Raichuk *et al.* (2025) investiga novas demandas provenientes da situação de guerra enfrentada na Ucrânia, porém restringe sua análise ao contexto

universitário, distanciando-se parcialmente da proposta de Yamamoto, Tagami e Okunuki (2013).

Sobre as parcerias, além corroborar aquelas mencionadas anteriormente, para cursos completos, entre instituições de ensino (Fanatico *et al.*, 2025) e com a indústria (Black *et al.*, 2023; Kim *et al.,* 2023), visualiza-se a ocorrência de outros tipos, como: universidade-comunidade indígena (Luby; Cornelius; Goldman, 2021), universidade-entidade de representação empresarial (Booth *et al.*, 2020) e universidade-órgão regulador nacional (Black *et al.*, 2023). Além disso, o desenvolvimento dessas estruturas mais simplificadas de curso a partir de projetos de pesquisa aparece mais fortemente (Caudill *et al.*, 2010; Fanatico *et al.*, 2025; Qin; D'ignazio, 2010; Wu; Huang; Wang, 2024), e os financiamentos internos (Chakraborty; Andrade; Smith, 2022; Qin; D'ignazio, 2010) somam-se aos externos (Caudill *et al.*, 2010; Fanatico *et al.*, 2025; Geppert *et al.*, 2011; Wu *et al.*, 2024).

Beets (2015), entretanto, já no recorte de programas de treinamento, alerta para possíveis falhas éticas dos financiamentos externos em relação à liberdade acadêmica do sistema de ensino superior, que é princípio e requisito para processos de credenciamento de cursos nos Estados Unidos. O autor trata da criação do Programa de Fundamentos Morais do Capitalismo, proposto e financiado por uma corporação bancária pública, que condicionava a continuidade dos vultosos repasses financeiros ao ensino de determinada obra ideológica em 67 instituições participantes e tinha problemas com a transparência das negociações.

Apesar desse ponto de atenção, a maioria das parcerias e repasses visualizados nos estudos são positivos. Grundy (2020), por exemplo, aborda a proposição de programa nacional de treinamento a partir de uma lacuna de habilidades identificada por diversas instituições britânicas, que foi aplicado em 18 instituições de ensino superior com financiamento proveniente de fundação de apoio e conselhos públicos de ensino e pesquisa, sendo bem avaliado por alunos e empregadores, com ampliação das vagas na área. Eitzen *et al.* (2019), por sua vez, relatam um engajamento inédito entre especialistas do governo, da universidade e do setor industrial-empresarial, fortalecido pela realização de simpósio durante o desenvolvimento do design instrucional de programa de treinamento na área de laboratórios, reforçando essa estratégia de aproximação.

Tal engajamento é retratado também nas categorias C1 (Cooperação com agentes externos) e C3 (Estudo de habilidades profissionais), ambas constituídas

apenas por estudos internacionais. Em C1, Lautala e Dick (2017) relatam novamente a realização de simpósios, os quais evoluíram de uma iniciativa bienal da indústria para uma conferência de usuários, que reúne professores e especialistas acadêmicos, profissionais do setor, governos, consultorias e instituições de pesquisa, fomentando a oferta de cursos e a formação de profissionais na área de transporte ferroviário. Para Kiss, Vargas e Kuttor (2023), a educação dual aparece como alternativa para fortalecer as conexões da tríplice hélice (universidade-indústria-governo), cuja cooperação entre universidade e indústria pode ser motivada por ambos os lados, com promoção e estruturação facilitada pelo governo.

Em C3, a pesquisa de Doherty e Stephens (2021) também destaca a educação dual como alternativa a cursos mais flexíveis e alinhados ao setor manufatureiro, cabendo às instituições de ensino, apoiadas por políticas de desenvolvimento regional, o papel de liderança na coordenação de inovação. Para eles, esse alinhamento, porém, depende das filosofias institucionais, e fica prejudicado pela falta de compreensão das percepções e expectativas dos empregadores, resultando no distanciamento entre competências ensinadas e demandadas. Frente a isso, os autores realizam uma auditoria de habilidades junto a 26 gerentes da indústria na Irlanda, coletando, por meio de diálogo próximo, demandas e recomendações profissionais que podem auxiliar na concepção e desenvolvimento de programas de ensino e atividades de pesquisa.

Shah, Grebennikov e Nair (2015), ampliam o número de empregadores pesquisados na Austrália para próximo de 500, em continuidade a dois estudos prévios, porém defendem que pesquisas nacionais amplas deveriam ser financiadas pelo governo, a cada três ou cinco anos, para identificar habilidades e capacidades importantes aos recém-formados e orientar o desenvolvimento curricular, uma vez que pesquisas individuais dessa amplitude são insustentáveis. Outra estratégia para reconhecer a demanda por competências e habilidades é a mineração de dados em sites de emprego, apesar da recorrência do termo “outras” na descrição dos requisitos das vagas (Alisan; Serin, 2021; Zhang; Chen, 2025).

Além disso, a comparação entre rols de competências elaborados por instituições de referência distintas é utilizada por Walsh *et al.* (2020) para ampliar aquelas abordadas em programas acadêmicos específicos. Contudo, Yamada (2024) evidencia que docentes, discentes e indústria atribuem diferentes percepções de importância a habilidades consideradas essenciais em rol de competências, não

atendendo plenamente as necessidades e expectativas de nenhuma das partes. Nesse sentido, a autora afirma que a interação completa com o meio em que os cursos estão inseridos é o caminho para que as instituições de ensino se transformem em espaços abertos de inovação, indo ao encontro de Yamamoto, Tagami e Okunuki (2013), abordado em C2.

Nos estudos sobre a expansão da oferta de ES ou EPT (C4), um artigo retrata a expansão do ES no Brasil (Fuck *et al.*, 2008) e os demais em contextos internacionais. Entre eles, Maurer, Haolader e Shimu (2023) são os únicos a abordarem a expansão da EPT, sinalizando que esta ocorre, em Bangladesh, conforme a ação de atores políticos e em atendimento da demanda social por competências acadêmicas, em vez de profissionais. Para os autores, é necessário estruturar a EPT a partir de setores e ocupações específicas, articulando teoria e prática de forma consistente, já que formatos híbridos tendem a aproximá-la mais de um instrumento de acesso ao ensino superior do que de uma política de qualificação para o trabalho, limitando sua capacidade de reduzir a pobreza e de responder às demandas do mercado.

No contexto do ES dos Estados Unidos, Kindel e Stevens (2021) apresentam os empreendedores educacionais como fomentadores de expansão, os quais, a partir da utilização estratégica do espaço universitário, dão respostas criativas a demandas emergentes e atraem o apoio da sociedade, da indústria e do governo, ampliando o alcance da instituição e de suas funções essenciais, como pesquisa e formação profissional. Configurações governamentais mais autoritárias, porém, evidenciam uma condução *top-down* da expansão ao definirem quais cursos e conteúdos devem ser ofertados, como nos casos da Itália de 1925 (Deplano, 2013) e da China de 1950 a 1960 (Liu, 2023). Neste último caso, foram desconsiderados os posicionamentos contrários de docentes para seguir a estratégia de governo, que priorizava a abertura de cursos conforme a urgência de demandas nacionais e a capacidade institucional instalada.

Por outro lado, a falta de apoio governamental também pode ser uma problemática, como retratado no estudo de Wangenge-Ouma (2008), que analisa a expansão do ES através de uma instituição pública do Quênia. No caso, a ampliação da oferta de vagas ocorreu através da mercantilização de cursos paralelos, para compensar o subfinanciamento estatal, porém, a iniciativa exacerbou a precariedade

da capacidade institucional quanto a docentes, infraestrutura e equipamentos, resultando na baixa qualidade do ensino.

No contexto brasileiro, Fuck *et al.* (2008) trazem o panorama da expansão do ensino em geologia, pelo relato de treze instituições, reforçando aspectos já mencionados em C2, como a criação dos cursos devido a características locais e regionais favoráveis, a viabilização da oferta por meio de parcerias e incentivos de programas governamentais, a realização de simpósios para construção do currículo e a figura dos docentes como mobilizadores do desenvolvimento de novos cursos. Porém pouco se detalha sobre o processo de proposição desses cursos, sendo o relato da Unicamp aquele que apresenta mais elementos, como demanda recebida por meio de abaixo-assinado, evento para discussão a aprovação do curso e realização de levantamentos internos e externos, a fim de identificar o atendimento a demandas profissionais e sociais, embora tais levantamentos não sejam especificados.

Dos estudos de C5 (planejamento estratégico da oferta de cursos), dois deles trazem processos mais detalhados e amplos sobre a proposição de cursos no contexto brasileiro de instituições de ensino privadas: Mainardes, Silva e Domingues (2010) e Paraboni, Rodrigues e Serrano (2014). Os demais estudos concentram-se em partes específicas do processo de planejamento ou tomada de decisão, sendo um deles mais conceitual (Moscardini; Strachan; Vlasova, 2022), 4 aplicados à realidade brasileira (Alvarenga; Silva, 2018; Fonseca; Fonseca, 2016; Guimarães, 2011; Santos; Simões, 2008) e 8, à internacional.

O modelo de Mainardes, Silva e Domingues (2010) apresenta uma fase inicial, relativa a ideia do curso, que pode ser identificada por fatores internos (sugestões da comunidade acadêmica, objetivos do planejamento estratégico, redução de alunos, análise da concorrência e espaços de mercado, disponibilidade de pessoal, recursos financeiros e físicos) ou externos (imagem da instituição, exigências legais, solicitação de empresas, entidades ou número significativo de indivíduos). Na sequência, o desenvolvimento do curso, ocorre pela constituição de equipe responsável, que deve: i) confirmar a necessidade através de análises do mercado e estudos de previsão de demanda; ii) mobilizar a realização de reuniões com potenciais interessados, sejam eles alunos, empregadores e outras entidades afins, para informar a intenção de oferta e coletar contribuições para as definições iniciais do curso, como objetivos, conteúdos e perfil profissional; iii) encaminhar proposta para avaliação da alta gerência da

instituição quanto a viabilidade interna e necessidade de investimentos; e iv) em caso de aprovação, elaborar o projeto do curso observado às parcerias constituídas, questões legais e de credenciamento.

Paraboni, Rodrigues e Serrano (2014) mapeiam o lançamento de cursos a partir da prática da instituição estudada, aproximando-o do proposto por Mainardes, Silva e Domingues (2010), exceto pela ampliação das instâncias de aprovação, com análise intermediária no Departamento de Ensino e final na Câmara de Graduação e Conselho Universitário, que avalia o curso com seu projeto já estruturado. Apesar de sistematizados, problemas processuais são relatados em ambos os estudos. Paraboni, Rodrigues e Serrano (2014) evidencia a falta de conexão entre as partes envolvidas e a diversidade de formas de execução adotadas por cada área da instituição, sendo a análise de mercado frequentemente dispensada.

Mainardes, Silva e Domingues (2010), por sua vez, ao analisarem a criação do curso Tecnologia em Gestão Comercial, proposto a partir de demanda recebida da Câmara de Comércio local e do sucesso prévio identificado em curso técnico correlato, verificam que o processo se aproximou do modelo desenvolvido, porém com fragilidades como a ausência de formalização das etapas e o baixo detalhamento da pesquisa de demanda. Conforme os autores, o novo curso, embora contasse com parceiro forte e representativo, enfrentou dificuldades na captação de alunos já na primeira oferta, o que pode decorrer da não exigência de formação para o desempenho do cargo de gerente no mercado de trabalho, da incompatibilidade entre a renda dos potenciais alunos e a mensalidade cobrada ou, ainda, de campanha de marketing ineficaz.

Para aprimorar o método praticado na instituição estudada, minimizando a desativação precoce de curso pela identificação dos impactos do seu lançamento e concretização, Paraboni, Rodrigues e Serrano (2014) apoiaram-se no Pensamento Sistêmico e Planejamento por Cenários (PSPC) para mapear variáveis determinantes da efetividade sistêmica do curso Tecnólogo em Gestão da Produção Industrial em desenvolvimento. Como pontos chave, os autores identificaram: imagem e reputação, conceito do curso, sustentabilidade financeira e índice de desenvolvimento humano. A partir deles, outras variáveis de impacto foram desenhadas, entre elas: número de interessados, de instituições parceiras e atuantes na profissão; necessidades de investimentos em infraestrutura e docentes; PIB, como impulsionador da demanda por profissionais qualificados na área; e outras instituições que oferecem cursos afins.

Referente a ideia do curso, Moscardini, Strachan e Vlasova (2022) destacam que, as instituições de ensino, além de atender de forma reativa à procura de formação por grupos específicos, devem antecipar-se, identificando as áreas de conhecimento mais demandadas, com base na análise de grandes conjuntos de dados por algoritmos. Esse papel proativo é retratado de forma prática no estudo de Sung *et al.* (2019), pela análise de vagas anunciadas em sites e das tendências de pesquisas online sobre empregos, a partir de dados do Google *Trends*, uma ferramenta de *big data* que mostra a frequência com que termos são pesquisados no Google. Para eles, esta pode ser uma maneira mais rápida de justificar o atendimento às necessidades do mercado no planejamento de um curso.

Apesar disso, nem sempre a manifestação de interesse por uma área permite que a oferta de um curso se concretize. Taleb (2014) apresenta fatores culturais da Arábia Saudita como condicionantes da viabilidade de proposta de formação na área de sustentabilidade para mulheres, apesar do interesse das mesmas e da instituição de ensino. Hoque (2023) também afirma que restrições financeiras e a lógica do mercado acabam por moldar a oferta de cursos. Em seu estudo na Austrália, o autor cita duas situações como exemplo: um curso elaborado de forma conjunta com *stakeholders* externos, que teve sua oferta descontinuada, após baixo número de matrículas em duas edições; e a graduação em contabilidade pública, que pode ser ofertada apenas em complemento a graduações existentes, apesar de sua relevância no contexto avaliado.

Outro aspecto a ser considerado são leis de diretrizes gerais da educação e específicas da área do curso, bem como suas alterações, pois estas podem produzir a necessidade de adaptação e criação de novos cursos, como no caso das licenciaturas brasileiras em artes (Alvarenga; Silva, 2018). Pela observação de indicadores como a procura total e a relação candidato/vaga, os autores identificam a necessidade de ampliação dos cursos, porém, afirmam que a concretização de novos cursos dependerá de investimentos em infraestrutura, ampliação do quadro docentes e efetivação plena da lei, fatores que, se não efetivados, limitam o potencial de expansão.

Além disso, padrões de acreditação e credenciamento devem orientar todo processo de proposição do curso e não apenas a fase de elaboração do projeto, como identificado no modelo de Mainardes, Silva e Domingues (2010), pois podem orientar a viabilidade da proposta, revelando condicionantes de sua execução. Exemplo disso

são os desafios, destacados por Francis (2022), para a formalização, perante órgão credenciador, de formação a profissionais que atuem no enfrentamento da dependência química, problema público apontado pela ONU na Nigéria. Os autores citam como limitadores: instalações físicas precárias, incluindo salas de aula, bibliotecas, livros e periódicos; financiamento insuficiente; escassez de pessoal e extenso trâmite burocrático. A respeito das bibliotecas, Austenfeld (2009), Miller e Harder (2014) recomendam que a avaliação do acervo bibliográfico seja incorporada ao processo de desenvolvimento do curso, com a participação dos bibliotecários para melhor planejamento e controle orçamentário.

Ainda em observância a padrões de acreditação, com objetivo de atenuar problemas como fechamento repentino de cursos por falta de recursos materiais ou humanos, Benmoussa *et al.* (2019) propõem um modelo de decisão multicritério para ordenar as opções de lançamento de cursos pela sua proximidade com a solução ideal, aliado a gestão de riscos. O rol exemplificativo dos critérios internos e externos utilizados no estudo são: inovação, necessidades do mercado, equipe de recursos humanos, experiência dos profissionais, salas de aula, oficina, laboratórios, parcerias, estágios e alinhamento às regras das agências avaliadoras quanto a conceito, carga horária e conteúdo.

A literatura brasileira, presente em C5, também destaca a relevância dos instrumentos de credenciamento e recredenciamento para assegurar a qualidade e orientar a elaboração dos cursos. Fonseca e Fonseca (2016) fazem essa afirmação frente a carência de regulamentação de cursos lato sensu. Santos e Simões (2008), por sua vez, defendem a aplicação da política de avaliação em observância aos contextos regionais, culturais e organizacionais. Ambos enfatizam que o PPC deve estar articulado ao Projeto Político Pedagógico (PPP) e ao Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), com participação efetiva dos envolvidos no primeiro na elaboração dos últimos, a fim de assegurar uma construção coerente do curso. Contudo, o processo de elaboração desses documentos institucionais ainda tende a ser realizado mais em atendimento às exigências normativas, do que utilizado de forma estratégica (Fonseca; Fonseca, 2016).

Historicamente, os cursos de pós-graduação brasileiros se desenvolvem em um modelo tradicional, centrado no conhecimento, porém, cada vez mais, é necessário abrir-se às demandas a uma maior quantidade de atores, a fim de alcançar respostas mais rápidas às necessidades do mercado, do setor produtivo e das

políticas públicas, influenciando uma pesquisa e pós-graduação mais estratégica, voltada à inovação. Nesse sentido, os instrumentos de avaliação de cursos devem incluir novos indicadores de produtividade tecnológica e social, além dos acadêmicos já existentes, orientando e fomentando essa abertura da academia ao contexto externo (Guimarães, 2011).

Assim, frente à complexidade que perpassa a proposição de um curso, o Quadro 9 resume os elementos relevantes, apresentados pela análise dos 64 artigos desta RSL. Por meio dela, visualiza-se que os elementos externos “necessidade sociais e do mercado de trabalho” e “redes de cooperação e parcerias” são mencionados por todas as categorias de estudos, o que reforça sua importância na proposição de cursos. Espera-se que a observação conjunto de todos esses elementos aprimore a prática do processo nos diversos tipos de instituições de ensino superior e técnico.

Quadro 9 – Elementos relevantes à proposição de cursos e vagas (continua)

| Categoria | Elemento | Descrição | Categorias RSL |
|---|---|---|---|
| Internos | Planejamento estratégico | Alinhamento do curso com a missão institucional e com documentos como PPP, PDI e diretrizes acadêmicas | C2, C3, C5 |
| | Capacidade institucional | Disponibilidade de infraestrutura (salas, laboratórios, bibliotecas, acervo e equipamentos), corpo docente e técnico e financiamento institucional | C2, C4, C5 |
| | Motivação da comunidade acadêmica | Interesse do corpo docente, departamentos e alunos, bem como a existência de projetos e vocação acadêmica da instituição na área | C2, C4, C5 |
| Externos | Cursos correlatos em outras instituições | Identificação do currículo e modalidade praticados, demanda (quantitativo de inscritos e relação candidato/vaga) | C2, C5 |
| | Necessidade sociais e do mercado de trabalho | Identificação de lacunas de conhecimentos e habilidades necessárias, mapeadas por meio de pesquisas com público-alvo em potencial, empregadores, indústrias, entidades representativas, sites de emprego e pela mineração de dados. Realização de reuniões, simpósios, audiências públicas, visitas, análise de tendências de busca por empregos, PIB (como impulsionador da demanda) e pesquisa de demanda | C1, C2, C3, C4, C5 |
| | Redes de cooperação e parcerias | Identificação de parcerias potenciais entre instituições de ensino, bem como entre estas e a comunidade, governo, indústria/empresas e seus representantes, envolvendo ou não repasses financeiros | C1, C2, C3, C4, C5 |

Fonte: as autoras.

Quadro 9 – Elementos relevantes à proposição de cursos e vagas (conclusão)

| Categoria | Elemento | Descrição | Categorias RSL |
|---|---|---|---|
| Externos | Políticas públicas e legislação | Observação das diretrizes legais e critérios de acreditação, credenciamento ou recredenciamento, de programas governamentais e regulamentações específicas de área | C2, C3, C4, C5 |
| | Aspectos culturais e políticos | Verificação de condicionantes culturais e políticas que impliquem na proposição do curso, levando a uma decisão centralizada | C4, C5 |

Fonte: as autoras.

### 4.1.4 Considerações Finais

Este estudo apresentou uma RSL de treze anos de publicações nacionais e internacionais da plataforma *Scopus*, a fim de identificar elementos relevantes para a proposição da oferta de cursos técnicos e/ou superiores. Pelos artigos selecionados, observa-se uma predominância de estudos internacionais, no contexto do ES, tendo apenas um estudo tratado diretamente da expansão de cursos na EPT em Bangladesh, o qual identificou sua aproximação ao viés acadêmico. O contexto brasileiro foi objeto de estudo de apenas 8 artigos (12,5%), sendo 2 deles mais amplos e processuais, aplicados a instituições privadas de ensino superior e os demais, ainda que incluíssem o ES público, concentraram-se na observação de critérios legais e da política de avaliação, com baixa utilização estratégica desses instrumentos. Além disso, parcerias e envolvimento de agentes externos no processo de proposição de cursos são retratados timidamente por dois estudos, apesar da importância evidenciada. Nenhum estudo brasileiro tratou especificamente da EPT.

Como resultado, chegou-se a sistematização de oito elementos, sendo três deles internos e cinco externos. Os estudos analisados demonstram que, apesar do maior foco no design de curso, a simples identificação de lacunas curriculares ou iniciativas individuais do corpo docente não são suficientes para sustentar sua criação ou reformulação de cursos. É necessário integrar demandas do mercado de trabalho, expectativas sociais, políticas públicas e critérios legais, além de observar questões estratégicas da instituição e seus limites de pessoal, infraestrutura e financiamento. Nesse contexto, o papel das parcerias envolvendo universidades, governo, empresas, comunidade e entidades de classe revela-se fundamental para legitimar propostas e ampliar sua viabilidade. Ainda assim, fatores culturais, políticos e de capacidade

institucional podem condicionar fortemente a concretização de uma oferta. Várias análises e alinhamentos são necessários, revelando a complexidade do processo.

Ressalta-se que a decisão de ofertar novos cursos deve ser orientada por um planejamento estratégico abrangente que contemple todos os elementos identificados. Mais do que responder de forma reativa às demandas externas, as instituições precisam assumir um papel proativo na antecipação de necessidades, consolidando-se como espaços de inovação, produção de conhecimento e transformação social. Nesse sentido, o uso de ferramentas de big data e análise de tendências tem se mostrado, mais recentemente, como alternativa, ainda que sem substituir a elaboração coletiva de uma proposta de curso. Metodologias que ampliam e diversificam os atores sociais envolvidos no processo mostraram-se recorrentes e importantes.

Assim, pela sistematização dos elementos considerados relevantes para proposição de cursos, pode-se contribuir de forma teórica, ao apresentá-los em um único estudo, já que se encontravam dispersos na literatura. De forma prática, pelo uso de tais elementos para orientar a criação de cursos em diversos tipos de instituições de ensino superior e técnico, seja pela complementação dos métodos já utilizados ou pela aplicação direta e verificação do êxito em cursos propostos a partir da observação de todos os elementos sistematizados. Além disso, de forma social, pois entende-se que uma criação de cursos mais planejada, sustentável e alinhada às necessidades reais da sociedade e do mercado de trabalho pode contribuir para o desenvolvimento socioeconômico, o trabalho decente e os sistemas de inovação.

Como limitações desta pesquisa ressalta-se o uso de uma única base de dados, apesar de sua relevância para a pesquisa científica. Para estudos futuros, sugere-se a ampliação da busca em outras bases. Além disso, considerando que os dois estudos mais processuais e abrangentes foram aplicados a instituições particulares de ensino superior do Brasil, evidencia-se a possibilidade de aplicação ou verificação do uso dos elementos identificados por essa pesquisa em instituições públicas. Ao considerar a EPT, a lacuna de pesquisa é ainda maior, uma vez que, embora incluídas nos termos de busca, uma quantidade ínfima de estudos trata especificamente desse contexto e nenhum deles em instituições brasileiras.

**Referências**

ALISAN, Y.; SERIN, F. A computer assisted decision support system for education planning. **International Journal of Information Technology & Decision Making**, v. 20, n. 05, p. 1383–1407, 2021. Disponível em: https://doi.org/10.1142/S021962202150036X. Acesso em: 31 jul. 2025.

ALVARENGA, V. M.; SILVA, M. C. da R. F. da. Formação docente em arte: Percurso e expectativas a partir da Lei 13.278/16. **Educação & Realidade**, v. 43, p. 1009–1030, 2018. Disponível em: https://doi.org/10.1590/2175-623674153. Acesso em: 31 jul. 2025.

AUSTENFELD, A. M. Building the college library collection to support curriculum growth. **Collection Management**, v. 34, n. 3, p. 209–227, 2009. Disponível em: https://doi.org/10.1080/01462670902975027. Acesso em: 31 jul. 2025.

BACON, C. M. *et al.* The creation of an integrated sustainability curriculum and student praxis projects. **International Journal of Sustainability in Higher Education**, v. 12, n. 2, p. 193–208, 2011. Disponível em: https://doi.org/10.1108/14676371111118237. Acesso em: 31 jul. 2025.

BEETS, S. D. BB&T, Atlas Shrugged, and the Ethics of Corporation Influence on College Curricula. **Journal of Academic Ethics**, v. 13, n. 4, p. 311–344, 2015. Disponível em: https://doi.org/10.1007/s10805-015-9244-4. Acesso em: 31 jul. 2025.

BENMOUSSA, N. *et al.* A multi-criteria decision making approach for enhancing university accreditation process. **Engineering, Technology & Applied Science Research**, v. 9, n. 1, p. 3726–3733, 2019. Disponível em: https://doi.org/10.48084/etasr.2352. Acesso em: 31 jul. 2025.

BLACK, A. M. *et al.* Development of a tailored concussion education program for athletes: A pragmatic multimethods design and integrated knowledge translation approach from needs assessment to design. 2023. Disponível em: https://doi.org/10.1136/bmjopen-2023-075080. Acesso em: 31 jul. 2025.

BOCK, A. *et al.* Improvement of anatomical knowledge and surgical skills in head and neck region: An interdisciplinary hands-on course for clinical students. **Annals of Anatomy - Anatomischer Anzeiger**, v. 224, p. 97–101, 2019. Disponível em: https://doi.org/10.1016/j.aanat.2019.03.011. Acesso em: 31 jul. 2025.

BOOTH, A. *et al.* Action learning partnerships: carbon, commerce and community co-learning at a Canadian university. **International Journal of Sustainability in Higher Education**, v. 21, n. 5, p. 943–957, 2020. Disponível em: https://doi.org/10.1108/IJSHE-02-2020-0071. Acesso em: 31 jul. 2025.

CAUDILL, L. *et al.* Impact of interdisciplinary undergraduate research in mathematics and biology on the development of a new course integrating five STEM disciplines.

**CBE - Life Sciences Education**, v. 9, n. 3, p. 212–216, 2010. Disponível em: https://doi.org/10.1187/cbe.10-03-0020. Acesso em: 31 jul. 2025.

CHAKRABORTY, S.; ANDRADE, F. C. D.; SMITH, R. L. An interdisciplinary approach to One Health: Course design, development, and delivery. **Journal of Veterinary Medical Education**, v. 49, n. 5, p. 568–574, 2022. Disponível em: https://doi.org/10.3138/jvme-2021-0021. Acesso em: 31 jul. 2025.

CHEN, Q.; YIN, H.; FENG, J. Construction of course content integrating ideas of engineering education accreditation for higher education in China: An example of Geochemistry Course. **Sustainability**, v. 15, n. 17, p. 12709, 2023. Disponível em: https://doi.org/10.3390/su151712709. Acesso em: 31 jul. 2025.

CHEN-EDINBORO, L. P. *et al.* Applied learning for undergraduates: Integrating NCHEC competencies and CEPH public health domains in a Public Health Practice Course. **Journal of Community Health**, v. 44, n. 3, p. 519–524, 2019. Disponível em: https://doi.org/10.1007/s10900-019-00629-6. Acesso em: 31 jul. 2025.

CHUEKE, G. V.; AMATUCCI, M. Métodos de sistematização de literatura em estudos científicos: bibliometria, meta-análise e revisão sistemática. **Internext**, v. 17, n. 2, p. 284–292, 2022. Disponível em: https://doi.org/10.18568/internext.v17i2.704. Acesso em: 6 out. 2025.

DEPLANO, V. Making italians: Colonial history and the graduate education system from the liberal era to Fascism. **Journal of Modern Italian Studies**, v. 18, n. 5, p. 580–598, 2013. Disponível em: https://doi.org/10.1080/1354571X.2013.839508. Acesso em: 31 jul. 2025.

DOHERTY, O.; STEPHENS, S. The skill needs of the manufacturing industry: can higher education keep up? **Education + Training**, v. 63, n. 4, p. 632–646, 2021. Disponível em: https://doi.org/10.1108/ET-05-2020-0134. Acesso em: 31 jul. 2025.

EITZEN, M. M. *et al.* A Cross-Disciplinary Training Program for the Advancement of Medical Countermeasures. **Health Security**, v. 17, n. 4, p. 344–351, 2019. Disponível em: https://doi.org/10.1089/hs.2019.0032. Acesso em: 31 jul. 2025.

FANATICO, A. C. *et al.* Sustainable poultry education for undergraduate students. **Poultry Science**, v. 104, n. 2, p. 104693, 2025. Disponível em: https://doi.org/10.1016/j.psj.2024.104693. Acesso em: 31 jul. 2025.

FARAH, M. F. S. Teorias de política pública. **Revista @mbienteeducação**, v. 14, n. 3, p. 631–665, 2021. Disponível em: https://publicacoes.unicid.edu.br/ambienteeducacao/article/view/1103. Acesso em: 27 jul. 2026.

FILIPPIM, E. S.; MORESCHI, R. K. Educação Profissional e Tecnológica para o desenvolvimento regional no Brasil: a atuação do Instituto Federal de Santa Catarina. **Desenvolvimento em Questão**, v. 18, n. 52, p. 216–232, 2020. Disponível em: https://doi.org/10.21527/2237-6453.2020.52.216-232. Acesso em: 6 out. 2025.

FONSECA, M.; FONSECA, D. M. da. A gestão acadêmica da pós-graduação *lato sensu*: o papel do coordenador para a qualidade dos cursos. **Educação e Pesquisa**, v. 42, p. 151–164, 2016. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S1517-9702201603136263. Acesso em: 31 jul. 2025.

FRANCIS, Chia. Accreditation of study programs on addictions in Nigerian Universities: challenges, opportunities, and the need for advocacy. **Adiktologie**, v. 22, n. 1, p. 27–33, 2022. Disponível em: https://doi.org/10.35198/01-2022-001-0004. Acesso em: 31 jul. 2025.

FUCK, R. A. *et al.* Cursos de geologia: expansão, interiorização e consolidação do ensino de geologia no brasil. **Boletim de Geociências da Petrobras**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 2, p. 291–372, 2008. Disponível em: https://bgp.petrobras.com.br/bgp/article/view/147/105. Acesso em: 31 jul. 2025.

GALVÃO, M. D. O. **Método para auxílio no processo de criação de novos cursos em uma instituição federal de ensino**. 2021. Dissertação (Mestrado em Administração) - Universidade Federal Fluminense, Volta Redonda, 2021. Disponível em: https://app.uff.br/riuff/handle/1/22261. Acesso em: 6 out. 2025.

GALVÃO, M. C. B.; RICARTE, I. L. M. Revisão sistemática da literatura: conceituação, produção e publicação. **Logeion: Filosofia da Informação**, v. 6, n. 1, p. 57–73, 2019. Disponível em: https://doi.org/10.21728/logeion.2019v6n1.p57-73. Acesso em: 6 out. 2025.

GEPPERT, C. M. A. *et al.* Reuniting public health and medicine: The University of New Mexico School of Medicine Public Health Certificate. **American Journal of Preventive Medicine, Patients and Populations**. v. 41, n. 4, Supplement 3, p. S214–S219, 2011. Disponível em: https://doi.org/10.1016/j.amepre.2011.06.001. Acesso em: 31 jul. 2025.

GOODMAN, B. E.; KOSTER, K. L.; SWANSON, D. L. The development and implementation of a new medical biology major including physiology. **Advances in Physiology Education**, v. 39, n. 2, p. 67–75, 2015. Disponível em: https://doi.org/10.1152/advan.00010.2015. Acesso em: 31 jul. 2025.

GRUNDY, S. The Past, Present and Future of Q-Step: a Programme Creating a Step-Change in Quantitative Social Science Skills. **Numeracy**, v. 13, n. 1, 2020. Disponível em: https://doi.org/10.5038/1936-4660.13.1.2. Acesso em: 31 jul. 2025.

GUIMARÃES, R. Desafios da pós-graduação em saúde humana no Brasil. **Revista de Saúde Pública**, v. 45, p. 1–13, 2011. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S0034-89102011000100001. Acesso em: 31 jul. 2025.

GUYER, L. K.; WAYNE, M. L.; HARDT, N. S. Undergraduate Minor in Health Disparities in Society: a Magnet for Under-represented Pre-professional Students. **Journal of Racial and Ethnic Health Disparities**, v. 5, n. 3, p. 495–503, 2018. Disponível em: https://doi.org/10.1007/s40615-017-0391-8. Acesso em: 31 jul. 2025.

HAJJAR, A. F.; SOBAHI, N. M. Basic electrical engineering for non-majors: course design and implementation. **Global Journal of Engineering Education**, v. 14, n. 1, p. 47–56, 2012. Disponível em: www.wiete.com.au/journals/GJEE/Publish/vol14no1/07-Hajjar-A.pdf. Acesso em: 31 jul. 2025.

HAJRA, B.; PHILLIPS, J. A new course on the fundamentals of building façade design for architects and engineers. **Journal of Architectural Engineering**, v. 31, n. 2, p. 05025003, 2025. Disponível em: https://doi.org/10.1061/JAEIED.AEENG-1924. Acesso em: 31 jul. 2025.

HOQUE, Z. New development: new public management values and public sector accounting education in Australia—A 'reflection-in-action' perspective. **Public Money & Management**, v. 43, n. 7, p. 750–754, 2023. Disponível em: https://doi.org/10.1080/09540962.2023.2247574. Acesso em: 6 out. 2025.

JACKSON, M. Expansion, Enrollment, and Inequality of Educational Opportunity. **Sociological Methods & Research**, v. 50, n. 3, p. 1215–1242, 2021. Disponível em: https://doi.org/10.1177/0049124119852376. Acesso em: 31 jul. 2025.

KHALIL, H.; LIU, C. Design and implementation of a contemporary health administration program for health managers. **Frontiers in Public Health**, v. 9, 2021. Disponível em: https://doi.org/10.3389/fpubh.2021.735055. Acesso em: 31 jul. 2025.

KHALIL, M. K.; ELKHIDER, I. A. Applying learning theories and instructional design models for effective instruction. **Advances in Physiology Education**, v. 40, n. 2, p. 147–156, 2016. Disponível em: https://doi.org/10.1152/advan.00138.2015. Acesso em: 31 jul. 2025.

KHARBAT, F. F.; MUQATTASH, R. Accounting information system courses: developing a hybrid syllabus in the era of digitization. **International Journal of Digital Accounting Research**, v. 20, p. 135–167, 2020. Disponível em: https://doi.org/10.4192/1577-8517-v20_6. Acesso em: 31 jul. 2025.

KHORSHEED, R. Assessing and assisting Arab Undergraduates' skills in producing research papers in English. **Theory and Practice in Language Studies**, v. 11, n. 5, p. 481–488, 2021. Disponível em: https://doi.org/10.17507/tpls.1105.04. Acesso em: 31 jul. 2025.

KIM, E. *et al.* An experiential learning approach to industrial IoT implementation of smart manufacturing through coursework and university-industry partnerships. **Journal of Engineering Technology**, v. 40, n. 2, p. 8–19, 2023. Disponível em: https://engtech.org/wp-content/uploads/2023/12/JET_Fall_2023.pdf. Acesso em: 31 jul. 2025.

KINDEL, A. T.; STEVENS, M. L. What is educational entrepreneurship? Strategic action, temporality, and the expansion of US higher education. **Theory and Society**, v. 50, n. 4, p. 577–605, 2021. Disponível em: https://doi.org/10.1007/s11186-021-09443-3. Acesso em: 31 jul. 2025.

KISS, E.; VARGA, G.; KUTTOR, D. Triple helix in the age of the fourth industrial revolution and the spatial pattern of Hungarian industry. **ERDKUNDE**, v. 77, n. 1, p. 53–69, 2023. Disponível em: https://doi.org/10.3112/erdkunde.2023.01.04. Acesso em: 31 jul. 2025.

LANGER, L. J. The implementation of a proseminar course to lead change in the MS.MBA biotechnology programme at Johns Hopkins University. **Journal of Commercial Biotechnology**, v. 15, n. 2, p. 113–124, 2009. Disponível em: https://link.springer.com/article/10.1057/jcb.2008.38. Acesso em: 31 jul. 2025.

LAUTALA, P.; DICK, C. T. Railway Engineering Education Symposium: evolving to rebuild a growing rail academic community. **Transportation Research Record**, v. 2608, n. 1, p. 96–104, 2017. Disponível em: https://doi.org/10.3141/2608-11. Acesso em: 31 jul. 2025.

LEUNG, L.; BENTLEY, N. Producing leisured laborers: developing higher education courses for the digital creative industries. **The Journal of Arts Management, Law, and Society**, v. 47, n. 2, p. 148–160, 15 mar. 2017. Disponível em: https://doi.org/10.1080/10632921.2016.1259133. Acesso em: 31 jul. 2025.

LIU, Mingfei. The Transformation of Engineering Disciplines at Tsinghua University and the Soviet Influence Therein (1952–1960). **Chinese Annals of History of Science and Technology**, v. 7, n. 1, p. 108–158, 2023. Disponível em: https://doi.org/10.3724/SP.J.1461.2023.01108. Acesso em: 31 jul. 2025.

LUBY, C.; CORNELIUS, D.; GOLDMAN, I. Learning from the land: developing a course on indigenous foodways. **Natural Sciences Education**, v. 50, n. 2, p. e20072, 2021. Disponível em: https://doi.org/10.1002/nse2.20072. Acesso em: 31 jul. 2025.

MACIEL, M. C. B. *et al.* Entre expectativa e realidade: uma análise da percepção dos stakeholders sobre os impactos socioeconômicos da implantação de um Campus IFET. **Revista Gestão Universitária na América Latina - GUAL**, p. 48–70, 2024. Disponível em: https://doi.org/10.5007/1983-4535.2024.e94780. Acesso em: 6 out. 2025.

MAINARDES, E. W.; SILVA, M. J.; DOMINGUES, M. J. C. de S. The development of new higher education courses. **Service Business**, v. 4, n. 3, p. 271–288, 2010. Disponível em: https://doi.org/10.1007/s11628-010-0095-1. Acesso em: 31 jul. 2025.

MAJID, M. Z. A.; KASAVAN, S.; SIRON, R. Bibliometric analysis and science mapping of global scientific publications on technical vocational education training (TVET). **Library Hi Tech**, v. 42, n. 1, p. 8–32, 2024. Disponível em: https://doi.org/10.1108/LHT-12-2021-0485. Acesso em: 31 jul. 2025.

MATOŠ, K. *et al.* Education on occupational health and health related habits among dental students in Croatia. **Acta Stomatologica Croatica**, v. 50, n. 1, p. 49–57, 2016. Disponível em: https://doi.org/10.15644/asc50/1/7. Acesso em: 31 jul. 2025.

MAURER, M.; HAOLADER, F. A.; SHIMU, S. S. VET for all: assessing the case of Bangladesh. **International Journal of Educational Development**, v. 101, p. 102819, 2023. Disponível em: https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2023.102819. Acesso em: 31 jul. 2025.

MELO, L. P. de *et al.* A Escola Multicampi de Ciências Médicas da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil, no contexto do Programa Mais Médicos: desafios e potencialidades. **Interface - Comunicação, Saúde, Educação**, v. 21, p. 1333–1343, 2017. Disponível em: https://doi.org/10.1590/1807-57622016.0394. Acesso em: 31 jul. 2025.

MILLER, A.; HARDER, K. J. Integration of library impact statements into the curricular review process. **Journal of Library Administration**, v. 54, n. 7, p. 543–561, 2014. Disponível em: https://doi.org/10.1080/01930826.2014.964016. Acesso em: 31 jul. 2025.

MONTEIRO NETO, A.; VIEIRA, D. J.; MACEDO, F. C; Introdução. *In*: MACEDO, F. C; NETO, A. M.; VIEIRA, D. J. **Universidade e território**: ensino superior e desenvolvimento regional no Brasil do século XXI. Brasília: Ipea, 2022. Disponível em: https://repositorio.ipea.gov.br/handle/11058/11150. Acesso em: 6 out. 2025.

MOSCARDINI, A. O.; STRACHAN, R.; VLASOVA, T. The role of universities in modern society. **Studies in Higher Education**, v. 47, n. 4, p. 812–830, 2022. Disponível em: https://doi.org/10.1080/03075079.2020.1807493. Acesso em: 31 jul. 2025.

NICHOLS, E. G.; DELUCA, W. V.; EBERSOHL JÚNIOR., R. D. Multi-institutional collaboration for a shared renewable energy assessment curriculum. **Natural Sciences Education**, v. 44, n. 1, p. 34–42, 2015. Disponível em: https://doi.org/10.4195/nse2014.10.0023. Acesso em: 31 jul. 2025.

NOH, Y.; AHN, I.; CHOI, S. A study of changes in the library and information science curriculum with evaluation of its practicality. **The Journal of Academic Librarianship**, v. 38, n. 6, p. 348–364, 2012. Disponível em: https://doi.org/10.1016/j.acalib.2012.07.007. Acesso em: 31 jul. 2025.

NOVATO, V. de O. L.; NAJBERG, E.; LOTTA, G. S. O burocrata de médio escalão na implementação de políticas públicas. **Revista de Administração Pública**, v. 54, n. 3, p. 416–432, 2020. Disponível em: https://doi.org/10.1590/0034-761220190228. Acesso em: 6 out. 2025.

OLIVEIRA, S. *et al.* Transcending disciplines in architecture, structural and building services engineering: a new multidisciplinary educational approach. **International Journal of Technology and Design Education**, v. 32, n. 2, p. 1247–1265, 2022. Disponível em: https://doi.org/10.1007/s10798-020-09645-3. Acesso em: 31 jul. 2025.

ÖZBEY, F.; DENEREL, S. B. Student involvement and innovative teaching methods in a biophilic design education pilot elective course in interior architecture. **Humanities and Social Sciences Communications**, v. 11, n. 1, p. 1155, 2024.

Disponível em: https://doi.org/10.1057/s41599-024-03559-4. Acesso em: 31 jul. 2025.

PARABONI, P. B.; RODRIGUES, L. H.; SERRANO, R. Avaliação sistêmica do eventual lançamento de novos produtos universitários: uma abordagem baseada no Pensamento Sistêmico. **Gestão & Produção**, v. 21, p. 853–864, 2014. Disponível em: https://doi.org/10.1590/0104-530X0902. Acesso em: 31 jul. 2025.

QIN, J.; D'IGNAZIO, J. The central role of metadata in a science data literacy course. **Journal of Library Metadata**, v. 10, n. 2–3, p. 188–204, 2010. Disponível em: https://doi.org/10.1080/19386389.2010.506379. Acesso em: 31 jul. 2025.

RAICHUK, L.; STOLZ, J. F.; LINKOV, F. Transforming environmental education in Ukraine, developing a crisis-driven approach to interdisciplinary learning. **Environment Systems and Decisions**, v. 45, n. 3, p. 28, 2025. Disponível em: https://doi.org/10.1007/s10669-025-10020-7. Acesso em: 31 jul. 2025.

SANTOS, A. L. P. dos; SIMÕES, A. C. Desafios do ensino superior em educação física: considerações sobre a política de avaliação de cursos. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 16, p. 259–274, 2008. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S0104-40362008000200006. Acesso em: 31 jul. 2025.

SILVA, I. L. da; TATSCH, A. L; RUFFONI, J. A política de expansão do ensino superior e técnico no Rio Grande do Sul e suas contribuições para o fortalecimento do sistema de inovação gaúcho. *In*: MACEDO, F. C; MONTEIRO NETO, A.; VIEIRA, D. J. **Universidade e território**: ensino superior e desenvolvimento regional no Brasil do século XXI. Brasília: Ipea, 2022. Disponível em: https://repositorio.ipea.gov.br/handle/11058/11150. Acesso em: 6 out. 2025.

SHAH, M.; GREBENNIKOV, L.; NAIR, C. S. A decade of study on employer feedback on the quality of university graduates. **Quality Assurance in Education**, v. 23, n. 3, p. 262–278, 2015. Disponível em: https://doi.org/10.1108/QAE-04-2014-0018. Acesso em: 31 jul. 2025.

SUNG, A. *et al.* An exploratory study of the FinTech (Financial Technology) education and retraining in UK. **Journal of Work-Applied Management**, v. 11, n. 2, p. 187–198, 2019. Disponível em: https://doi.org/10.1108/JWAM-06-2019-0020. Acesso em: 31 jul. 2025.

TALEB, H. M. The potential for launching a postgraduate course on sustainable energy in Saudi Arabia. **The Curriculum Journal**, v. 25, n. 3, p. 432–458, 2014. Disponível em: https://doi.org/10.1080/09585176.2014.914444. Acesso em: 31 jul. 2025.

VAGO, R. M. de A. Análise da relação entre a oferta de cursos técnicos e os arranjos produtivos locais: um modelo metodológico em construção. **Revista Eixo**, v. 6, n. 3, p. 48–57, 2017. Disponível em: https://arquivorevistaeixo.ifb.edu.br/index.php/RevistaEixo/article/view/320. Acesso em: 6 out. 2025.

VARGA, I. *et al.* Our first experience implementing “Clinical Embryology and Reproductive Medicine” as a curriculum course of the study program general medicine at the Faculty of Medicine in Bratislava, Slovakia. **Physiological Research**, v. 71, p. S59–S64, 2022. Disponível em: https://doi.org/10.33549/physiolres.934955. Acesso em: 31 jul. 2025.

VIEIRA, D. J.; MACEDO, F. C; Crescimento e configuração regional do sistema de ensino superior brasileiro no século XXI. *In*: MACEDO, F. C; MONTEIRO NETO, A.; VIEIRA, D. J. **Universidade e território**: ensino superior e desenvolvimento regional no Brasil do século XXI. Brasília: Ipea, 2022. Disponível em: https://repositorio.ipea.gov.br/handle/11058/11150. Acesso em: 6 out. 2025.

VUOJÄRVI, H. *et al.* Conceptions of adult education teachers-in-training regarding the media literacy education of older people: a phenomenographic study to inform a course design. **Journal of Media Literacy Education**, v. 13, n. 3, p. 1–18, 2021. Disponível em: https://doi.org/10.23860/JMLE-2021-13-3-1. Acesso em: 31 jul. 2025.

WALSH, B. A. *et al.* Competency Alignment and Certification for Preservice Home Visitors. **Family Relations**, v. 69, n. 2, p. 408–419, 2020. Disponível em: https://doi.org/10.1111/fare.12414. Acesso em: 31 jul. 2025.

WANGENGE-OUMA, G. Higher education marketisation and its discontents: the case of quality in Kenya. **Higher Education**, v. 56, n. 4, p. 457–471, 2008. Disponível em: https://doi.org/10.1007/s10734-007-9104-2. Acesso em: 31 jul. 2025.

WOLF, A. ‘One Size Fits All’: a default policy that is serving no one well. **European Review**, v. 28, n. S1, p. S28–S43, 2020. Disponível em: https://doi.org/10.1017/S1062798720000885. Acesso em: 31 jul. 2025.

WU, C.; HUANG, X.; WANG, B. Glimpse of safety science development in China: a review of safety fundamental research and construction of six new postgraduate courses for safety majors by safety & security theory innovation and promotion Center of Central South University. **Safety Science**, v. 169, p. 106323, 2024. Disponível em: https://doi.org/10.1016/j.ssci.2023.106323. Acesso em: 31 jul. 2025.

YAMADA, R. Status of 21st-century liberal arts education: curriculum reform in japanese universities and evaluation by society. **Education Sciences**, v. 14, n. 11, p. 1156, 2024. Disponível em: https://doi.org/10.3390/educsci14111156. Acesso em: 31 jul. 2025.

YAMAMOTO, T.; TAGAMI, M.; OKUNUKI, M. A technology enhanced course for communication incorporating empathy. **Knowledge Management and E-Learning**, v. 5, n. 3, p. 359–374, 2013. Disponível em: https://doi.org/10.34105/j.kmel.2013.05.026. Acesso em: 31 jul. 2025.

ZHANG, J.; CHEN, J. Skill analysis of library and information science professionals. **Journal of Librarianship and Information Science**, v. 57, n. 1, p. 143–158, 2025. Disponível em: https://doi.org/10.1177/09610006231207656. Acesso em: 31 jul. 2025.

## 4.2 O QUE OS DOCUMENTOS NORTEADORES DOS INSTITUTOS FEDERAIS REVELAM SOBRE A PROPOSIÇÃO DE CURSOS E VAGAS

Considerando os documentos coletados nos 38 institutos federais brasileiros, em seus dois grandes grupos: i (aqueles que tratam do PDI) e ii (aqueles que tratam do processo de criação de cursos e vagas), apresentados nos Quadros 4 e 5 anteriores, discorre-se a seguir sobre os resultados, sua análise e discussão com a literatura relacionada ao tema.

A partir da análise dos documentos do grupo i, foi possível identificar que 36 dos 38 institutos federais possuem PDI vigente, exceto no IFMA e IFPI, para os quais foram analisadas apenas as orientações de elaboração do PDI. Outros 14 IFs (IFPB, IFAL, IFB, IFPE, IFRO, IFSC, IFSP, IFS, IFAP, IFAM, IFNMG, IFPA, IFRS e IFSertãoPE) também apresentaram orientações para a elaboração do PDI em documentos complementares, os quais também foram consideradas.

Ao examinar especificamente as orientações para o planejamento da OCV ou seu texto nos PDIs, foram identificados elementos norteadores da proposição de cursos em 35 institutos, com exceção de IFAC, IF Goiano e IFSULDEMINAS. Dentre esses, 3 apresentaram o planejamento de cursos como resultado da metodologia ampla do PDI (IFMT, IFRO e IFMG) e 13 evidenciaram a existência de uma metodologia específica ao planejamento de cursos (IFAL, IFB, IFC, IFF, IFMA, IFNMG, IFPA, IFPB, IFPE, IFRS, IFSul, IFSC e IFTM). Apenas 4, no entanto, estabeleceram, de forma explícita no PDI, uma articulação entre OCV e os documentos que orientam o processo de criação de cursos e vagas (IFC, IFNMG, IFPE e IFS).

Essa evidência mostra que, embora o planejamento da oferta e seus novos cursos esteja amplamente institucionalizado no nível formal, provavelmente, devido a sua exigência legal para os processos de credenciamento e recredenciamento (Brasil, 2017), sua integração com os instrumentos operacionais de implantação de cursos ainda é fraca. Isso sugere uma desconexão entre planejamento estratégico e sua execução no âmbito dos institutos federais, o que corrobora a percepção de Fonseca e Fonseca (2016), de que a elaboração de documentos institucionais visa mais o atendimento de exigências normativas, do que seu uso estratégico.

Em relação aos documentos do grupo ii, não foi identificada a existência de instrumentos regulatórios, como resoluções ou instruções normativas, que tratassem especificamente do processo de criação de cursos e vagas em 6 institutos (IFAC,

IFAM, IFB, IFC, IFSC e IFSul). Ainda assim, para essas instituições, foi possível localizar outras referências sobre o tema, como o mapeamento do processo, com orientações e modelos disponibilizados em páginas do site institucional (IFSC); trechos da Organização Didática (IFAM, IFC) ou dos Regulamentos de Cursos (IFAM, IFB); bem como referenciais curriculares para PPC (IFSul). A exceção foi o IFAC, para o qual nenhum documento foi analisado neste grupo. O cenário contraria a afirmação de que "[...] são poucos os documentos que orientam e disciplinam os processos e procedimentos de criação e abertura de novos cursos" (Neves; Pinto, 2019, p. 82), ampliando a possibilidade de identificar boas práticas.

A partir da análise desse segundo grupo de documentos, nota-se que, especialmente, 2 produtos são gerados e apreciados no decorrer da criação de cursos: o Estudo de Viabilidade (EV) e o PPC. O PPC está presente no processo de todos os institutos analisados, podendo assumir a denominação de Plano de Curso ou Plano Pedagógico de Curso, no caso de cursos técnicos. A ocorrência ampla do PPC está ancorada na previsão legal do documento, que orienta a organização curricular do curso e tem sua estrutura mínima definida para cursos técnicos e tecnológicos de graduação, respectivamente, nos artigos 25 e 30 das DCNs gerais para a EPT (Brasil, 2021a), bem como em DCNs específicas das graduações.

O EV, por sua vez, apresentou menor ocorrência, estando presente nos processos de 32 institutos (exceto IFAC, IFAL, IFAM, IFSul, IF SUDESTE MG e IFSULDEMINAS), sob diversas outras nomenclaturas, como: Plano, Projeto ou Proposta de Criação de Curso, Plano de Implantação do Curso, Relatório de Viabilidade de Implantação de Curso, Proposta ou Relatório de Abertura de Curso, Projeto de Implantação e Desenvolvimento de Curso, Relatório de Desenvolvimento Institucional, Estudo de Viabilidade e Demanda, Estudo de Potencialidades, Parecer de Viabilidade, Relevância e Validade. Observando as definições dadas pelos próprios IFs e os elementos considerados para elaboração do documento, é possível entendê-lo como uma ferramenta de análise da pertinência, relevância e viabilidade de execução de um curso, sendo fundamental para uma proposição mais assertiva.

Em análise aos conjuntos de documentos coletados foi possível corroborar os elementos relevantes à proposição de cursos e vagas, identificados pela RSL, e apresentar duas novas categorias de análise destes documentos intituladas: "Dados secundários e outros estudos" e "Vocações regionais e potencialidades locais", que se estabeleceram como categorias posteriores à análise. A seguir, em 4.2.1,

apresenta-se os resultados sobre os elementos, de forma ampla, considerando todos os documentos analisados, e de forma específica, por produto gerado em cada grupo de documentos: OCV, no PDI (grupo i); e EV e PPC, nas orientações para o processo de criação de cursos (grupo ii). Na sequência, em 4.2.2, discorre-se sobre os aspectos processuais da criação de cursos.

### 4.2.1 Elementos relevantes à proposição de cursos e vagas

A Tabela 5 apresenta a ocorrência dos elementos no conjunto completo de documentos analisados. Nota-se que os elementos internos “Capacidade institucional” e “Planejamento estratégico”, em conjunto com o elemento externo “Políticas públicas e legislação” são aqueles presentes de forma mais preponderante nos documentos norteadores, correspondendo a 68,6% da codificação. Além disso, tais elementos estão contidos nas orientações dos 38 institutos, assim como o elemento interno “Motivação da comunidade acadêmica”, que apesar de não ter uma recorrência tão expressiva nos documentos (4,2%), figura como critério a ser observado para proposição de cursos e vagas em todos os IFs.

Tabela 5 – Ocorrência e presença dos elementos relevantes à proposição de cursos e vagas nos documentos e institutos federais

| Elemento | Categoria | Ocorrência nos documentos | Contido em IFs |
|---|---|---|---|
| Capacidade institucional | Interno | 1220 (26,5%) | 38 (100,0%) |
| Políticas públicas e legislação | Externo | 1206 (26,2%) | 38 (100,0%) |
| Planejamento estratégico | Interno | 722 (15,7%) | 38 (100,0%) |
| Dados secundários e outros estudos | Externo e interno | 531 (11,5%) | 34 (89,5%) |
| Necessidades sociais e do mercado de trabalho | Externo | 462 (10,0%) | 37 (97,4%) |
| Motivação comunidade acadêmica | Interno | 193 (4,2%) | 38 (100,0%) |
| Vocações regionais e potencialidades locais | Externo | 89 (1,9%) | 29 (76,3%) |
| Redes de cooperação e parcerias | Externo | 87 (1,9%) | 28 (73,7%) |
| Cursos correlatos em outras instituições/*camp*i | Externo e interno | 87 (1,9%) | 24 (63,2%) |
| Aspectos culturais e políticos | Externo e interno | 4 (0,1%) | 3 (7,9%) |
| | **Total** | **4601 (100,0%)** | **38 (100,0%)** |

Fonte: elaborado pela autora com base nas frequências obtidas a partir do software Atlas.ti®, 2026.

Os elementos “Necessidades sociais e do mercado de trabalho” e “Redes de cooperação e parcerias”, por sua vez, não aparecem em todos os IFs (37 e 28,

respectivamente) e são menos recorrentes no montante de orientações, representando, em conjunto, 11% dos elementos categorizados. Frente a importância destacada pela RSL para esses 2 elementos, os quais se fizeram presentes em todas as categorias de estudos analisados (Quadro 9), esse resultado sugere que tais dimensões podem não estar recebendo a devida atenção na regulamentação dos processos de proposição de cursos nos IFs, especialmente “Redes de cooperação e parcerias”, que têm escores individuais bem menores.

Já o elemento “Dados secundários e outros estudos” aparece em um percentual maior (11,5%) do que os 2 elementos anteriores em conjunto, mas também não se encontra disseminado entre as orientações de todos os IFs, sendo identificado em 34 deles. Esse elemento trata do conjunto de dados demográficos, socioeconômicos, ambientais, educacionais e de desempenho da instituição utilizados para fazer diagnósticos que embasam o planejamento de cursos ou para justificar sua oferta, sendo classificado como um elemento interno e externo[8]. Sua ocorrência não foi identificada de forma tão evidente na RSL, a não ser pela presença discreta do PIB como impulsionador da demanda em um único estudo (Paraboni, Rodrigues e Serrano, 2014), o qual foi classificado em conjunto com o elemento “Necessidades sociais e do mercado de trabalho”. Considerando, porém, sua preponderância nos documentos analisados, constituiu-se um novo elemento, que já se fazia presente em estudos brasileiros anteriores sobre a criação de cursos em IFs (Germann; Gruber; Wollinger, 2024; Korzekwa, 2020; Neves, 2019; Oliveira 2020a; Santana, 2013; Seixas, 2016; Wichrestink, 2016).

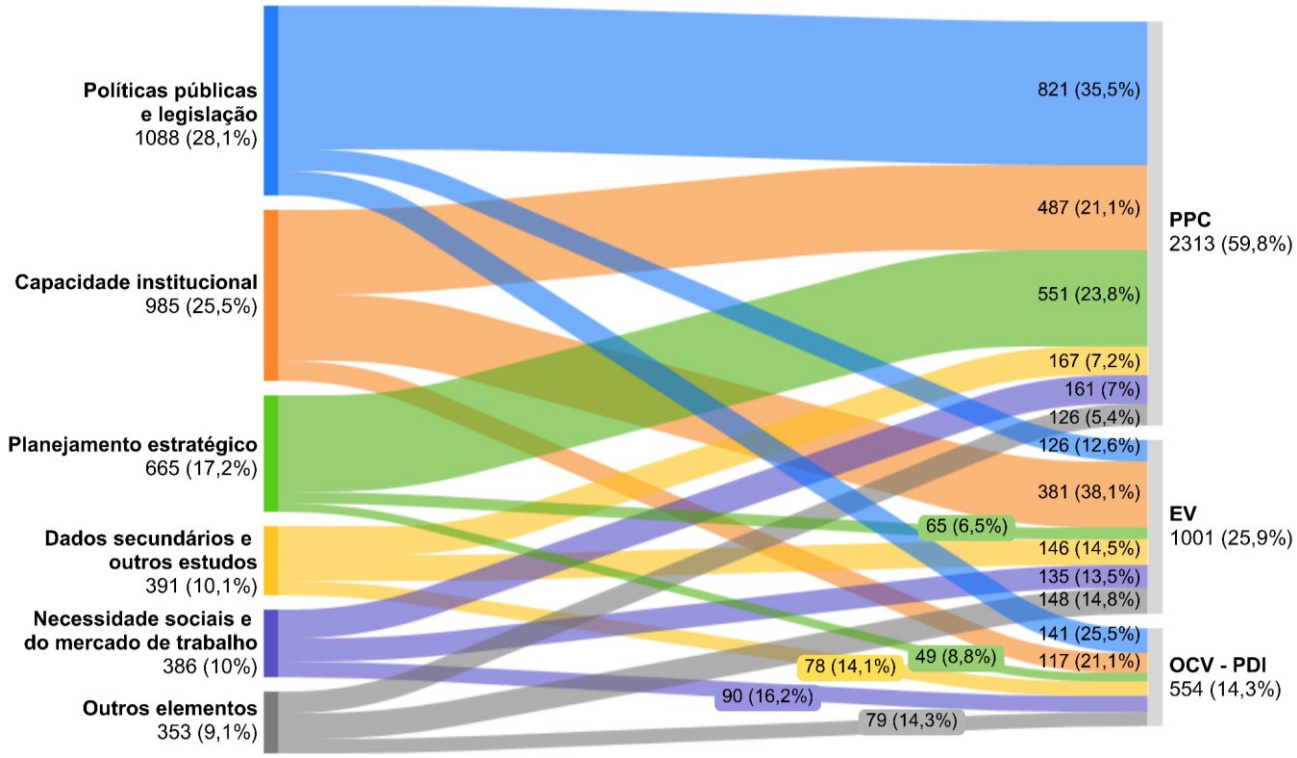
Os demais elementos apresentados na Tabela 5 não alcançaram 2% de recorrência, cada, apresentando-se em número ainda mais reduzido de IFs. Entre eles, o segundo novo elemento destacado “Vocações regionais e potencialidades locais”, presente em 29 IFs. Esse elemento é externo e vai ao encontro da finalidade IV prevista no art. 6º da Lei de Criação dos IFs (Brasil, 2008), reforçando a orientação para que essas instituições se portem como dinamizadoras do território (Pozzer; Neuhold, 2024), não limitadas a visão utilitarista da EPT, de responder apenas às demandas do mercado de trabalho, citada por Pereira e Cruz (2019).

---

[8] Elemento interno e externo, pois, apesar de ser proveniente de outras fontes, como MEC e INEP, os dados educacionais e de desempenho podem fazer referência à própria instituição que busca propor um novo curso.

Ao relacionar a ocorrência desses elementos a cada tipo de documento produzido, seja internamente ao PDI (planejamento da OCV) ou no processo de criação de cursos (EV e PPC), a Figura 5 revela a preponderância de orientações relativas à elaboração do PPC (59,8%), o que corrobora o foco no currículo e em aspectos pedagógicos, apresentada por Majid, Kasavan e Siron (2024) e pelo quantitativo de estudos desconsiderados na RSL. Na sequência aparecem as orientações para o EV (25,9%) e, por último, para o planejamento da OCV (14,3%).

Figura 5 – Ocorrência dos elementos relevantes à proposição de cursos e vagas por tipo de documento produzido no processo




Fonte: elaborado pela autora com base nas frequências obtidas a partir do software Atlas.ti®, 2026.

Nota-se, pelo somatório das ocorrências da categorização dos elementos em conjunto com cada tipo de documento (3868, conforme Figura 5), que sua quantidade é menor do que aquela apresentada na Tabela 5, representando 84,1% dela, o que se justifica pela existência de orientações amplas à criação de cursos, que se aplicam ao processo como um todo e não apenas a um documento em específico. Essa diferença também reflete a existência de orientações para expansão da EPT por meio de novos *campi* e, consequentemente, novos cursos, as quais foram categorizadas no grupo de documentos relativos ao PDI de 10 *campi* (IFG, IFMA, IFNMG, IFPR,

IFRN, IFRO, IFSP, IFSul, IFSULDEMINAS e IFTM), ampliando o conteúdo que compõem os elementos analisados.

Ainda em observação à Figura 5, percebe-se que os 5 elementos mais recorrentes repetem aqueles apresentados na Tabela 5, com uma mudança na posição dos dois primeiros, especialmente devido ao grande quantitativo de legislações envolvidas na elaboração de várias seções dos PPCs. O elemento “Política pública e legislação” (35,5%) é o que representa a maior referência para os PPCs, seguido do “Planejamento estratégico” (23,8%) no qual estão contidos PDI, PPP, políticas e regulamentações institucionais e/ou acadêmicas, que também são relevantes para a elaboração do documento de forma alinhada à instituição. Na sequência aparece o elemento “Capacidade institucional” (21,1%), o que se justifica pela presença de tópicos como infraestrutura, corpo docente e técnico na estrutura mínima do PPC, conforme DCNs gerais para a EPT (Brasil, 2021a).

Os outros 2 elementos destacados nominalmente na Figura 5, como constituintes das orientações dos PPC, “Dados secundários e outros estudos” e “Necessidades sociais e do mercado de trabalho”, somam juntos o percentual de ocorrência de 14,2% e concentram-se especialmente na elaboração da justificativa do curso, o que corrobora o entendimento de Oliveira (2020a), de que este é o item onde se registra o atendimento do curso às demandas socioeconômico-ambientais do mundo do trabalho e seus cidadãos. Os outros elementos, apresentados em cinza, são: “Motivação comunidade acadêmica” (1,8%), “Cursos correlatos em outras instituições/*campi*” (1,3%), “Vocações regionais e potencialidades locais” (1,3%) e “Redes de cooperação e parcerias” (1%), não sendo identificado no PPC, o elemento “Aspectos culturais e políticos”.

Os elementos preponderantes no EV são “Capacidade institucional” (38,1%), “Dados secundários e outros estudos” (14,6%) e “Necessidades sociais e do mercado de trabalho” (13,5%), o que sugere que este documento pode embasar a construção da justificativa do curso, como constatado explicitamente nas orientações para elaboração do PPC de 4 IFs analisados (IFBA, 2022; IFPA, 2022; IFPR, 2024; IFRR, 2025a, 2025b). Os demais elementos que compõem o EV perfazem juntos um percentual relevante das orientações para sua elaboração (33,9%), entre eles, além dos quantificados individualmente na Figura 5 (“Políticas públicas e legislação” e “Planejamento estratégico”), estão: “Motivação comunidade acadêmica” (6,3%), “Cursos correlatos em outras instituições/*campi*” (3,9%), “Vocações regionais e

potencialidades locais” (2,6%) e “Redes de cooperação e parcerias” (2%). Essa composição mostra que o EV é um documento que equaliza melhor os elementos importantes à proposição de cursos e vagas, haja vista sua natureza menos conceitual e pedagógica, quando comparado ao PPC. Apesar disso, o elemento “Aspectos culturais e políticos” também não fica evidenciado nas orientações de elaboração deste documento.

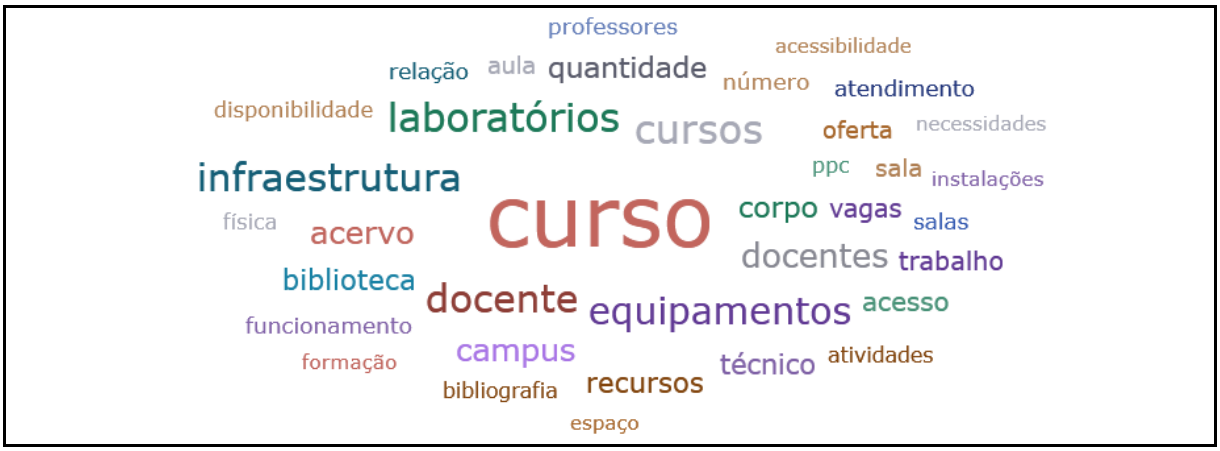
Ainda em observação a Figura 5, no recorte OCV-PDI, nota-se a presença majoritária dos elementos “Política pública e legislação” (25,5%), seguido da “Capacidade institucional” (21,1%) e “Necessidades sociais e do mercado de trabalho” (16,2%). Os demais representam juntos 37,2% e pela primeira vez evidencia-se a ocorrência do elemento “Aspectos culturais e políticos”, em que “[...] o panorama político atual e as reais expectativas de expansão da Rede Federal de Educação Profissional para os próximos 4 anos” (IFPB, 2021, p. 253) deve ser considerado. Além dos “Aspectos culturais e políticos” (0,2%), os outros elementos apresentados em cinza, como outros, são: “Motivação comunidade acadêmica” (8,5%), “Vocações regionais e potencialidades locais” (2,5%), “Cursos correlatos em outras instituições/*campi*” (1,4%) e “Redes de cooperação e parcerias” (1,6%). Assim, na orientação para planejamento da OCV pode-se visualizar, em maior ou menor grau, todos os elementos relevantes à proposição de cursos e vagas identificados neste trabalho.

Ampliando o detalhamento desses elementos, observa-se a seguir os termos mais representativos de cada um deles, a partir do conjunto completo de documentos analisados. Os elementos internos são apresentados nas Figuras 6 a 8, os internos e externos nas Figuras 9 a 11, e os externos, nas Figuras 12 a 15. Cada nuvem de palavra foi construída a partir dos termos mais recorrentes em cada categoria, considerando substantivos, adjetivos, numerais e nomes próprios.

A Figura 6 mostra que os documentos orientadores vão ao encontro do identificado para o elemento “Capacidade institucional” na RSL. Há representantes que tratam da disponibilidade de infraestrutura, com destaque para ocorrência do próprio termo (infraestrutura, 370 ocorrências), e também de outros que a pormenorizam, como: laboratórios (377 ocorrências), equipamentos (353) e sala ou salas (343 ocorrências em conjunto), biblioteca (236), acervo (279) e bibliografia (145). Destaca-se também a presença do termo acessibilidade (131) entre os mais

recorrentes, o que revela a preocupação dessas instituições com a inclusão e o atendimento de todos os públicos por meio de seus cursos.

Figura 6 – Nuvem de palavras do elemento “Capacidade institucional”




Fonte: elaborado pela autora com base nas frequências obtidas a partir do software Atlas.ti®, 2026.

No que se refere à disponibilidade de pessoal, a Figura 6 evidencia maior atenção destinada ao corpo docente, totalizando 834 ocorrências de termos correlatos (370, docente; 298, docentes; e 166, professores), do que ao corpo técnico (223 ocorrências), podendo refletir a maior atuação dos professores na atividade fim do curso e sua maior influência no processo. A observação dos subelementos “Infraestrutura”, “Corpo docente” e “Corpo técnico” encontra-se presente nas orientações dos 38 IFs.

O financiamento institucional, por sua vez, está representado na Figura 6 pelo termo recursos (233), embora o termo seja utilizado em outros contextos, além do financeiro ou orçamentário, no todo do elemento “Capacidade institucional”, como recursos físicos, humanos e didáticos, por exemplo. Ao analisar sua presença como subelemento, por meio de categorização específica, visualiza-se a ocorrência de “Financiamento institucional” em apenas 33 institutos, constituindo um ponto de atenção às orientações postas para 5 deles: IF Goiano, IFAC, IFAP, IFB e IFRR.

Conforme apresentado por Wangenge-Ouma (2008), o subfinanciamento estatal gera a precarização da capacidade institucional quanto a docentes, infraestrutura e equipamentos e pode levar a baixa qualidade no ensino. Nesse sentido, o elemento constitui um fator relevante que deve ser monitorado e incorporado às orientações das instituições que ainda não o contemplam. No IFNMG (2025), por exemplo, o assunto é tratado através de um painel que apresenta a

viabilidade orçamentária dos cursos ofertados, auxiliando na discussão do planejamento de cursos pela ótica da matriz orçamentária (Brasil, 2026d), que atribui valores diferentes a cada matrícula, de acordo com a carga horária, tipo, área, modalidade e número de laboratórios exigidos por um curso no catálogo nacional.

Outro subelemento da capacidade institucional presente nos regramentos dos IFs, mas não destacado pela literatura, nem pela nuvem de palavras, por sua ocorrência mais restrita, em apenas 3 IFs (IFMA, IFRS e IFTO), é a “Estrutura organizacional”. No IFTO, por exemplo, o organograma da unidade já com a previsão da coordenação do novo curso e seu setor responsável é fator condicionante para sua criação (IFTO, 2020). Isso se dá, provavelmente, pela necessidade de solicitação da Função Comissionada de Coordenação de Cursos (FCC) para cursos técnicos presenciais e à distância regulares, mesmo com mais de um tipo de oferta, e para cursos de graduação regulares, após comprovada a autorização de funcionamento do curso e sua oferta em processo seletivo, conforme Portaria MEC nº 713/2021 (Brasil, 2021b). Embora a solicitação ocorra após a primeira oferta do curso, esse parece ser um mecanismo para manter o desenho organizacional atualizado e integrar tal solicitação ao processo de criação do curso.

A referida Portaria (Brasil, 2021b) versa também sobre o dimensionamento de corpo docente e técnico e de cargos e funções dos *campi* da Rede Federal, sendo uma importante diretriz legal a ser considerada no processo de proposição de cursos. No caso do IFMA, a partir da observação da tipologia do *campus* (70 docentes e 45 técnicos ou 40 docentes e 26 técnicos) é estabelecido um dimensionamento mínimo de docentes por área, visando o atendimento dos percentuais legais de oferta, e orientando o planejamento, especialmente, de novas unidades (IFMA, 2025).

Assim, nota-se uma ponte entre os elementos “Capacidade institucional” e “Políticas públicas e legislação”. Tal conexão também é percebida para questões financeiras, por meio da Portaria MEC nº 243/2026, e para questões de infraestrutura, com o CNCT e o Catálogo Nacional de Cursos Superiores em Tecnologia (CNCST), bem como DCNs gerais e específicas, outras legislações e instrumentos de avaliação, que serão tratados mais adiante, a partir da Figura 15.

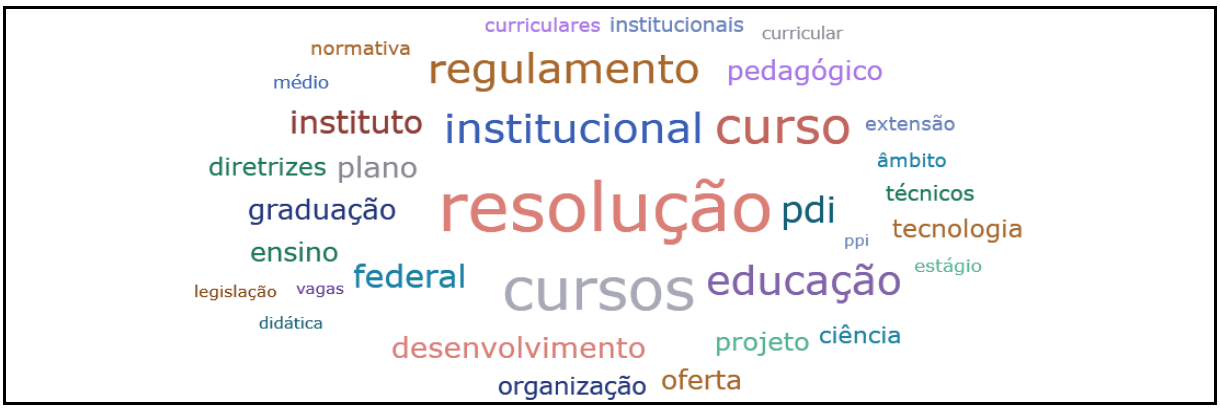
Para além da observação das legislações e políticas públicas, o elemento “Capacidade institucional” é influenciado também pelo “Planejamento estratégico”. No IFSC (2025b), por exemplo, um estudo sobre o potencial de crescimento de cada *campus* é feito por meio de um índice que combina aspectos do território, da legislação

e do desempenho dos cursos, permitindo identificar potenciais expansões para além da tipologia determinada pela portaria de dimensionamento. Isso evidencia que decisões e estratégias institucionais podem influenciar ou flexibilizar parâmetros previamente definidos pela legislação, demonstrando a existência de espaços de discricionariedade no processo, inclusive previstos na própria portaria, em seus art. 13 (Brasil, 2017).

Somado a isso, a estrutura mínima do PDI traz a necessidade de planejar infraestrutura, pessoal, organização administrativa e sustentabilidade financeira (Brasil, 2017), reforçando a relação entre os dois elementos. Apesar disso, a articulação entre o planejamento de cursos e o planejamento dos subelementos da capacidade institucional, enquanto partes constituintes do PDI, fica explícita em apenas 6 IFs (IF Sudeste MG, IFF, IFNMG, IFRS, IFSC e IFTM), o que mostra que há um caminho a ser percorrido para fortalecer o planejamento dessas instituições.

Seguindo com a análise do elemento “Planejamento estratégico”, em sua íntegra, a Figura 7 apresenta os termos mais recorrentes, entre os quais estão resolução (369 ocorrências), regulamento (208), PDI (172), diretrizes (105), normativa (72) e PPI (Projeto Pedagógico Institucional, 53), alinhando-se a descrição construída pela RSL. A presença do termo legislação (55) na nuvem de palavras evidencia a influência desta na construção do planejamento estratégico e dos documentos institucionais contidos neste elemento, relacionando-o também a “Políticas públicas e legislação”.

Figura 7 – Nuvem de palavras do elemento “Planejamento estratégico”




Fonte: elaborado pela autora com base nas frequências obtidas a partir do software Atlas.ti®, 2026.

Entre as diretrizes acadêmicas e institucionais mais presentes, estão aquelas ligadas ao currículo e à parte pedagógica dos cursos técnicos e de graduação

(pedagógico, 117; curriculares, 72; curricular, 56; didática, 52), bem como à extensão (73) e ao estágio (66), o que remete diretamente à elaboração do PPC. Quando analisado como subelementos, “Diretrizes acadêmicas/institucionais” e “PPP” (também representado pelo termo PPI, na nuvem de palavras) estão presentes em, respectivamente, 36 e 28 IFs.

Contudo, observa-se, ainda na Figura 7, a ausência do termo missão entre os mais recorrentes, o que pode refletir sua presença limitada às orientações de 17 IFs, quando analisada a categorização específica do subelemento “Missão”. Esse resultado retoma as fragilidades na articulação entre planejamento estratégico e criação de cursos, já evidenciada anteriormente, e indica um possível afastamento do papel atribuído à missão, por Yamamoto, Tagami e Okunuki (2013), a qual deve conduzir o alinhamento entre formação e transformações sociais, através de um processo de melhoria contínua.

Apesar disso, a categorização específica do subelemento “PDI”, revela que o documento ou seu planejamento de OCV aparecem como referência para a criação de cursos em 36 IFs analisados, excetuando-se IFAC e IFRJ. Tal evidência contrasta com a baixa conexão observada entre o processo de criação de cursos e o planejamento institucional quando examinados os PDIs das instituições. A discrepância sugere que a vinculação ao PDI ocorre de forma mais expressiva na etapa de execução, reforçando a hipótese de que sua menção esteja associada, em maior medida, ao cumprimento de exigências normativas (Brasil, 2017, art. 21).

A Figura 8, por sua vez, mostra que o elemento “Motivação da comunidade acadêmica” tem a verticalização (87 ocorrências) como termo mais recorrente. Sua presença preponderante nas orientações para proposição de cursos dos IFs está amparada em uma das características e finalidades dessas instituições, previstas na Lei de Criação, como forma de otimizar infraestrutura, pessoal e recursos de gestão (Brasil, 2008, art. 6º, III), o que liga o presente elemento a outros dois: “Capacidade institucional” e “Políticas públicas e legislação”.

Observando a descrição do elemento “Motivação comunidade acadêmica” a partir da RSL, o termo verticalização integra o subelemento “Vocação institucional”, que se faz presente nas orientações de 36 institutos analisados, com exceção de IFAM e IFAP. Outras palavras representativas desse subelemento, presentes na Figura 8, são: vocação (22 ocorrências), eixos (23), eixo (22), tecnológicos (21), tecnológico (18), itinerário (12) e formativo (12). Os 6 últimos termos fazem referência à

organização da EPT, estabelecida em suas DCNs gerais, que a estruturam em eixos tecnológicos e itinerários formativos favoráveis à verticalização, e operacionalizada pelo CNCT e CNCST (Brasil, 2021a).

Figura 8 – Nuvem de palavras do elemento “Motivação comunidade acadêmica”

Fonte: elaborado pela autora com base nas frequências obtidas a partir do software Atlas.ti®, 2026.

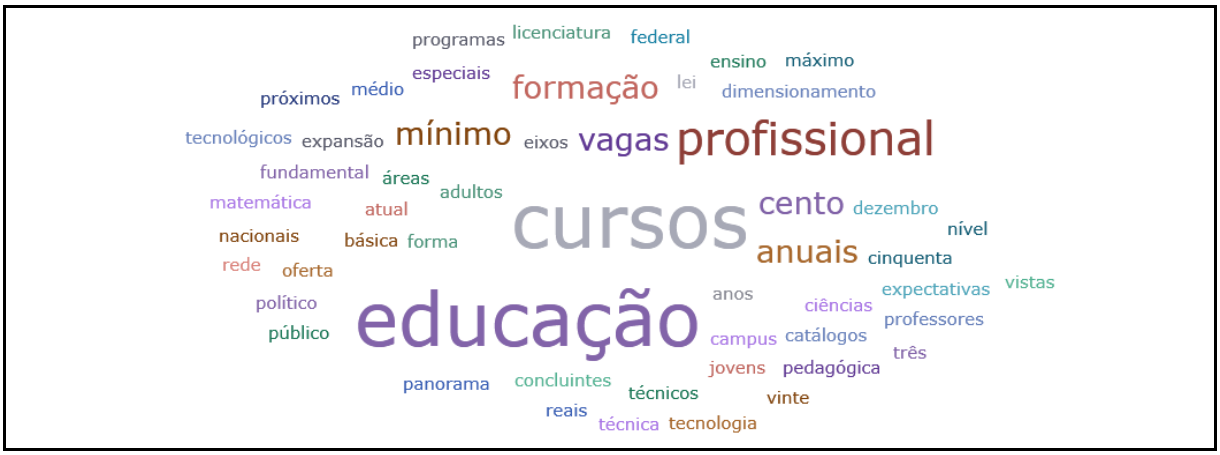
Sobre o subelemento “Interesse do corpo docente, departamentos e alunos”, ele está presente nas orientações de 24 IFs, podendo ser representado na Figura 8 pelas palavras comunidade (35), acadêmica (16) e reuniões (11), o que sugere uma preponderância do interesse coletivo da comunidade acadêmica. Entretanto, a possibilidade da criação de cursos a partir de proposições mais individuais, pode ser visualizada nos documentos do IFC e IFRO, por exemplo. O primeiro destaca que a presença de “[...] aspirações pessoais, tanto de alunos, servidores, comunidade [...]” estão entre os fatores que levam a expansão da instituição (IFC, 2023b, p.78) e o segundo, afirma que “mediante justificativa fundamentada, qualquer membro da comunidade interna ou externa ao IFRO poderá propor a criação de curso [...]” (IFRO, 2020, art. 5º, parágrafo único).

Quanto ao subelemento “Projetos”, como indutores da criação de cursos, sua presença nos normativos é bem menos significativa, ocorrendo em apenas 2 IFs: IFF e IFC, em que o diálogo do curso com a pesquisa e a extensão do *campus* são critérios a serem observados para seu planejamento ou justificativa. Na Figura 8, o subelemento é representado pelos termos pesquisa (16) e extensão (11), apesar da ocorrência das mesmas estar relacionada a outros contextos do elemento “Motivação comunidade acadêmica”. Diante disso, ressalta-se que a consideração desse aspecto

constitui uma oportunidade de aprimoramento nas orientações para a proposição de cursos nos demais IFs.

Partindo para análise do elemento “Aspectos culturais e políticos” no conjunto de documentos, a Figura 9 revela pouco sobre termos mais recorrentes, uma vez que a maioria deles tem presença única.

Figura 9 – Nuvem de palavras do elemento “Aspectos culturais e políticos”




Fonte: elaborado pela autora com base nas frequências obtidas a partir do software Atlas.ti®, 2026.

Com baixa ocorrência no conjunto de documentos, o elemento “Aspectos culturais e políticos” foi categorizado em apenas 3 IFs: IFPB, IFCE e IFAC. Um deles apresenta o panorama político externo como fator a ser observado no planejamento da OCV (IFPB, 2021), citado anteriormente. Os outros dois trazem condicionantes internos, estabelecidos para direcionar a oferta de cursos, uma vez que: i) determinam que bacharelados só podem ser criados quando atendidos 50% das vagas para cursos técnicos e 20%, para licenciaturas (IFCE, 2017); e ii) limitam o número de eixos tecnológicos dos *campi* a 3 (IFAC, 2021). Além disso, não foram identificados aspectos culturais, o que revela que tais elementos podem aparecer mais durante a prática do que em normatizações e orientações de processos, convergindo com estudo de Taleb (2014), no qual fatores culturais sobrepuseram-se a pesquisa de interesse e a viabilidade de oferta pela instituição de ensino.

Na sequência, a Figura 10 mostra que o elemento “Cursos correlatos em outras instituições/*campi*” que originalmente, na RSL, apresentou-se como um elemento externo, mas devido a estrutura multicampi dos IFs, deve ser compreendido como interno e externo. Tal elemento aparece nos normativos, preponderantemente, por meio da identificação das ofertas de cursos similares em instituições da região,

conforme termos destacados na Figura 10: oferta e ofertas (73 ocorrências em conjunto), região (47 ocorrências), cidade (8), regional e local (7 ocorrências cada). Tendo em vista, porém, o contexto dinâmico que o ensino superior está inserido, faz-se necessário equilibrar a competitividade global com as especificidades locais (Aponte-López; Trujillo-Gallego; Rincón-Guio, 2026), o que sugere que olhar a concorrência apenas em nível regional pode não ser suficiente, embora seja importante. Ainda assim, a presença do subelemento "Oferta" nas orientações dos IFs ocorre em apenas 20 deles.

Figura 10 – Nuvem de palavras do elemento "Cursos correlatos em outras instituições/*campi*"

Fonte: elaborado pela autora com base nas frequências obtidas a partir do software Atlas.ti®, 2026.

Considerando a descrição do elemento "Cursos correlatos em outras instituições/*campi*" construída a partir da RSL, percebe-se ainda a presença dos subelementos "Currículo" e "Demanda", representados, na Figura 10, pelos termos curricular e curriculares (22 ocorrências em conjunto), matriz (8) e demanda (13). O subelemento "Currículo" ocorre em 8 IFs (IFB, IF Baiano, IFC, IFES, IFMS, IFMT, IFPE, IFRS), mas sua observação no processo de criação de curso ocorre apenas de forma interna, em outros *campi* da instituição, a fim de manter percentual de similaridade entre as matrizes. O subelemento "Demanda", por sua vez, está presente em 7 IFs (IF Baiano, IFF, IFMG, IFPA, IFPE, IFPR, IFSertãoPE), sendo ela observada a partir de dados do Censup, EducaCenso, PNP, Sistec e e-MEC, ou apenas citada de forma genérica entre os fatores a serem considerados. Assim, o presente elemento constitui-se como um ponto latente, que deve ser melhor explorado na proposição de cursos e vagas dos IFs em geral.

Conectado ao elemento “Cursos correlatos em outras instituições/*campi*”, está o elemento “Dados secundários e outros estudos”, haja vista a utilização de dados educacionais apresentados em plataformas governamentais para subsidiar a análise de proposta de novo curso. Tal elemento é representado na Figura 11 e destaca, novamente, a utilização de dados regionais (dados, 185 ocorrências; região, 166; município, 52; regional, 58; regionais, 44), embora o termo nacional (38) também apareça na nuvem de palavras. Isso pode sugerir uma ampliação da abrangência da análise ou uma restrição na granularidade dos dados disponíveis, o que vai ao encontro da análise ampla do setor produtivo do curso, percebida por Oliveira (2020a), em IF brasileiro, no qual os PPCs eram justificados por indicadores econômicos que não faziam referência exata ao respectivo espaço geográfico ou aos produtos e serviços relacionados ao curso, o que pode ser problemático.

A Figura 11 também evidencia que os dados secundários e outros estudos abrangem, além de aspectos educacionais (educação, 105; ensino, 60; médio, 40; matrículas, 40), as dimensões econômicas (trabalho, 97; arranjos, 67; produtivos, 63; econômicas, 32), demográficas (população, 52) e sociais (35). Além disso, aspectos ambientais também são considerados, embora com menor ocorrência e sem destaque na nuvem de palavras.

Figura 11 – Nuvem de palavras do elemento “Dados secundários e outros estudos”

Fonte: elaborado pela autora com base nas frequências obtidas a partir do software Atlas.ti®, 2026.

Em contrapartida, não foram identificados representantes de aspectos culturais nos documentos norteadores analisados. Nesse sentido, o elemento “Dados secundários e outros estudos” aproxima-se parcialmente do “[...] mapeamento das potencialidades de desenvolvimento socioeconômico e cultural” (Brasil, 2008, art. 6º, IV), previsto pela Lei de criação.

Dentre as fontes dos dados, a Figura 11 evidencia o IBGE (60) como a mais recorrente, sendo citados o censo, a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), o sistema Cidades@ e as Regiões de Influência das Cidades (REGIC). As outras fontes evidenciadas nos documentos institucionais são:

- UNESCO;
- Organização Internacional do Trabalho (OIT);
- Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD);
- Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA);
- Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), com o Boletim do Mercado de Trabalho;
- INEP, com os Censos de educação superior e escolar;
- Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação, com a PNP, e da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES);
- Ministério do Desenvolvimento, Indústria e Comércio Exterior (MDIC);
- MTE, com o Programa de Disseminação das Estatísticas do Trabalho (PDET); a Relação Anual de Informações Sociais (RAIS); o Cadastro Geral de Empregados e Desempregados (CAGED), o Novo CAGED e o Sistema Nacional de Emprego (SINE);
- Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação, por meio do Centro de Gestão e Estudos Estratégicos (CGEE) e do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq);
- Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social (BNDES);
- Secretarias estaduais e municipais de educação, bem como as diretorias, coordenadorias, gerências e superintendências regionais de educação;
- Secretarias estaduais e municipais ligadas ao desenvolvimento social, econômico, trabalho e planejamento, como a Secretaria de Planejamento, Governança e Gestão (SPGG) do Estado do Rio Grande do Sul, com o Boletim de Trabalho e dados do Departamento de Economia e Estatística (DEE); o Atlas socioeconômico do Rio Grande do Sul e os Planos Estratégicos de Desenvolvimento Regional 2015-2030 elaborados pelos Conselhos Regionais de Desenvolvimento (COREDEs);
- Fundação Sistema Estadual de Análise de Dados (SEADE), vinculada à Secretaria da Fazenda e Planejamento do Estado de São Paulo;

- Fundação João Pinheiro (FJG), vinculada à Secretaria de Estado de Planejamento e Gestão de Minas Gerais;
- Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social (IPARDES), vinculado à Secretaria do Planejamento e Projetos Estruturantes do Paraná;
- Instituto de Pesquisa e Estratégia Econômica do Ceará (IPECE), vinculado à Secretaria do Planejamento e Gestão do Estado do Ceará;
- Núcleo Estadual de Apoio a Arranjos Produtivos Locais (NEA APL-CE), vinculado à Secretaria das Cidades do Ceará;
- Confederação Nacional do Comércio de Bens, Serviços e Turismo (CNC);
- Confederação Nacional da Indústria (CNI), com Mapa do Trabalho Industrial;
- Federação das Indústrias do Estado do Rio de Janeiro (FIRJAN), do Pará (FIEPA), do Ceará (FIEC) e de Santa Catarina (FIESC), esta última com citação do Observatório FIESC;
- Federação do Comércio (Fecomércio);
- Sistema Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (SEBRAE), com o DataSebrae Indicadores;
- Conselhos profissionais regionais e federais;
- Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos (DIEESE);
- Fundação Getúlio Vargas (FGV);
- Instituto de Desenvolvimento do Trabalho (IDT), do Ceará;
- Plataformas criadas por meio de parcerias, como: Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil; Observatório Brasileiro Arranjos Produtivos Locais; Mapa de Demandas por Educação Profissional; Portal DataViva; Plataforma SmartLab; Plataforma Juventude, Educação e Trabalho; Atlas da Juventude;
- Prefeituras e suas câmaras temáticas, como a Desenvolvimento Industrial do município de São Leopoldo-RS; e
- Estudos de pesquisadores especialistas, de centros de pesquisa universitários e dos próprios institutos, através de seus observatórios regionais ou do mundo do trabalho.

De acordo com Hellmann (2014), os observatórios ampliam a interação entre a instituição e atores externos, favorecendo a produção e o compartilhamento de conhecimentos, dados e estudos voltados ao desenvolvimento socioeconômico. Para

o autor, nos IFs, essas estruturas podem contribuir para o desenvolvimento regional sustentável ao disponibilizarem informações mais qualificadas e ferramentas que auxiliem na seleção e adequação da oferta de cursos às demandas e potencialidades dos territórios, especialmente quando articuladas por diretrizes comuns que favoreçam a integração de observatórios na Rede.

Apesar disso, nos documentos analisados, verificou-se a utilização de dados provenientes de observatórios institucionais em apenas 6 IFs (IFC, IFG, IFPR, IFRO, IFSC e IFTO). Além desses, o IFMG destaca-se por apresentar em seu PDI uma seção específica sobre a inserção regional da instituição e as potencialidades de desenvolvimento socioeconômico. A partir de vários dados resultantes de um projeto de pesquisa da instituição, publicou-se um *e-book*, que foi ponto de partida para o planejamento da oferta formativa (IFMG, 2024).

Para identificar quais dados tem análise sugerida pelos 34 IFs que registram a ocorrência do elemento “Dados secundários e outros estudos”, extraiu-se, a partir do conteúdo categorizado, o conjunto de dados apresentado no Quadro 10.

Quadro 10 – Rol de dados ambientais, demográficos, educacionais e socioeconômicos contidos nas orientações dos IFs (continua)

| Aspectos | Conjunto de dados |
|---|---|
| Ambientais | ● Condições dos recursos naturais (solo, subsolo, vegetação, fauna, flora, recursos hídricos, ar);<br>● Impactos gerados pelas atividades sociais, econômicas e culturais;<br>● Existência de serviços de saneamento (água, esgoto, manejo de resíduos sólidos e efluentes líquidos);<br>● Indicadores do uso de fertilizantes e agrotóxicos;<br>● Presença de agricultura orgânica;<br>● Presença de terras indígenas e unidades de conservação da natureza;<br>● Políticas de monitoramento ambiental e desenvolvimento sustentável. |
| Demográficos | ● Caracterização do público-alvo;<br>● População por município de abrangência: idade, sexo, gênero, renda, estado civil, escolaridade, tipo de família;<br>● Presença de comunidades indígenas, quilombolas e outras comunidades tradicionais;<br>● Crescimento ou decréscimo populacional;<br>● Densidade demográfica;<br>● Área de influência ou abrangência do *campus*, com delimitação de centros urbanos, municípios, microrregiões, mesorregiões, estados limítrofes;<br>● Articulações viárias;<br>● Outras informações geográficas, como vegetação, hidrografia, clima, área. |

Fonte: elaborado pela autora, 2026.

Quadro 10 – Rol de dados ambientais, demográficos, educacionais e socioeconômicos contidos nas orientações dos IFs (conclusão)

| Aspectos | Conjunto de dados |
|---|---|
| Educacionais | ● Quantitativo de estabelecimentos de ensino;<br>● Quantitativo de docentes por área de atuação, para propor licenciaturas;<br>● Quantitativo de matrículas e concluintes no ensino fundamental e médio de todas as esferas públicas (municipal, estadual e federal) e do setor privado, na área de abrangência da instituição e do estado, para comparação;<br>● Índice de evasão nos anos finais do ensino médio;<br>● Desempenho educacional no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), anos iniciais e finais;<br>● Plano Municipal de Educação;<br>● Número de vagas, inscritos por vaga e matrículas em cursos correlatos;<br>● Taxas de ocupação das vagas, ingressantes, evasão, retenção, conclusão, eficiência acadêmica; relação aluno-professor; verticalização; percentual de vagas noturnas; percentuais legais e quantidade de cursos da instituição;<br>● Desempenho dos cursos superiores da instituição no Conceito Preliminar de Curso (CPC), Conceito de Curso (CC) e Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE);<br>● Indicadores do Relatório de autoavaliação institucional. |
| Socioeconômicos | ● IDH e IDHM;<br>● Analfabetismo;<br>● Quantitativo de concluintes do ensino médio que não seguiram os estudos;<br>● Extratos populacionais em condições desfavoráveis de deslocamento até a instituição;<br>● Fluxos migratórios;<br>● Condições de trabalho da população (horas trabalhadas, uso de equipamentos de proteção individual - EPIs, qualidade de vida);<br>● Condições de saúde da população (estilo de vida, taxas e causas de morbidade e mortalidade, acesso a serviços de saúde);<br>● Condições de habitação da população (tipo de domicílio, condições de ocupação das residências, acesso a água, esgotamento sanitário, coleta seletiva, energia elétrica).<br>● PIB, PIB per capita e VAB por atividade econômica;<br>● Atividades econômicas, emprego e ocupação - número de estabelecimentos de pequeno, médio e grande porte, média de idade, remuneração média, massa salarial, número total de empregos por atividade, número médio de funcionários por estabelecimento;<br>● População economicamente ativa, quantitativo de pessoas empregadas e desempregadas;<br>● Índice de empregos disponíveis;<br>● Índice de trabalhadores informais e tipos de trabalho informal crescentes ou preponderantes;<br>● Quantitativo e proporção de pessoas em trabalho voluntário;<br>● Quantitativo de pessoas que trabalham com agricultura familiar, economia solidária, cooperativas e associações;<br>● Mapeamento dos APLs, identificando bens, produtos e serviços gerados, municípios e profissões relacionadas, bem como o Quociente Locacional (QL);<br>● Listagem de empreendimentos licenciados ambientalmente no estado;<br>● Rede de empresas da área para estágios e absorção de egressos, com histórico de contratações;<br>● Projeção do quantitativo e das áreas de contratações futuras;<br>● Programas governamentais geradores de emprego e renda;<br>● Políticas públicas de desenvolvimento;<br>● Plano diretor do(s) município(s) e/ou região. |

Fonte: elaborado pela autora, 2026.

Comparando-os aos identificados em outros trabalhos aplicados junto a IFs (Quadro 1), nota-se que esse conjunto de dados corrobora e amplia em alguns pontos os apresentados na literatura, mas também trazem lacunas como nos dados culturais apresentados por Neves (2019) e no detalhamento das atividades econômicas, emprego e ocupação. Assim, pelo exposto até aqui, nota-se que, além da conexão com "Cursos correlatos em outras instituições/*campi*", o elemento "Dados secundários e outros estudos" liga-se aos elementos "Vocações regionais e potencialidades locais" e "Necessidades sociais e do mercado de trabalho", cuja análise é apresentada na sequência, pelas Figuras 12 e 13, respectivamente.

Figura 12 – Nuvem de palavras do elemento "Vocações regionais e potencialidades locais"

Fonte: elaborado pela autora com base nas frequências obtidas a partir do software Atlas.ti®, 2026.

A representação do elemento "Vocações regionais e potencialidades locais", na Figura 12, reafirma o papel dos IFs no desenvolvimento endógeno dos locais de atuação por meio do fortalecimento de suas potencialidades regionais (Pozzer; Neuhold, 2024). Apesar disso, os termos mais recorrentes são amplos e tendem a reforçar a finalidade IV prevista no art. 6º da Lei de Criação dos IFs, em vez de detalhar sua operacionalização, conforme evidenciado pelos destaques realizados no trecho legal transcrito a seguir:

> Orientar sua oferta formativa em benefício da **consolidação** [9 ocorrências] e fortalecimento dos **arranjos** [40] **produtivos** [39]**, sociais** [24 ocorrências em conjunto com social] **e culturais** [18] **locais** [68 ocorrências em conjunto com local], identificados com base no mapeamento das **potencialidades** [25] de **desenvolvimento** [15] socioeconômico e cultural no âmbito de atuação do Instituto Federal (Brasil, 2008, grifo nosso).

Considerando, porém, o mapeamento das potencialidades socioeconômicas e culturais previsto pela legislação, percebe-se que o elemento “Dados secundários e outros estudos” deixa uma lacuna quanto a aspectos culturais, pela ausência de dados, indicadores ou estudos que os representem. Apesar do termo “culturais” estar entre os mais recorrentes no recorte da Figura 12, este carece de melhor detalhamento para integrar de forma mais efetiva as orientações para proposição de cursos nos IFs. Uma sugestão é a inclusão dos dados elencados por Neves (2019).

A Figura 13, por sua vez, amplia a compreensão do elemento “Necessidades sociais e do mercado de trabalho”. Sua representação é composta por termos abrangentes, como demandas (152 ocorrências), demanda (97), comunidade (97), trabalho (84), produtivos (57), sociedade (54), dados (50), arranjos (53), social (47), setor (42), produtivo (35) e estudos (31), os quais reforçam seus aspectos gerais e a utilização de dados secundários e outros estudos como subsídio para sua delimitação. No entanto, outras alternativas para identificação das demandas locais e regionais (locais, 88; região, 84; regional, 54; local, 48; regionais, 47) são apresentadas, sugerindo a utilização de mecanismos de coleta de informações junto aos atores envolvidos, o que é representado pelos termos audiência e audiências (85 ocorrências em conjunto), pesquisa e pesquisas (89 ocorrências em conjunto) e egressos (31).

Figura 13 – Nuvem de palavras do elemento “Necessidades sociais e do mercado de trabalho”

Fonte: elaborado pela autora com base nas frequências obtidas a partir do software Atlas.ti®, 2026.

As audiências públicas e reuniões com atores externos, quando analisadas como subelemento, estão presentes nas orientações de 25 IFs, porém apenas 8 deles

indicam que esta deve ocorrer após a análise e apresentação de diagnóstico baseados em dados. Em 5 deles (IFCE, IFRS, IFSC, IFSertãoPE e IFSP) a audiência é sugerida como forma de validar o planejamento feito a partir dos dados e em 3 (IFMA, IF Baiano, IFRO) para coletar sugestões de forma mais instruída. Para garantir uma padronização na utilização da estratégia, IFMA (2025) e IFSP (2023) apresentam normativas e modelos que tratam da operacionalização das audiências. A baixa ocorrência de audiências baseadas em dados nos normativos, porém, pode favorecer decisões restritas ao senso comum e a preponderância do fator político frente a diagnósticos locais, conforme descrito por Galvão (2021) e Maciel *et al*. (2024).

O subelemento “Pesquisas de demanda”, por sua vez, está presente em 24 IFs. Entre o público pesquisado, cita-se egressos dos IFs e da educação básica, mas também servidores; alunos matriculados; terceirizados; cidadãos em geral; e representantes da gestão pública, das secretarias de educação, planejamento e trabalho, do setor empresarial, de empregadores e trabalhadores, de conselhos e associações profissionais, de sindicatos, da Câmara de Dirigentes Lojistas (CDL), das escolas públicas e privadas, dos movimentos indígenas, etc. Apesar do rol extenso de possíveis públicos pesquisados, identificados pela análise de todos documentos dos IFs, apenas IF Baiano (2022) e IF SUDESTE MG (2022a, 2022b, 2022c, 2022d, 2022e) destacam em seus normativos a importância de garantir uma amostra representativa na operacionalização da pesquisa. O IFCE, IFF e IFMA incluem a definição do público em potencial como etapa de identificação da demanda, o que é importante quando se almeja uma pesquisa representativa. Porém, na maioria dos casos, pouco se explora sobre a metodologia a ser adotada.

De acordo com Ackermann e Sellitto (2022), os métodos de previsão de demanda podem ser classificados como qualitativos, quantitativos e baseados em inteligência artificial, sendo a pesquisa de intenção um método qualitativo, por utilizar-se do julgamento dos pesquisados. Para os autores, por vezes, esse tipo de pesquisa é direcionado a grupos específicos e não reflete uma amostra significativa, indo ao encontro do visualizado nos normativos dos IFs. Essa prática, porém, se distância da recomendação de Armstrong e Green (2019), que enfatizam a necessidade de amostras com significância estatística para obtenção de previsões mais precisas e passíveis de generalização, bem como a utilização de métodos com maior validade preditiva.

Entre esses métodos de maior capacidade de predição, estudo recente realizado por pesquisadores da China apresenta a estrutura Bayesiana de Correspondência entre Emprego e Curso. O modelo tem por objetivo identificar relações probabilísticas entre desempenho acadêmico, habilidades, interesses de carreira e demandas do mercado de trabalho, aprimorando resultados na educação profissional e no trabalho (Xiao; Li, 2026). Segundo os autores, o método é uma alternativa à mineração de dados estáticos, já amplamente utilizada no contexto educacional, bem como às pesquisas pontuais, avaliações de especialistas e modelos de regressão linear, que podem levar a recomendações tendenciosas.

O modelo proposto por Xiao e Li (2026) contrasta com as limitadas orientações quanto à metodologia da pesquisa de intenção nos IFs. Além disso, não foram categorizados nos documentos orientadores analisados nenhum dos três subelementos voltados à identificação de lacunas de conhecimentos e habilidades a partir de pesquisas com o “Público alvo em potencial”, “Empregadores, indústria e entidades representativas” ou em “Sites de emprego por mineração de dados”, nem por meio da “Tendência de busca por empregos”. Assim, enquanto a literatura mais recente sugere a análise das relações entre variáveis como desempenho acadêmico, habilidades, interesses de carreira e demandas do mercado de trabalho, a fim de desenhar políticas públicas mais alinhadas (Xiao; Li, 2026), os IFs têm orientações limitadas ou ausentes sobre a identificação de parte dessas variáveis.

Considerando ainda os subelementos “Simpósios” e “Visitas”, eles foram identificados, respectivamente, em 3 e 1 IF. Os simpósios, recorrentes na literatura (Chakraborty; Andrade; Smith, 2022; Eitzen *et al*., 2019; Lautala; Dick, 2017; Vuojärvi *et al*., 2021) como mecanismos de engajamento entre atores e identificação de demandas, são representados no IFC, por encontro regional de representantes das instituições de ensino para planejamento conjunto da oferta formativa da região; no IFF (2023g), por eventos; e no IFRS (2025a), por workshops e encontros. Já as visitas são mencionadas no IFB (2026), no contexto do PROEJA, como estratégia de imersão para levantamento de demandas sociais, educacionais e de trabalho, alinhando-se a Doherty e Stephens (2021), que destacam a interação com o setor produtivo como importante para subsidiar a concepção de cursos.

Assim, o cenário evidencia que as orientações postas à proposição de cursos nos IFs parecem não favorecer relações mais sólidas dos IFs com agentes externos, indo ao encontro da tímida parceria sugerida por Filippim e Moreschi (2020), Pozzer

e Neuhold (2024) e Maciel *et al.* (2024), já que audiências públicas e pesquisas de intenção não necessariamente contemplam critérios de representação dos diversos segmentos da sociedade e as práticas de maior engajamento se restringem a casos pontuais. A fragilidade dessa relação pode ser percebida no processo de proposição de cursos também pelo uso de cartas de apoio ou pareceres de conveniência, espontâneos ou estimulados, como uma das formas de levantamento da demanda presente em 3 IFs (IF Baiano, IFNMG e IFRS). Esse aspecto foi evidenciado no estudo de Mainardes, Silva e Domingues (2010), no qual um curso foi demandado pela câmara de comércio local, mas isso não garantiu o sucesso da primeira oferta, que apresentou dificuldades de atrair interessados.

Ainda no sentido das relações com agentes externos, a Figura 14 apresenta os termos mais recorrentes para o elemento “Redes de cooperação e parcerias”. Pela análise da nuvem de palavras, verifica-se que as parcerias e cooperações tem nos convênios (51 ocorrências do termo no plural ou singular) seu instrumento de formalização. Entre as instituições (39 ocorrências do termo no plural ou singular) parceiras destacadas, estão presentes termos como ensino (22), SUS (12), *campus* (11) e empresas (10), o que revela a possibilidade de conexões internas e externas. Complementando a análise, os termos saúde (15) e educação (14) remetem a áreas cujos cursos apresentam estágio (11) obrigatório, o que sugere a utilização dessas parcerias como forma de cumprir requisitos legais de algumas ofertas, como pode ser visto nos normativos de IFG, IFMG e IFNMG, que reforçam essa obrigatoriedade.

Figura 14 – Nuvem de palavras do elemento “Redes de cooperação e parcerias”

Fonte: elaborado pela autora com base nas frequências obtidas a partir do software Atlas.ti®, 2026.

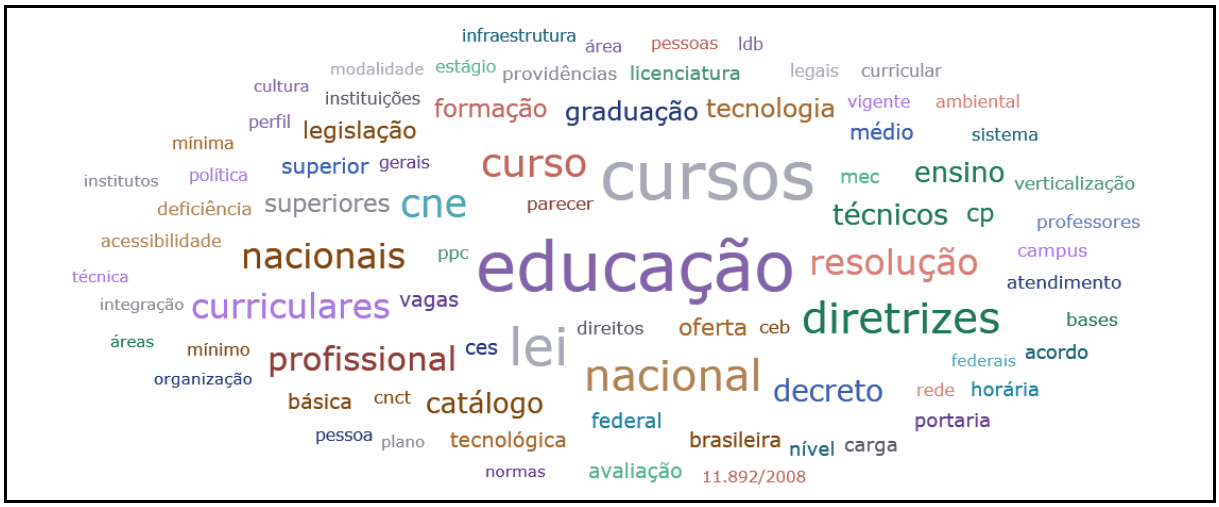
Considerando os subelementos, caracterizados a partir dos diferentes tipos de parceiros identificados pela RSL, verifica-se que as orientações explicitam parcerias com “Instituições de ensino” em 16 IFs, com representantes do “Governo” em 12, com “Indústrias/empresas” em 4 (IFB, IF SUDESTE MG, IFSULDEMINAS e IFTM) e com a “Comunidade” em outros 4 (IFAM, IF Baiano, IFG e IFRJ). Os representantes da comunidade são identificados no IFAM e no IF Baiano como comunidades tradicionais locais, e no IFG e no IFRJ, como representantes da sociedade civil organizada. A maioria dos 28 IFs que apresentaram esse elemento, porém, o mencionam de forma genérica.

Seguindo para a análise do elemento “Políticas públicas e legislação”, a Figura 15 destaca as diretrizes (546 ocorrências) curriculares (386) nacionais (408) entre os termos mais recorrentes. Elas versam sobre níveis, modalidades, organização dos conteúdos, habilidades, competências, descrição da ocupação e seus campos de atuação, entre outros aspectos constituintes dos cursos. Tais diretrizes, assim como o catálogo (274) de cursos técnicos (CNCT, 98) e de cursos tecnológicos, são desenvolvidas pelo MEC (110), através do CNE (464), em seu CP (215), Câmara de Educação Básica (CEB, 91) ou Câmara de Educação Superior (CES, 134), conforme o tipo de curso a que se destina. Entre os instrumentos normativos emitidos por esses órgãos estão a resolução (410), o parecer (89) e a portaria (117), termos também encontrados na nuvem de palavras. Considerando que compete ao CNE “[...] assessorar o Ministro de Estado da Educação na formulação, monitoramento e avaliação da Política Nacional de Educação e na definição de diretrizes e normas para os sistemas de ensino” (Brasil, 2025c, p.3), este se caracteriza como uma referência relevante utilizada pelos IFs na criação de cursos.

Além das resoluções, pareceres e portarias, outros dispositivos legais são representados pelos termos lei (722), decreto (297), política (68), normas (60) e plano (57). Nominalmente, na Figura 15, é possível identificar a recorrência da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, 59 ocorrências) e da lei de criação dos IFs, cuja numeração aparece entre os termos mais recorrentes (11.892/2008, 53 ocorrências). Porém, ao examinar o conteúdo categorizado para o elemento em sua totalidade, verifica-se uma extensa lista de dispositivos legais sujeitos a modificações, o que é sinalizado na Figura 15 pelo termo vigente (76). Isso reforça a complexidade envolvida no processo e a necessidade de acompanhamento contínuo, já que, de acordo com Alvarenga e Silva (2018), as alterações podem produzir necessidades de

adaptação nas orientações ou ditar novas demandas educacionais que induzam a criação e oferta de novos cursos.

Figura 15 – Nuvem de palavras do elemento “Políticas públicas e legislação”




Fonte: elaborado pela autora com base nas frequências obtidas a partir do software Atlas.ti®, 2026.

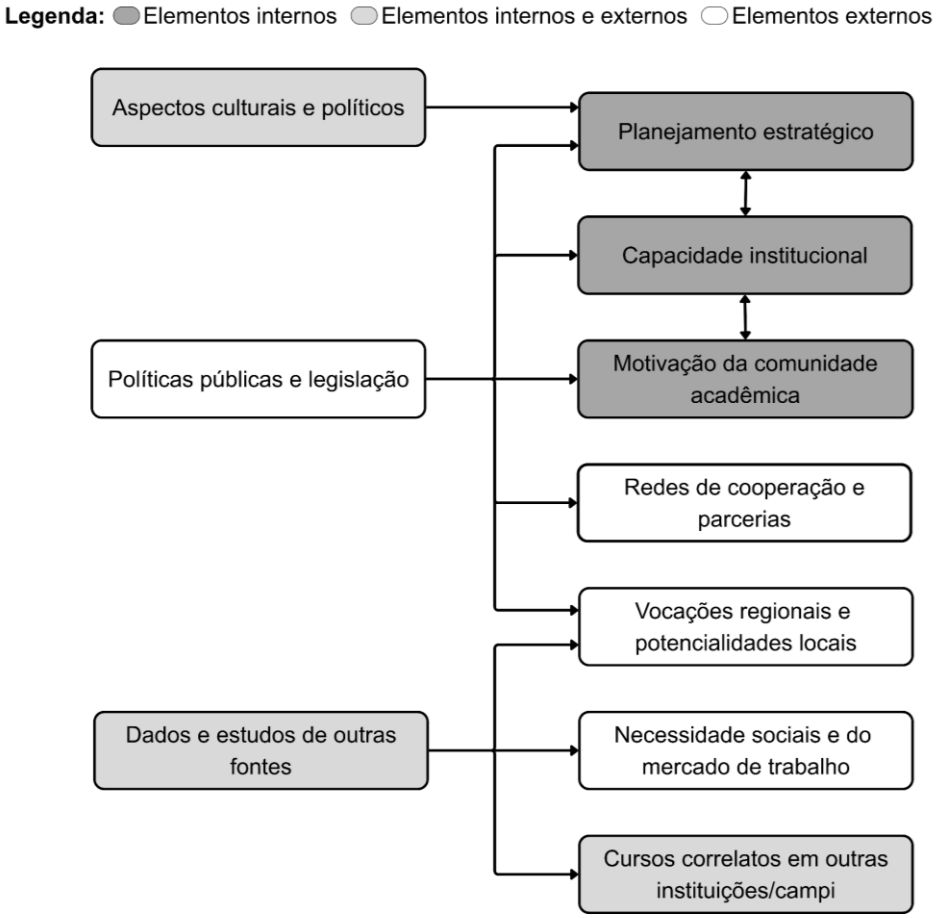
Entre os dispositivos identificados como indutores e/ou orientadores da proposição de cursos e vagas, além dos já mencionados, estão ainda o Plano Nacional de Educação (PNE); a Portaria MEC nº 713/2021 (dimensionamento dos IFs); Portaria MEC/SETEC nº 146/2021 (indicadores de gestão da Rede Federal); o Decreto nº 7.313/2010 (procedimentos orçamentários e financeiros dos IFs), juntamente com a portaria que estabelece a matriz de distribuição orçamentária; o Decreto nº 5.840/2006 (PROEJA), juntamente com a Portaria MEC nº 962/2021 (EJA Integrada - EPT); o Decreto 9.235/2017 (regulação, supervisão e avaliação das IES); a Lei nº 10.861/2004 (SINAES); os instrumentos de avaliação e autorização dos curso de graduação; o Decreto nº 12.603, de 28 de agosto de 2025 (SINAEPT); as legislações específicas das profissões fiscalizadas, provenientes dos Conselhos de Classe; as diretrizes indutoras do CONIF; os programas educacionais do Governo Federal; os editais do MEC de fomento externo; bem como políticas públicas gerais, de desenvolvimento, e da área cultural, esporte e lazer.

Além disso, a presença do termo PPC (88) na nuvem de palavras da Figura 15 retoma a grande participação do elemento “Políticas públicas e legislação” na elaboração desse documento. Pelas palavras mais recorrentes, é possível notar a presença de orientações sobre organização (66) curricular (76), perfil (71) profissional (369), carga (122) horária (118), avaliação (134) e estágio (73); mas também sobre

temas transversais que devem compor o currículo, como a educação ambiental (77); e aspectos a serem considerados para a implementação adequada do curso, incluindo questões de acessibilidade (85) para pessoas (73) com deficiência (96); questões de pessoal (professores, 93); e infraestrutura (71).

Como síntese, a Figura 16 evidencia que, a partir das orientações existentes nos IFs, o processo de proposição de cursos é formado por múltiplos fatores inter-relacionados, sendo o elemento “Políticas públicas e legislação” aquele que influencia o maior quantitativo de outros elementos do processo, incluindo o planejamento estratégico e suas diretrizes acadêmicas/institucionais, a capacidade institucional, a motivação da comunidade acadêmica, as redes de cooperação e parcerias. Além disso, coloca no centro da política pública as vocações regionais e potencialidades locais. Uma eventual indução das redes de cooperação e parcerias visando preponderantemente o atendimento a questões legais, contudo, pode limitar o potencial da EPT nos IFs.

Figura 16 – Inter-relação dos elementos nos documentos orientadores dos IFs




Fonte: elaborado pela autora, 2026.

Além disso, observa-se uma conexão entre capacidade institucional e planejamento estratégico; bem como entre a primeira e a motivação da comunidade acadêmica, devido, especialmente, à finalidade dos IFs de verticalizar. Os aspectos culturais e políticos, por sua vez, embora pouco presentes nos documentos norteadores, apresentaram-se como condutores do planejamento estratégico dessas instituições. Complementarmente, dados secundários e estudos de outras fontes subsidiam a identificação de potencialidades locais, demandas sociais e do mercado de trabalho, e de cursos correlatos ofertados por outras instituições, embora não seja sua única fonte de informação. Esta última conexão, somada às parcerias, é que parece demandar maior atenção para o aprimoramento do processo de proposição de cursos.

### 4.2.2 Aspectos processuais da criação de cursos

A respeito do processo de criação de cursos, identifica-se pela análise das orientações dos IFs, que a Pró-Reitoria de Ensino é área responsável pela normatização e coordenação do processo de elaboração do EV e/ou PPC em 92% dos IFs. As exceções são o IF Baiano, o IFFar e o IFRS, nos quais essa atribuição é compartilhada com a Pró-Reitoria de Desenvolvimento Institucional. No que tange a elaboração de tais documentos, a figura de comissões instituídas no âmbito do *campus* é preponderante, sendo identificados casos em que o mesmo grupo atua tanto na construção do EV quanto do PPC, como por exemplo no IF Goiano e IFPB, ou casos de composições distintas, o que evidencia o caráter coletivo do processo.

Apesar disso, apenas 4 IFs preveem a participação de membros externos à instituição nessas comissões. No IF Baiano (2022), a participação de estudantes, egressos ou membros da comunidade na elaboração do EV é facultativa. No IFPA (2022), há a participação mínima e obrigatória de um profissional externo da área do curso, também para elaboração do EV. No IFRJ (2022a), a atuação de consultores de instituições educacionais, setor produtivo, movimentos e organizações sociais está prevista para a elaboração do EV e do PPC. E no IFPR (2024a), a previsão de elaboração de ambos os documentos em conjunto com representante de instituição de ensino parceira fica restrito a oferta de técnicos concomitantes.

Entre os possíveis membros internos que compõem essas comissões estão docentes, pedagogos, técnicos em assuntos educacionais, representantes da

assistência estudantil, da extensão, dos núcleos de acessibilidade, diversidade, estudos afro-brasileiros e indígenas, tecnologias e educação a distância, bem como discentes. A figura do bibliotecário ou de representante do Setor de Biblioteca também aparece como participante dessas comissões em 8 IFs (IFCE, IFES, IFMG, IFPE, IFRO, IFS, IFSC e IFTM), indo ao encontro da recomendação de Austenfeld (2009) e Miller e Harder (2014).

Além das comissões, verifica-se na elaboração do PPC que os colegiados (IFMS, IFSul, IFSULDEMINAS) e núcleos de docentes estruturantes (IFAC, IFPA, IFTO, IFMA, IF Sertão PE, IFSul, IFSULDEMINAS, IFF, IFSP) podem receber a atribuição. Já para o EV, a figura das diretorias educacionais (IFSP, IFG), de ensino, pesquisa e extensão (IFB), administração (IFG), desenvolvimento institucional (IFRS), em conjunto com o diretor do *campus*, podem assumir sua construção.

Quanto à tramitação e apreciação dos documentos que subsidiam a criação de novos cursos, para além dos 3 IFs (IFB, IFAC e IF Sertão PE) em que não foi possível verificar o fluxo seguido por uma nova proposta, identificou-se 5 padrões de encaminhamento, os quais são sintetizados no Quadro 11. Percebe-se que os padrões ii, iii e iv aproximam-se do mapeado por Paraboni, Rodrigues e Serrano (2014), cuja proposição de curso é apreciada a partir do PPC elaborado. Enquanto isso, o padrão i reforça a necessidade de aprovação prévia para posterior elaboração do PPC, conforme proposto por Mainardes, Silva e Domingues (2010), podendo refletir um maior grau de coordenação à medida que esforços à elaboração do PPC são feitos apenas após a identificação da viabilidade do curso.

Quadro 11 – Padrões de tramitação e apreciação de proposta de curso

| Padrão | IFs que o evidenciam nas orientações |
|---|---|
| i) Elaboração e aprovação prévia do EV, o qual subsidia a construção e tramitação do PPC | IFBA, IFC, IFFar, IFMG, IFMT, IFPA, IFPE, IFPR, IFRO, IFS, IFSC, IFTM e IFTO |
| ii) Elaboração inicial do EV, seguida da construção do PPC, porém com deliberação conjunta de ambos | IF Baiano, IFCE e IFMA |
| iii) Elaboração e apreciação conjunta ou simultânea do EV e do PPC, sem necessidade de deliberação prévia sobre um dos documentos | IF Goiano, IFAP, IFF, IFG, IFMS, IFNMG, IFPB, IFPI, IFRJ, IFRR e IFRS |
| iv) Elaboração do PPC anterior ao EV, o qual é emitido na forma de parecer | IFES, IFRN e IFSP |
| v) Elaboração e apreciação apenas do PPC | IFAM, IFAL, IFSul, IFSULDEMINAS e IF SUDESTE MG |

Fonte: elaborado pela autora, 2026.

Como instrumento de coordenação, o IFPE, por exemplo, utiliza editais para candidatura de estudos de viabilidade e, posteriormente, para submissão do PPC. Essa prática também representa a conexão entre PDI e o processo de criação do curso, uma vez que as candidaturas são apresentadas, através do EV, no momento de elaboração do PDI e, se aprovadas, passam à elaboração do PPC, que será submetido a outro edital, mediante atualização do estudo prévio que demonstrou sua viabilidade. Outra prática que conecta diretamente o PPC ao PDI é visualizada no IFAL, no qual a previsão de um curso no PDI é condição suficiente para dar início à tramitação do PPC. O IFAL representa o padrão v, no Quadro 11, ou seja, encontra-se no grupo de IFs que tem o PPC como único documento elaborado no processo de criação de cursos. Neste caso, a dispensa do EV pode ser justificada pela metodologia estruturada utilizada na definição dos cursos planejados no PDI.

Entre as instâncias de apreciação desses documentos, nota-se, que alguns IFs, restringem suas análises à área de ensino e ao órgão colegiado responsável por sua aprovação (IFAP, IFPI, IFSul, IFRJ, IFRR). Outros, por sua vez, ampliam o rol de envolvidos, contemplando o parecer da comunidade local, das áreas de Gestão de Pessoas, Administração, Ensino, Biblioteca, EAD, Extensão, Pesquisa e de Órgão Colegiado, como no caso do IFMG. Há também aqueles IFs que incluem no processo uma etapa de verificação *in loco* para cursos de graduação (IF Goiano, IF SUDESTE MG, IFCE, IFFar, IFMA, IFNMG, IFPA, IFPE, IFRJ, IFSC, IFSP), simulando uma avaliação ou credenciamento de cursos, este último aplicável às instituições privadas, haja vista a autonomia das públicas. Sobre a deliberação, esta é feita majoritariamente pelo Conselho Superior, com delegação de alguns casos ou etapas para os Conselhos de *Campus*, de Ensino, Pesquisa e Extensão, de Administração e Planejamento; Colégio de Dirigentes; Gestão do *Campus*; ou Reitor.

Compondo as normativas, para além dos elementos, documentos e responsáveis por elaboração, apreciação e deliberação já tratados até aqui, fazem parte da orientação de parcela dos IFs: a utilização de processo eletrônico para tramitação (21), sendo adotado pelo IFTM um processo eletrônico único para toda a vida do curso, contemplando criação, gestão e alterações; a observação de cronograma para envio de novos cursos (23), visando o cumprimento de prazos que possibilitem a tramitação do processo em tempo hábil para o processo seletivo; a especificação das etapas processo (22) ou apresentação de fluxograma (12),

prevendo, entre elas, o cadastro dos cursos nos sistemas institucionais (19) e do MEC (18), após deliberação favorável ao curso.

Outra etapa prevista pelo IFMG, de forma diferenciada dos demais, é a possibilidade de inclusão de cursos no PDI durante o processo de elaboração do EV, identificado na instituição como plano de criação de curso. Na ocasião, após todas as instâncias de análise, o conselho superior aprova, além do EV e da criação do curso, sua inclusão no PDI. Após isso, o PPC é elaborado, avaliado pela área de ensino e então o reitor emite a portaria de funcionamento do mesmo. Isso aproxima temporalmente o planejamento de sua execução, podendo representar uma alternativa às dificuldades de execução do PDI.

O aditamento do PDI com aprovação do conselho responsável (IFPI e IFES) ou revisões periódicas do documento (IFAL, IFES, IFF, IFMA, IFNMG, IFRS, IFS, IFSC, IF SUDESTE MG e IFSul) também são verificadas como alternativas para reduzir as lacunas entre planejamento e execução. IFBA e IFTM, por sua vez, quando da ausência de previsão no PDI, substituem-na por manifestação formal da Pró-Reitoria de Desenvolvimento Institucional e justificativa da Direção Geral, respectivamente. Tal prática reafirma a desconexão do processo de criação de cursos com o planejamento maior da instituição, enfraquecendo o ato de planejar, bem como as decisões tomadas em instâncias de governança coletiva.

No sentido oposto, visando fortalecer o planejamento institucional quanto a proposição de cursos e vagas está a definição de critérios isonômicos para análise, pontuação e priorização das propostas (IF Baiano, IFPB e IFC). No IFPB, por exemplo, editais para submissão de novos cursos pontuam as propostas pela capacidade institucional de docentes, técnicos, infraestrutura e acervo, bem como pelo atendimento de questões legais, como percentuais de oferta e verticalização. A realização de reuniões individuais entre cada *campus* e as pró-reitorias ou comissões responsáveis por coordenar o processo de planejamento (IFAL, IFPB e IFC), ou a previsão de etapas para validação das propostas (IF Baiano, IFAL, IFB, IFC, IFF, IFMT, IFPB, IFS, IFTM e IFTO), também aparecem em alguns IFs, favorecendo o tratamento de especificidades e o alinhamento institucional e coletivo do planejamento. Ainda, a gestão de riscos das propostas é visualizada no IFRS.

Para os processos de revisão e acompanhamento do planejamento, o IFAL propõe a existência de uma comissão permanente durante a vigência do PDI. Além disso, estudos anuais como subsídio às revisões estão previstos no IFBA, IFRJ e

IFRS. O IFSertãoPE, por sua vez, propõe a elaboração de estudos de viabilidade a todos os cursos, bienalmente, para a avaliação, não o aplicando apenas a cursos novos. Também, o monitoramento dos cursos e vagas por meio de indicadores, apresentados no Quadro 12, definidos no planejamento estratégico do PDI (em 21 IFs); no capítulo do PDI destinado a oferta de cursos e vagas (IFSC, IFPE, IFPA, IFMG); ou nos normativos que orientam o processo de criação de cursos (IFMG, IFAP, IFTO, IF Baiano, IFSertãoPE e IFFar), com ou sem metas atreladas, dão um caráter de continuidade ao processo de pensar os cursos nessas instituições.

Quadro 12 – Indicadores de monitoramento de cursos e vagas nos IFs

| Classificação | Representantes |
|---|---|
| Indicadores de oferta | 1) Quantidade de cursos ofertados na instituição, em determinada área ou por tipo de oferta (% legais);<br>2) Quantidade de cursos novos implantados;<br>3) Quantidade de cursos ofertados na modalidade a distância;<br>4) Quantidade de vagas ofertadas;<br>5) Percentual de vagas em cursos técnicos, de formação de professores e PROEJA/EJA-EPT;<br>6) Percentual de vagas noturnas;<br>7) Índice de verticalização;<br>8) Índice de aderência da oferta executada ao planejamento;<br>9) Capacidade equivalente de matrículas;<br>10) Compatibilidade da modalidade, forma, duração e carga horária do curso;<br>11) Compatibilidade com diretrizes curriculares e catálogos nacionais. |
| Indicadores de procura | 1) Relação de candidato por vaga;<br>2) Matrículas de ingresso por vagas ofertadas;<br>3) Relação de ingressantes por matrícula. |
| Indicadores de desempenho acadêmico | 1) Índice de eficiência acadêmica;<br>2) Taxa de ocupação;<br>3) Taxa de evasão;<br>4) Evasão, retenção e conclusão por ciclo;<br>5) Enade, CPC, CC e avaliação do curso feita pela Comissão Própria de Avaliação (CPA). |
| Indicadores territoriais e de relevância regional | 1) Quantidade de projetos de pesquisa e extensão aplicados pelos docentes para implantação e manutenção do curso;<br>2) Quantidade de acordos de cooperação, parcerias e articulações existentes e previstas;<br>3) Quantidade de territórios atendidos que não possuem *campi* instalado;<br>4) Taxa de empregabilidade e sucesso profissional do egresso;<br>5) Adesão da comunidade ao curso em função do tempo;<br>6) Alinhamento às necessidades da comunidade acadêmica e sociedade;<br>7) Atualização do curso devido às mudanças dos arranjos produtivos locais. |
| Indicadores de capacidade institucional | 1) Relação de alunos por professor;<br>2) Disponibilidade de recursos financeiros;<br>3) Disponibilidade de infraestrutura (salas, laboratórios, biblioteca, acervo);<br>4) Taxa de ocupação das salas de aula;<br>5) Índice de matrículas por exemplar do acervo;<br>6) Disponibilidade de pessoal, capacitação e carga horária do corpo docente. |

Fonte: elaborado pela autora, 2026.

Assim, verifica-se que a presença de orientações de monitoramento em parte dos IFs contrasta com a menor formalização ou ausência de orientações específicas em outros, evidenciando diferentes níveis de institucionalização do processo de proposição e criação de cursos e vagas na Rede Federal. Embora regidos pela mesma legislação e com similaridades em alguns elementos e aspectos processuais, a autonomia de cada instituição resulta em significativa diversidade na forma de instruir a operacionalização, coordenação e integração do processo. Tais diferenças abrangem desde a definição dos responsáveis pela elaboração dos documentos, passando pelos fluxos de tramitação e instâncias de deliberação, até as formas de articular a criação de cursos, o planejamento institucional e o acompanhamento de sua execução, evidenciando a complexidade do processo num contexto de diferentes arranjos institucionais e práticas de governança.

Dessa forma, a discricionariedade na implementação da política pública manifesta-se tanto na regulamentação institucional, quanto na operacionalização do processo, uma vez que a existência de regras não garante seu cumprimento integral, nem a padronização da execução, já que seus implementadores tomam decisões ao longo processo, podendo interpretar as regras de formas distintas e adaptá-las (Lotta *et al*., 2018; Lotta, 2019). Diante disso, ressalta-se que a análise documental realizada por esta etapa da pesquisa não permite afirmar como o processo de proposição e criação de cursos e vagas se materializa na prática dos IFs, sendo necessário, para tal, avançar para o estudo da implementação das normativas internas. Nesse sentido, o terceiro objetivo específico do presente trabalho amplia a análise, com foco no IFRS.

## 4.3 DOS NORMATIVOS A PRÁTICA: A CRIAÇÃO DE CURSOS E VAGAS NO IFRS EVIDENCIADA POR PROCESSOS E ENTREVISTAS

A abertura de cursos embasada em estudos de viabilidade está regulamentada no IFRS desde 2012, por meio da Resolução Consup nº 016/2012 (IFRS, 2012a), ainda vigente. Tal documento define a obrigatoriedade de elaboração de RDI para cada PPC de curso a ser aberto ou alterado, bem como seus elementos constituintes. A partir dessa resolução, a PRODI, instância responsável pela análise do RDI, tratou da operacionalização do documento através de um primeiro marco normativo: IN PRODI nº 01/2012 (IFRS, 2012b). De forma complementar, no mesmo ano, a IN PRODI nº 02/2012 (IFRS, 2012c) estabeleceu a análise paralela do RDI e do PPC, conectando os fluxos desses dois documentos, que, na ocasião, deveriam observar, respectivamente, a IN PRODI nº 01/2012 e a IN PROEN nº 01/2009.

Após atualizações subsequentes, os documentos de referência para os cursos analisados (CTS42, CTI2, CTI1, CGB19, CGT6, CGT17) foram as INs PRODI nº 02/2017 e PROEN nº 02/2016 (IFRS, 2016, 2017). Estes normativos antecederam os atualmente vigentes na instituição, emitidos em 2025 por ambas as pró-reitorias e analisados no segundo objetivo específico deste trabalho. Pela comparação entre os documentos atualmente vigentes e aqueles utilizados na época da abertura dos cursos que serão aqui analisados, identificou-se que as alterações se concentraram, predominantemente, no detalhamento de conceitos e orientações, bem como na adequação dos fluxos processuais, não contemplando mudanças substanciais nos elementos constituintes, que continuam seguindo a resolução emitida em 2012.

Entre as mudanças identificadas no processo, destaca-se, para o RDI, a obrigatoriedade de contemplar ao menos 3 grupos na identificação das demandas externas, entre eles: estudantes; comunidade; e empresas ou órgãos públicos ou entidades em geral, opções previstas anteriormente, mas não de forma cumulativa. A tramitação do processo, por sua vez, passou a ocorrer primeiramente para a PRODI, que analisa o RDI, e posteriormente à PROEN, para parecer sobre o PPC. Nesta etapa, após o segundo retorno do PPC para adequação pelo *campus*, uma reunião de orientação está prevista.

No que se refere à elaboração do PPC para novo curso, a constituição de comissão tornou-se obrigatória, o que, no regramento anterior, aparecia como opção a cursos que não tinham colegiados constituídos. Nas comissões, a participação de

docentes e técnicos administrativos, com a representação necessária da equipe pedagógica já era prevista. Adicionalmente, as novas normativas passaram a demandar a participação de representante do Registro Acadêmico e, quando da abertura de curso, do Desenvolvimento Institucional do *campus*, fortalecendo a conexão entre PPC e RDI e entre PPC e seu registro nos sistemas institucionais, uma vez que estas são atribuições dos novos membros das comissões.

Somado a isso, antes das atualizações normativas, baseado na resolução de 2012, o PDI 2024-2028 do IFRS apresentou uma proposta de metodologia para elaboração do cronograma de OCV da instituição, com atualizações anuais, considerando o diagnóstico das ofertas existentes e análises internas e externas do contexto do *campus* (IFRS, 2023), sistematizando o planejamento e fortalecendo sua relação com a criação e operacionalização dos cursos. Assim, apesar de os novos documentos, eventualmente, não terem orientado, na íntegra, os casos analisados, permanecem como referência para esta etapa da pesquisa aqueles considerados, para o IFRS, no segundo objetivo específico deste trabalho.

Assim, a partir da análise de conteúdo desses documentos e dos processos administrativos tramitados para a abertura dos cursos selecionados, identificou-se a presença ou a ausência dos elementos e subelementos estabelecidos nas etapas anteriores da pesquisa, conforme apresentado no Quadro 13. Quando presentes, registrou-se “x” no respectivo campo; quando ausentes, o campo foi mantido sem preenchimento.

Quadro 13 – Presença dos elementos e subelementos no IFRS (continua)

| **Elemento/subelemento** | **IFRS** | **CTS 42** | **CTI 2** | **CTI 1** | **CGB 19** | **CGT 6** | **CGT 17** |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| **Aspectos culturais e políticos** | | | | **x** | | | **x** |
| **Capacidade institucional** | **x** | **x** | **x** | **x** | **x** | **x** | **x** |
| - Corpo docente | x | x | x | x | x | x | x |
| - Corpo técnico | x | x | x | x | x | x | x |
| - Financiamento institucional | x | x | x | x | | x | x |
| - Infraestrutura | x | x | x | x | x | x | x |
| - Estrutura organizacional | x | x | | x | | x | x |
| **Cursos correlatos em outras instituições/*campi*** | **x** | **x** | | **x** | **x** | **x** | **x** |
| - Currículo | x | | | | | | |
| - Demanda | | | | | | | x |
| - Ofertas | x | x | | x | x | x | x |

Fonte: elaborado pela autora, 2026.

Quadro 13 – Presença dos elementos e subelementos no IFRS (conclusão)

| Elemento/subelemento | IFRS | CTS 42 | CTI 2 | CTI 1 | CGB 19 | CGT 6 | CGT 17 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| **Dados secundários e outros estudos** | **x** | **x** | **x** | **x** | **x** | **x** | **x** |
| - Ambientais | | x | | | | | x |
| - Demográficos | x | x | x | x | x | x | x |
| - Educacionais | x | x | x | x | x | x | x |
| - Socioeconômicos | x | x | x | x | x | x | x |
| **Motivação comunidade acadêmica** | **x** | **x** | **x** | **x** | **x** | **x** | **x** |
| - Interesse do corpo docente, departamentos e alunos | | | x | | x | x | x |
| - Projetos | | | | | | | |
| - Vocação acadêmica | x | x | x | x | x | x | x |
| **Necessidades sociais e do mercado de trabalho** | **x** | **x** | **x** | **x** | **x** | **x** | **x** |
| - Audiências e consultas públicas, reuniões externas | x | | | | | | x |
| - Cartas de apoio | x | x | | | x | | x |
| - Identificação de lacunas de conhecimentos e habilidades (empregadores, indústria e entidades representativas) | | | | | | | |
| - Identificação de lacunas de conhecimentos e habilidades (público alvo em potencial) | | | | | | | |
| - Identificação de lacunas de conhecimentos e habilidades (sites de emprego por mineração de dados) | | | | | | | |
| - Pesquisa de demanda | x | x | | x | x | x | |
| - Simpósios | x | | | | | | x |
| - Tendência na busca por empregos | | | | | | | |
| - Visitas | | | | | | | |
| **Planejamento estratégico** | **x** | **x** | **x** | **x** | **x** | **x** | **x** |
| - Diretrizes acadêmicas/institucionais | x | x | x | x | x | x | x |
| - Missão | x | | x | x | x | | x |
| - PDI | x | x | x | x | x | x | x |
| - PPP | x | x | x | x | x | x | x |
| **Políticas públicas e legislação** | **x** | **x** | **x** | **x** | **x** | **x** | **x** |
| **Redes de cooperação e parcerias** | **x** | **x** | | | | **x** | **x** |
| - Comunidade | | | | | | | x |
| - Governo | x | x | | | | | |
| - Indústria/empresas | | | | | | | |
| - Instituições de ensino | x | | | | | x | |
| **Vocações regionais e potencialidades locais** | **x** | **x** | | **x** | **x** | **x** | **x** |

Fonte: elaborado pela autora, 2026.

Em observação ao Quadro 13, verifica-se, a nível dos elementos, que o normativo do IFRS contempla 90% daqueles identificados neste estudo, exceto “Aspectos culturais e políticos”, cuja baixa ocorrência já havia sido evidenciada na análise documental dos 38 IFs. Entretanto, ao aprofundar a análise para os

subelementos, apenas 65,6% estão presentes, revelando um conjunto mais amplo de lacunas. Internamente ao elemento “Cursos correlatos em outras instituições/*campi*” não fica explícita a orientação de se analisar a demanda existente nos cursos correlatos. Para “Dados secundários e outros estudos” estão ausentes os dados ambientais. Além disso, o elemento “Motivação comunidade acadêmica” restringe-se a aspectos da vocação acadêmica, sem evidenciar o interesse do corpo docente, departamentos e alunos ou o uso de projetos como motivadores para criação de cursos. No que tange às “Necessidades sociais e do mercado de trabalho”, as orientações não abrangem a identificação de lacunas de conhecimentos e habilidades, de tendências na busca por empregos ou a utilização de visitas como forma de identificar necessidades externas. Quanto às “Redes de cooperação e parcerias”, a redação das orientações do IFRS não sugere aquelas com a comunidade, as indústrias ou as empresas.

Apesar disso, ainda em análise ao Quadro 13, nota-se que tais lacunas não foram impeditivas para que alguns dos elementos e subelementos ausentes nos normativos estivessem presentes nos processos de criação de cursos. Como exemplo estão: as evidências relacionadas a aspectos culturais e políticos identificadas nos processos de CTI1 e CGT17; os dados ambientais descritos em CTS42 e CGT17; as parcerias com a comunidade registradas em CGT17; e os indícios que caracterizam o interesse interno do corpo docente (CGT17) ou seu colegiado (CTI2), dos servidores em geral e dos alunos (CGB19), bem como da comissão responsável pela criação do curso (CGT6). Esses resultados mostram que os normativos não esgotam os elementos considerados pelos *campi* na fundamentação das propostas e outros aspectos são incorporados durante a elaboração dos documentos de um novo curso, corroborando Lotta *et al.* (2018) e Lotta (2019) ao evidenciar que decisões são tomadas durante a implementação, influenciadas pelos agentes responsáveis por sua condução e pelos espaços de discricionariedade existentes no processo.

Por outro lado, essa discricionariedade também faz com que nem todos os elementos e subelementos previstos sejam contemplados em todos os casos analisados. Conforme evidenciado no Quadro 13, há uma maior consolidação na utilização de elementos internos à instituição, relacionados: i) a capacidade institucional e seu corpo docente, corpo técnico e infraestrutura; ii) a motivação comunidade acadêmica, quanto à vocação acadêmica; e iii) ao planejamento estratégico, abrangendo diretrizes acadêmica e institucionais, PDI e PPP. Esses

elementos e subelementos estiveram presentes em todos os processos analisados, evidenciando a predominância dos fatores internos em relação aos externos. Nesse sentido, alguns dos servidores entrevistados reconhecem que aspectos internos, especialmente aqueles relacionados à capacidade institucional, são mais determinantes para a proposição de novos cursos do que os externos:

> Eu acho que é uma combinação, mas a gente não tem como fugir do aspecto interno de uma forma muito forte. Por exemplo, não adiantaria a gente pensar em oferecer [x], mesmo que se existisse demanda, tivesse feito uma pesquisa, existe a demanda. Mas nós não tínhamos professor de [x]. [...] o fator interno, ele é muitas vezes preponderante, porque é a realidade [...]. Então, acaba que a demanda ali, a questão interna, prevalece. Por que senão, né? Eu preciso ter sala, eu preciso ter laboratório, eu preciso. Se não tem, não tem. E a gente sabe que não é da noite para o dia que as coisas mudam. [...] Então, acho que é isso, é um equilibrado, mas a questão interna ela é bem, bem preponderante, assim, bem definidora, quase, assim (Representante DI-CGT17).
>
> Então, assim, tem essa demanda que a gente vai percebendo de fora para dentro, mas também tem a percepção de que a nossa capacidade de oferta, ela também tem muito a ver com o que a gente tem de pessoal. Então, isso tudo nasce de quanto a gente tem de pessoal e de uma carga horária que esse pessoal tem. E aí eu digo, em especial, do corpo docente. [...] o RDI ele envolve todo esse estudo de demanda, para efetivamente verificar se é interessante institucionalmente a oferta daquele curso, né, mas de uma maneira geral, onde o curso, qual é o ponto crucial para o curso abrir ou não? Na verdade, tem dois elementos, que é pessoal e infraestrutura (Representante DI-CTI1).
>
> Mais internos. Isso porque nós temos uma questão interna ainda, que acaba tendo uma influência significativa. Porque a comunidade, ela vem com muitas demandas. Muitas demandas mesmo, entende? Mas, aí, internamente, conseguir que isso seja aceito da mesma forma não é algo muito fácil de se ter. Então, muitas das demandas, elas acabam travando na questão interna (Representante DI-CTS42).
>
> Eu acho que interno, nesse momento, sim, na maioria dos cursos que a gente tem, de novo pela questão de, temos um grupo de trabalho, de docentes, de servidores técnicos, que podem fazer esse curso, né, porque, vamos dizer, os *campi* novos vai ser, eu acho, o externo primeiro, né, os cursos de implantação, veio a questão do externo primeiro (Representante PRODI-CTI1/CTI2/CGB19/CTS42/CGT6).

O trecho da entrevista de PRODI-CTI1/CTI2/CGB19/CTS42/CGT6, transcrito acima, apresenta a preponderância dos aspectos externos nas definições iniciais da vocação acadêmica do *campus*, quando da definição das primeiras ofertas. Isso mostra a importância de escolhas alicerçadas em estudos consistentes do ambiente externo no surgimento do *campus*, pois elas direcionam as decisões futuras. O surgimento de novos cursos como consequência dos eixos tecnológicos já implementados na criação do *campus* ou pré-existentes é consenso entre os

entrevistados, seja por meio da verticalização, como no caso de CGT17 e CGB19, ou substituição das ofertas, a exemplo de CTI1 e CTS42.

Assim, entendida como consequência das decisões tomadas sobre a vocação acadêmica de cada unidade, a capacidade institucional tem sua prevalência frente a aspectos externos de demanda evidenciada em estudos prévios: Germann, Gruber e Wollinger (2024) tratam-na como limitadora da oferta; Korzekwa (2020), por sua vez, do atendimento dos percentuais legais. Para os entrevistados, a capacidade institucional instalada, quanto a pessoal, infraestrutura e recursos financeiros, também atua como limitadora de novas ofertas, especialmente, quanto provenientes de eixos tecnológicos não praticados pelo *campus*. Apesar disso, um deles a define como facilitadora, em vez de limitadora, pois se gerada a demanda, com apoio da gestão a nível de *campus* e reitoria, os recursos podem ser viabilizados (EN-CGT17).

O apoio da gestão em adequar espaços, cargas horárias e viabilizar a aquisição de infraestrutura ou a contratação de um número reduzido de profissionais também foi mencionado pelos representantes DI-CTS42, EN-CTS42 e DI-CGB19, com vistas a possibilitar uma oferta. Além disso, o apoio externo, por meio de emendas parlamentares, foi apontado como estratégia utilizada para viabilizar a infraestrutura requerida pelo curso CGT17 (DI-CGT17, EN-CGT17). Esse aspecto relaciona-se ao elemento "Aspectos culturais e políticos", identificado no Quadro 13 para o referido curso, embora não previsto no normativo institucional.

Quanto aos outros elementos que extrapolam o ambiente interno, destaca-se a presença de “Legislação e políticas públicas” e “Dados secundários e outros estudos”, em seus aspectos demográficos, educacionais e socioeconômicos, em todos os processos analisados (Quadro 13). Isso mostra que a implementação do processo, em todos os casos, considerou aspectos de capacidade institucional, vocação acadêmica, planejamento e conformidade normativa, mas também legal, o que é compatível com a recorrência dos mesmos elementos também nos normativos dos 38 IFs. Além disso, apoiaram-se em dados secundários e outros estudos para justificar a relevância das propostas ou descrever seu contexto de proposição.

O elemento “Necessidades sociais e do mercado de trabalho”, por sua vez, embora evidenciado em todos os casos, não apresentou um conjunto padronizado de subelementos utilizados nos processos analisados. Conforme apresentado no Quadro 13, a criação dos cursos pautou-se em métodos mais tradicionais de identificação da demanda, do que aqueles destacados pela literatura recente (mineração de dados,

técnicas de predição e combinação entre variáveis). Em CGT17 a identificação da necessidade do curso e a construção de sua proposta ocorreu por meio de audiências públicas, da discussão em eventos e de cartas de apoio. Estas últimas também presentes em CTS42 e CGB19, complementadas em ambos os casos por pesquisa de demanda, que ocorreu ainda em CTI1 e CGT6.

Os demais elementos do Quadro 13, “Cursos correlatos em outras instituições/*campi*”, “Redes de cooperação e parcerias” e “Vocações regionais e potencialidades locais”, apesar de constarem no normativo, não foram observados em todos os processos. O primeiro manifestou-se em 5 deles, prevalecendo a observação da presença ou ausência de ofertas na área e da quantidade de matriculados, sem ampliar o olhar para currículo ou demanda, exceto no caso de CGT17, que utilizou dados da PNP referente à inscritos por vaga em cursos externos. O segundo teve menor ocorrência, com menção de parcerias em 3 casos, sendo elas com prefeitura (CTS42), comunidade (CGT17) e outras instituições de ensino/*campi* (CGT6). O terceiro, com presença em 5 processos, apoiou-se em dados e outros estudos de forma mais descritiva do que analítica, tratando de características da região ou do município em que o *campus* está inserido.

Sendo assim, percebe-se que a proposição de cursos no IFRS não decorre apenas da aplicação das orientações formalizadas, uma vez que sua operacionalização varia conforme o contexto de cada *campus* e as decisões dos agentes envolvidos, sendo as parcerias o elemento menos recorrente nos processos. Além disso, não se visualiza uma relação direta entre o número de elementos ou subelementos utilizados e o desempenho do curso no processo seletivo, como pode ser verificado no Quadro 14. O curso CTI2, por exemplo, considerou o menor número de elementos (6) e subelementos (13), não contemplando aqueles relativos a “Aspectos culturais e políticos”, “Cursos correlatos em outras instituições/*campi*”, “Redes de cooperação e parcerias” e “Vocações regionais e potencialidades locais”. Ademais, nenhum dos subelementos de “Necessidades sociais e do mercado de trabalho” foi verificado, estando a percepção de demanda baseada na leitura de dados secundários educacionais de curso correlato já ofertado no *campus* e socioeconômicos da área de atuação. Apesar disso, sua procura foi superior às vagas ofertadas, ainda que com a ocorrência de vagas ociosas.

Quadro 14 – Relação entre as características dos processos e o desempenho do curso no processo seletivo

| Curso | Situação | Nº elementos | Nº subelementos | Forma de identificação da demanda |
|---|---|---|---|---|
| CTS42 | Curso técnico com procura <1 e com vagas ociosas | 9 | 17 | Cartas de apoio, plano municipal para a área e poucos cursos correlatos na região; além de pesquisa de demanda com possíveis inconsistências na definição do público-alvo |
| CTI2 | Curso técnico com procura ≥1 e com vagas ociosas | 6 | 13 | Dados de pesquisa da atividade socioeconômica do estado e de pesquisa nacional da área, com destaque para evolução dos empregos e comparação entre demanda e formados na área. E dados educacionais de eficiência e procura no processo seletivo por curso similar já ofertado no *campus* |
| CTI1 | Curso técnico com procura ≥1 e sem vagas ociosas | 9 | 15 | Pesquisa de demanda realizada diretamente nas escolas com estudantes do ensino fundamental (público-alvo do curso), dados de concluintes do ensino fundamental, oferta e matrículas no ensino médio e EPT, dados de pesquisa nacional sobre a dificuldade de contratação na área |
| CGB19 | Curso de graduação com procura <1 e com vagas ociosas | 8 | 15 | Pesquisas de demanda com comunidade interna e externa, dados socioeconômicos (VAB e quantitativo de empresas que podem demandar o profissional) e carta de apoio da associação de comércio, indústria e serviços do município |
| CGT6 | Curso de graduação com procura ≥1 e com vagas ociosas | 9 | 16 | Pesquisa de demanda on-line, dados de pesquisa nacional sobre produção e crescimento do setor, perspectivas de investimento e demandas por empregos, além do quantitativo de empresas locais na área e da percepção de déficit de profissionais capacitados para atender a demanda atual, a partir de manifestações de empresários e entidades na mídia |
| CGT17 | Curso de graduação com procura ≥1 e sem vagas ociosas | 10 | 21 | Manifestação em audiências públicas, eventos para discussão do novo curso em área pré-estabelecida com a participação de atores externos, edital para coleta de propostas, carta de apoio, procura existente em cursos correlatos e percepção da necessidade de formação através de contato com concluintes de curso técnico relacionado, questionamentos recebidos por e-mails e ligações telefônicas, contato com profissionais da área e pioneirismo de política pública municipal com metas relacionadas a área do curso |

Fonte: elaborado pela autora, 2026.

Seguindo na análise do Quadro 14, verifica-se que os cursos com procura superior ao quantitativo de vagas ofertadas, especialmente aqueles sem vagas ociosas, apresentaram processos de identificação da demanda mais articulados com

o meio externo, seja na aplicação de pesquisa diretamente nas escolas (CTI1) ou ao trazer maior protagonismo aos atores externos durante todo o processo de proposição e criação do curso (CGT17). Por outro lado, nos cursos com procura inferior ao quantitativo de vagas disponibilizadas (CTS42, CGB19), verificou-se ofertas predominantemente baseadas em inferências a partir de dados secundários e outros estudos ou em manifestações de apoio, sem a mesma profundidade de investigação ou validação da demanda potencial, embora ambas evidenciem a realização de pesquisa de demanda.

Em CTS42, o público-alvo da pesquisa de demanda pareceu não estar diretamente relacionado à área do curso, mas sim à de outras ofertas do *campus*. Além disso, o Mapa de Demandas por EPT, citado como fonte para justificar a relevância da oferta, não teve seus dados e análises explicitados no processo, não evidenciando, por exemplo, uma correlação entre as áreas de atuação previstas para os egressos e a demanda específica por esses profissionais. De forma semelhante, o plano municipal para a área foi apresentado na íntegra, sem destaque para os pontos que motivaram a proposta, mostrando a ausência de uma análise mais aprofundada do contexto, o que é confirmado pela entrevista de EN-CTS42.

No caso de CGB19, houve uma pesquisa de demanda prévia, realizada diretamente com estudantes do ensino médio, que alcançou um percentual de interessados em torno de 15%, e outra, à época do PDI, realizada junto à comunidade interna e externa, com nível de confiança de 99%; porém, as entrevistas revelam ressalvas quanto à oferta do curso. DI-CGB19 sugere que o estudo feito no PDI não sustentava a oferta de forma suficiente, e que, apesar disso, a decisão de criá-la considerou outros aspectos como o baixo desempenho de curso afim, já ofertado no *campus*, e o entendimento de que a instituição não deve apenas responder a demandas manifestadas pela comunidade, mas também atuar na criação e indução de novas demandas formativas, o que foi corroborado por EN-CGB19.

Sendo assim, sugere-se que a efetividade do processo de proposição de cursos está menos associada ao número de elementos considerados e mais à qualidade da análise realizada e à forma como esses elementos são articulados no processo decisório. No caso de CTI2, embora não tenha sido realizada nova consulta direta à comunidade, o histórico de procura em processos seletivos anteriores mostrou-se uma fonte consistente para identificar a demanda potencial, evidenciando interesses previamente manifestados pela comunidade de forma espontânea e reforçando a

importância do monitoramento sistemático desses dados. Em contraste, nos casos de CTS42 e CGB19, os dados secundários, a pesquisa de demanda e as cartas de apoio não se traduziram em uma procura equivalente ou superior ao número de vagas ofertadas, indicando que a utilização dessas informações pode não estar sendo suficiente para subsidiar a identificação da demanda pelo curso ou que a demanda não esteja sendo considerada como fator de maior relevância na proposição de uma nova oferta.

Em relação aos dados secundários, os casos com menor desempenho no processo seletivo apresentam algumas fragilidades na leitura analítica destes e em sua articulação com outras fontes. Como exemplo, ressalta-se: em CTS42, o argumento de que há poucos cursos correlatos na região sem ampliar a investigação para os porquês do baixo número de matrículas em um dos dois cursos apresentados; e, em CGB19, a identificação das empresas que podem absorver os futuros egressos não é sucedida de pesquisa com os profissionais que trabalham nesses locais, restringindo a escuta desses atores ao apoio de associação representativa.

Sendo assim, entende-se que os dados secundários devem embasar o processo decisório, mas de forma conjunta a outras fontes, sem substituir o conhecimento produzido a partir da aproximação com a comunidade e da investigação direta da demanda potencial, convergindo com as conclusões da RSL. Essa leitura parece ser consenso também entre os entrevistados, com destaque para os seguintes trechos:

> Os dados são quantitativos. E a gente precisa de uma análise também qualitativa. Mas é falso eu fazer uma análise qualitativa a partir das minhas pré-concepções. Então, eu preciso dos dados. E aí, ao entrar com qualitativo, é que eu preciso juntar todas essas coisas que a gente andou conversando hoje. As experiências de conhecer o público que você tem, ou ainda não tem. Você tem que conhecer a comunidade para conseguir fazer uma leitura desses dados, que não seja, apenas uma questão algébrica, né, 70% deu isso, então é assim que vai ser. Não. Foi o exemplo que eu dei de dois cursos que não vingaram aqui, que tinham os dados, parecia que a coisa estava legal, só que o pessoal não entendeu o que aqueles dados queriam dizer. E isso, experiência, envolvimento com a comunidade, entre outras coisas, relacionamento, é que vão me ajudar a tomar decisões (DI-CGB19).

> Eles [dados secundários] acabam estando abaixo da aproximação com a comunidade e com as outras pesquisas, porque eles são, a gente pelo menos entendia ali, que ele já era um dado que tem a sua relevância, assim, mas nem sempre descreve a realidade do que tá naquele momento. Então, a aproximação, a discussão mais próxima ali, sabe? Ela traz muitas outras nuances que não são vistas daquela forma, sabe? Então, o contato, ele acaba sendo muito mais promissor e ele se abre, ele te mostra muitas outras coisas que o dado, quando tu já tem o dado pronto, ele vem de uma forma muito,

> muito bruto. Então, às vezes, não consegue chegar a extrair o que ele tem pra nos dizer (DI-CTS42).
>
> Eu acho que é fundamental fazer a pesquisa de demanda, sabe? Porque por mais que a gente tenha, sei lá, por exemplo, informações do número de estudantes no ensino, pensando no integrado, né? Número de estudantes no ensino fundamental. Aí, número de escolas que ofertam o ensino médio. Aí, tu vai bater e vai ver que tem um número menor de escolas do que a demanda que vai sair ali de estudantes do ensino fundamental. Então, tá. Então, precisa ter mais curso de ensino médio. Mas só isso não basta. A gente precisa saber se as pessoas querem estar na escola técnica porque ela vai levar, vai fazer uma formação técnica junto. Qual é o curso que elas querem, se elas têm interesse, em que áreas (DI-CGT17).
>
> Deixar destacada a necessidade de a gente aprimorar esse processo. Processo de tomada de decisão, né? De a gente ter dados que nos apontem pra onde a gente quer ir. Porque se a gente não tem dados que nos mostrem, qualquer caminho serve [...]. Eu vejo, assim, uma leitura de documentos, né, não só IBGE, mas tem uma série de outros documentos de estado, de municípios e de região, e além de entrevistas com as instituições, né, e até questionários, entrevistas com a comunidade, com os possíveis formandos nas escolas de ensino fundamental e médio. Mas, assim, acho que mais especificamente uma leitura de documentos, uma análise documental e conversa com essas instituições que eu mencionei, associações, representantes da indústria do comércio, representantes das associações de [área curso], associações de bairro. Acho que são pessoas que conseguem ter uma leitura um pouco mais precisa dos microterritórios, e aí a gente vai fazendo essa leitura um pouco mais ampla, né (EN-CTS42).

Em resumo, as entrevistas reforçam que a utilização de dados secundários na proposição de cursos demanda um processo interpretativo combinado com outras fontes de informação que possibilitem identificar detalhes que, por vezes, os dados brutos, por si só, não revelam ou podem levar a erros. Essa combinação já foi recomendada por estudos prévios sobre a criação de cursos (Neves, 2019; Santana, 2013; Seixas, 2016; Wichrestink, 2016) e é central para autores que abordam o potencial da EPT no desenvolvimento regional (Cai; Kosaka, 2024; Pozzer, Neuhold, 2024; Billett, 2025), porém ainda carece de aprimoramento na prática do IFRS.

Nesse sentido, DI-CTS42 reforça que é necessário avançar para uma maior aproximação com a comunidade e suas demandas de forma contínua, através de um diálogo mais próximo, para que isso subsidie não só a abertura de cursos, mas o processo de melhoria dos cursos já ofertados. Algumas experiências destacadas pelos representantes do curso CGT17 como favoráveis a leitura do ambiente externo são a participação em feiras e eventos da comunidade parceira, fortalecendo os vínculos institucionais (EN-CGT17); a utilização da incubadora de projetos, como forma de se aproximar das demandas externas; e o desenvolvimento de atividades

curriculares junto a empreendedores da região (DI-CGT17), o que corrobora os achados da RSL.

Ainda, como forma de aprimorar a interpretação e análise dos dados, DI-CGB19 relata como exitosa a inclusão de especialista em estatística na comissão de planejamento dos cursos, o que converge com a importância de equipe multidisciplinar para identificar as demandas da sociedade, destacada por Galvão (2021). Algumas problemáticas sobre o uso dos dados, porém, são reveladas pelas entrevistas como a ausência ou a limitação dos dados disponíveis, quanto a especificidade (EN-CTS42, DI-CGT17) ou tempestividade (DI-CGB19, DI-CGT17) necessária para subsidiar a tomada de decisão, confirmando o identificado por Oliveira (2020a) nos PPCs do IFSC, o que pode prejudicar o andamento dos trabalhos e qualidade das análises. Além disso, a eventual falta de experiência analítica dos agentes para interpretar os dados (DI-CTS42, DI-CGB19), as dificuldades de articulação ou comunicação com a comunidade externa (EN-CTS42, DI-CGB19) e a sobrecarga de trabalho (DI-CTS42, DI-CGT17, DI-CTI1) aparecem como fatores que fazem com que nem todos os aspectos e relações importantes sejam captados ou desenvolvidos para proposição e criação dos cursos.

A ausência de metodologia específica para a pesquisa de demanda e a investigação das necessidades externas, incluindo o monitoramento sistemático dos egressos, somam-se a este cenário, sendo identificado por EN-CTS42 como uma problemática histórica na instituição. Isso é corroborado por EN-CGB19, ao relembrar de curso constituinte do *campus*: “[...] a gente não fez nenhuma investigação profunda, né, mais ou menos é o sentimento do que a gente conversava, do que a gente teve depois de retorno dos alunos”. PRODI-CTI1/CTI2/CGB19/CTS42/CGT6 também visualiza a pesquisa de demanda como um ponto de fragilidade, cujo método é deixado em aberto pelo normativo, devido a diversidade de tipos de cursos e suas áreas de atuação.

Conforme representante da PRODI, na prática, os processos mais recentes analisados pela pró-reitoria capturaram o interesse por determinado(s) curso(s), majoritariamente, a partir de pesquisas com estudantes do ensino fundamental ou médio (de escolas e do *campus*). Os relatos de todos os representantes de DI dos *campi* entrevistados (DI-CGT17, DI-CGB19, DI-CTS42, DI-CTI1) corroboram tal foco, exceto quando mencionados cursos de pós-graduação, o que pode evidenciar uma pesquisa de demanda limitada a um dos 3 atores que formam o triângulo de valor da

EPT, apresentado por Cai e Kosaka (2024). PRODI-CTI1/CTI2/CGB19/CTS42/CGT6 ainda relata a existência de pesquisas mais abrangentes em alguns casos, mas destaca que a identificação da demanda, a partir de instituições e empresas que poderão absorver os futuros profissionais, ocorre majoritariamente por meio de manifestações de apoio, como evidenciado na análise do processo CGB19 e também nos relatos de DI-CGT17 e DI-CGB19.

Ainda sobre a pesquisa de demanda, para EN-CTS42, é insuficiente resumi-la ao questionamento sobre a vontade de cursar algum curso no IFRS, pois muitas vezes leva a uma resposta afirmativa a cursos que não consideram as especificidades do *campus*, como a capacidade institucional instalada e sua vocação acadêmica. Nesse sentido, pesquisas muito abertas, fazem com que apareça a demanda por cursos desalinhados das prerrogativas legais dos IFs, suas capacidades e vocações (PRODI-CTI1/CTI2/CGB19/CTS42/CGT6), por outro lado, pesquisas muito centralizadas em um único curso podem refletir interesses internos, sendo necessária uma leitura mais ampla do cenário (DI-CGB19). Conforme ressaltado por DI-CGB19, o interesse manifestado na pesquisa de demanda pode ainda não se traduzir efetivamente na procura posterior pela formação, gerando problemas internos de pessoal frente à flexibilidade limitada das instituições públicas, o que reforça a necessidade do cruzamento de fontes.

Outro ponto não definido ou padronizado pela normativa institucional é a periodicidade das pesquisas. Alguns entrevistados relatam sua realização a cada PDI (DI-CGB19) ou a cada abertura de curso, pela elaboração do RDI (DI-CTS42, DI-CTI1). A ausência de sistematização da recorrência das pesquisas também é mencionada (EN-CTS42, EN-CGB19, DI-CGT17), sendo estas, por vezes, conduzidas pela área através da delegação às atribuições de professores temporários (DI-CGT17). Entre os caminhos apontados pelos entrevistados para o aprimoramento do processo está o fortalecimento da estrutura responsável pelo Desenvolvimento Institucional dos *campi*, para que o mesmo atue como articulador da proposição de cursos da instituição (EN-CTS42), e a implantação de um observatório que se dedique a produzir dados sobre as necessidades do mundo do trabalho (DI-CTS42, EN-CTS42), o que poderia conferir um caráter de maior continuidade à análise e ao monitoramento da demanda.

Além disso, a realização de parceria como o IBGE foi mencionada por EN-CGB19 como forma de aprimorar a análise de dados, o que se aproxima, de certa

forma, das pesquisas financiadas pelo governo, apontadas por Shah, Grebennikov e Nair (2015), como forma de identificar habilidades e capacidades necessárias aos recém-formados. Para PRODI-CTI1/CTI2/CGB19/CTS42/CGT6, no IFRS, a identificação das habilidades e competências aparecem mais nos processos de avaliação de curso e alterações de PPCs, não propriamente em sua criação, que já parte da análise de dados secundários da região e da pesquisa de demanda.

Outras estratégias que podem ser implementadas para ampliar a leitura do ambiente externo, citadas nas entrevistas, foram: a discussão coletiva de tendências e projeções feitas a partir de dados dos censos da educação, da demanda por profissionais e de outros fornecidos pelo IBGE; a investigação mais aprofundada das necessidades das empresas, por meio de metodologia científica; o incentivo a editais de ensino, pesquisa, extensão e indissociáveis para que os projetos institucionais se dediquem a acompanhar egressos e a estudar a problemática dos cursos com baixa procura (EN-CGB19); a construção coletiva de uma metodologia para pesquisa de demanda, com possível segmentação por eixo formativo; o fortalecimento institucional da comunicação (EN-CTS42) e da curricularização da extensão (DI-CGB19), como formas de ampliar o diálogo com os atores externos.

No sentido de aproximar atores internos dos externos para viabilizar cursos, PRODI-CTI1/CTI2/CGB19/CTS42/CGT6 também ressalta as parcerias como um ponto que pode ser aprimorado, já que hoje estão pouco presentes nos processos. Dentre as visualizadas nos casos analisados, o curso CGT17 mostrou forte conexão entre *campus* e comunidade através da participação de representantes da sociedade civil, de outras instituições de ensino e de secretaria estadual correlata à área do curso na discussão da proposta em eventos, na elaboração do PPC e na disponibilização de espaços para aulas práticas, o que foi confirmado pelas entrevistas de DI-CGT17 e EN-CGT17.

Algumas ressalvas, porém, foram feitas quanto a oferta de cursos a partir de parcerias. Para EN-CGB19, isso pode parecer favorecimento a determinados interessados, o que vai ao encontro do estudo de Beets (2015) e distancia-se de grande parte dos autores, entre eles Billett (2025), que veem as parcerias como positivas para o sistema colaborativo da EPT, capaz de promover mudanças sociais individuais e coletivas. Para DI-CTI1, uma leitura institucional cuidadosa deve ser feita nesses casos, especialmente quando implicarem na contratação de pessoal, já que demanda pode saturar rapidamente. Nesse sentido, cursos concebidos em um

contexto de parceria tenderiam a ser mais viáveis, conforme DI-CTI1, quando também alinhados às potencialidades do território ou à ampliação de ofertas já consolidadas pelo *campus*, ou então para cursos FIC, cujo planejamento e operacionalização são mais simplificados, podendo atender mais rapidamente às demandas externas e atuarem como porta de entrada de novos estudantes na instituição.

Pelas entrevistas fica evidente, ainda, a ligação das parcerias com os estágios e os eixos já existentes no *campus* (DI-CGB19, EN-CGB19). São mencionados vínculos formais, construídos por meio de incubadora (DI-CTS42, DI-CGT17), ou informais, com trocas pontuais não planejadas (EN-CGB19) ou não coordenadas institucionalmente (EN-CTS42). Sejam elas formais ou informais, os entrevistados relatam que as parcerias influenciam indiretamente (DI-CTS42), ajudam a pensar (EN-CGT17) ou retroalimentam (DI-CGB19) os cursos, seus currículos e atualizações, o que pode favorecer a inovação e o desenvolvimento de habilidades e competências mais adequadas ao mundo do trabalho, conforme destacado por estudos da RSL (Doherty; Stephens, 2021; Kiss; Vargas; Kuttor, 2023; Yamada, 2024).

Sendo assim, considerando que as demais parcerias identificadas nos processos têm ação mais específica ou limitada, quando comparadas à descrita em CGT17, referindo-se à colaboração de professores externos ao *campus* na oferta de CGT6 ou ao atendimento de demanda apresentada pelo governo municipal em CTS42, o elemento “Redes de cooperação e parcerias” mostra-se latente na prática do IFRS, carecendo de aprimoramento. Isso também fica evidente pela dificuldade manifestada por EN-CGB19 na formalização dos convênios. Para tal entrevistado, os normativos internos demandam maior diálogo com as empresas e outros atores externos, para que suas realidades sejam contempladas por estes documentos norteadores.

Pelo exposto até aqui, no estudo de caso do IFRS, percebe-se o quanto a capacidade institucional instalada é central no processo, seja ao limitar a possibilidade de atendimento de determinadas necessidades externas por formação ou ao impactar a operacionalização das análises e vínculos que subsidiam a tomada de decisão sobre os cursos. O grupo de trabalho envolvido (DI-CGB19), seu alinhamento (DI-CTS42, DI-CGT17) e a pró-atividade na compreensão do cenário em que as ofertas dos cursos acontecem (PRODI-CTI1/CTI2/CGB19/CTS42/CGT6, DI-CTI1) fazem como que haja variações no processo de proposição, podendo a autonomia assumir, por vezes, um papel não tão favorável, conforme destacado por DI-CTS42. Assim, o fortalecimento

institucional quanto às normativas, às estruturas organizacionais envolvidas na proposição de curso ou em processos acessórios, à disponibilidade de dedicação e capacitação dos servidores, e ao acesso a informações que subsidiam o processo, mostram-se fundamentais.

Nesse sentido, PRODI-CTI1/CTI2/CGB19/CTS42/CGT6 afirma que a dificuldade de extrair informações automáticas de sistemas, prejudica a verificação dos dados, abrindo espaços mais declaratórios no RDI e comprometendo o aprimoramento do processo. Informações sobre infraestrutura e corpo docente, e suas prospecções, são um exemplo disso. Pelos relatos, a coleta e organização desses dados, solicitados no RDI, é muito particular de cada *campus* ou servidor, ficando por vezes mais restrito a planilhas ou controles próprios dos servidores em cargos de gestão (DI-CGB19, DI-CGT17, PRODI-CTI1/CTI2/CGB19/CTS42/CGT6), o que pode fragilizar o processo quando da substituição desses representantes.

Apesar disso, conforme representante da PRODI, o processo evoluiu na instituição ao estar mais vinculado ao PDI e a sua metodologia, mas ainda tem espaço para avanços, especialmente por se tratar de uma primeira experiência de maior sistematização do planejamento. A ordem PDI-RDI-PPC também é entendida como adequada pela maioria dos entrevistados, na qual o planejamento figura como norteador da oferta. DI-CGB19, porém, ressalta a interdependência dos documentos através de um exemplo de sistemas complexos. Complexidade essa que perpassa a integração dos diversos elementos do processo (DI-CGB19), mas também se liga aos planos de ação anuais (DI-CGT17).

A importância da vinculação do processo de proposição de cursos com os planos de ação da instituição é reforçada pelo entendimento dos entrevistados de que o cumprimento do planejamento de cursos no PDI é suscetível a constantes mudanças da capacidade institucional, das legislações e do mundo do trabalho (DI-CTI1, DI-CGB19, PRODI-CTI1/CTI2/CGB19/CTS42/CGT6), o que pode fazer com que o cenário planejado se altere rapidamente. Frente a isso, é fundamental conectar planejamento de médio e curto prazo, sua execução e a gestão de riscos, este último, porém, parece não ter um entendimento consolidado entre os entrevistados, embora previsto na metodologia proposta para o planejamento da OCV, no PDI. Quanto às revisões periódicas do PDI, DI-CTI1 relata que, ao realizá-las em conjunto com os coordenadores de área, o cronograma da OCV deixou de ser interpretado como um quadro de intenções e se aproximou-se mais da possibilidade de execução.

No entanto, não se evidencia uma conexão coordenada e fortalecida entre os documentos institucionais, que perpassam de alguma forma o processo, em todos os *campi*. Para EN-CTS42, o planejamento de cursos no PDI é um processo com espaços participativos, mas que não alinha a atuação dos coordenadores de curso em sua metodologia, fazendo com que sua definição seja mais resultado das áreas de atuação dos docentes e suas vivências empíricas do que de uma leitura sistematizada do contexto. Ambos os representantes do caso de CTS42 convergem no entendimento de que as concepções docentes são determinantes para as escolhas dos cursos (DI-CTS42, EN-CTS42). De acordo com EN-CTS42, como as áreas são sempre as mesmas, os "achismos" dos docentes prevalecem, já que não há uma metodologia para prospecção de alunos e novos cursos e as pesquisas institucionais dos próprios docentes têm outras linhas de estudo.

O interesse do corpo docente aparece na maioria das entrevistas como um dos elementos presentes no processo de escolha do curso, mas, preponderantemente, no sentido da motivação e do alinhamento com a formação desses profissionais, necessários para que a oferta seja viabilizada, uma vez que eles são os responsáveis pela condução do curso (DI-CGB19, DI-CTS42, DI-CGT17, DI-CTI1, PRODI-CTI1/CTI2/CGB19/CTS42/CGT6). Apesar disso, as entrevistas também evidenciam que manifestações de vontades perpassam as discussões coletivas, mas são ponderadas pela análise de ofertas correlatas em outras instituições próximas (DI-CTI1), de dados da pesquisa de demanda (DI-CGB19) e pelo conjunto de elementos do processo (DI-CGT17) ou, então, justificadas por uma busca direcionada de dados que sustentam a eventual demanda do curso pretendido (DI-CGB19, EN-CTS42). Para DI-CGB19, é necessário equilibrar os interesses para que os pessoais não se sobreponham ao caráter coletivo e de impacto social que integra a oferta de EPT, aspecto também valorizado por EN-CGB19.

Além da figura dos docentes, a gestão, especialmente, na figura da direção dos *campi*, é citada com papel decisório na escolha dos cursos a serem ofertados (EN-CGB19, PRODI-CTI1/CTI2/CGB19/CTS42/CGT6), descontinuados (EN-CTS42) ou ainda na mobilização para iniciar-se um processo de proposição de novos cursos (DI-CTI1, EN-CGT17, EN-CTS42), o que foi evidenciado também no estudo de Wichrestink (2016), feito em *campus* do IFRS. Conforme as entrevistas, essa influência é embasada em elementos que extrapolam a vontade própria, como a capacidade institucional já consolidada (EN-CGB19), a baixa procura no processo

seletivo (EN-CTS42), o cumprimento de indicadores (DI-CGB19) e de prerrogativas institucionais e legais, como a oferta do ensino médio integrado ou de cursos para formação de jovens e adultos (DI-CTI1, EN-CTS42).

A respeito das prerrogativas institucionais e legais, verifica-se nelas grande parte das adequações necessárias aos documentos produzidos nos processos analisados, relacionando-se à vigência das referências ou à conformidade com relação às determinações contidas nos referenciais nacionais dos cursos (DCNs e catálogos), em outras legislações relacionadas e normativos internos. Frente a isso, sucessivas etapas de revisão e adequação ocorrem até a emissão de parecer favorável das pró-reitorias responsáveis e posterior aprovação pelos órgãos colegiados competentes, reforçando uma eventual dificuldade no acompanhamento das atualizações desses documentos por parte dos servidores envolvidos no processo. No caso de CTS42, EN-CTS42 afirma que o conhecimento desses dispositivos é setorizado e ainda carece de maior coordenação, embora DI-CTS42 afirme ser feito um levantamento das políticas públicas e legislações que regem o processo antes das discussões coletivas.

No sentido de favorecer o compartilhamento dos conhecimentos necessários ao processo, diversos pareceres recomendaram a participação do Núcleo de Educação a Distância (NEaD) na elaboração do PPC. Quanto a participação da biblioteca, o planejamento conjunto para aquisição de materiais ficou evidenciado no processo de CTI1 e no relato de EN-CGT17, o que converge com o entendimento de Austenfeld (2009) e Miller e Harder (2014) sem, porém, estabelecer um padrão de atuação nos fluxos do processo ou nas comissões de elaboração. Contatos mais restritos a consultas ao acervo também foram mencionados (EN-CGB19, EN-CTS42, DI-CGT17), sendo este um vínculo que pode ser fortalecido, evitando que o trâmite do processo retorne para ajustes. Além disso, uma maior aproximação com os instrumentos de avaliação e visitas *in loco* também são vistas como positivas por EN-CTS42 e PRODI-CTI1/CTI2/CGB19/CTS42/CGT6.

Entre as adequações solicitadas para o RDI estão a apresentação dos dados da pesquisa de demanda, a verificação da necessidade de registro profissional, o detalhamento da disponibilidade do corpo docente em relação à matriz curricular e da ocupação das salas no turno de oferta, além da confirmação de que as necessidades de acervo e de infraestrutura foram contempladas no planejamento institucional ou, na ausência dessa previsão, a descrição dos impactos da falta de tais recursos

ocasionarão para o curso. Conforme representante da PRODI, tais apontamentos são feitos no intuito de auxiliar o *campus* na leitura de todo o cenário em que está envolvida a oferta de um novo curso, uma vez que a análise do documento fica mais restrita ao cumprimento da normativa interna, do que a uma aprovação final do curso ou de suas necessidades.

A respeito do PPC, os processos apresentam ajustes que tratam da estrutura curricular e seus componentes, da carga horária presencial e a distância, do perfil do egresso, da curricularização da extensão, da infraestrutura mínima necessária a partir dos catálogos de curso, da capacitação docente para educação a distância, entre outros. Na maioria dos casos, a análise do documento passa por dois departamentos internos à pró-reitoria responsável, que, além da conformidade com os modelos e a normativa de elaboração do PPC, demandam a observação da Organização Didática vigente, estando este documento entre os documentos institucionais mais citados nas orientações de adequação.

Quanto a alteração de fluxo de tramitação do processo de criação de cursos, evidenciada pelo histórico das normativas institucionais, nota-se que embora o RDI seja agora apreciado de forma prévia ao PPC, evitando parecer positivo a um PPC que não tem viabilidade interna de ser ofertado, a construção dos documentos deve ser paralela. De acordo com PRODI-CTI1/CTI2/CGB19/CTS42/CGT6 e DI-CTI1 algumas de partes do RDI, a exemplo da relação de docentes por componente curricular, depende de uma estruturação mínima do PPC, o que reforça a necessidade de um acompanhamento contínuo dos elementos envolvidos no processo para que a possibilidade de oferta de um novo curso seja identificada.

Outro aspecto que merece atenção no cumprimento das normativas institucionais, diz respeito aos prazos. Considerando os processos analisados, metade deles tramitaram fora do cronograma previsto nos normativos (CGB19, CGT17, CGT6 e CTI1), com inclusão da oferta no processo seletivo antes mesmo da conclusão de todos os trâmites formais de aprovação em três deles (CGB19, CGT6 e CTI1). Tal prática pode gerar um compromisso com a sociedade antes mesmo da análise técnica do curso, prejudicando a apreciação e deliberação pelas instâncias competentes. Isso evidencia um desalinhamento entre os fluxos institucionais de criação de cursos e de realização do processo seletivo, podendo sugerir que fatores políticos interfiram no processo.

Nesse sentido, PRODI-CTI1/CTI2/CGB19/CTS42/CGT6 afirma que o processo envolve tanto aspectos técnicos quanto políticos, mas entende que com o fortalecimento das normativas e do próprio RDI, que é composto por aspectos técnicos, o fator político tem menos impacto, convergindo com Secchi (2019). Apesar disso, afirma que este último está presente nas escolhas da comunidade e nas articulações feitas, uma vez que compete aos conselhos institucionais a aprovação final do curso. DI-CGT17 também visualiza a preponderância de fatores técnicos, enquanto DI-CTS42 dos políticos. Considerando o elemento “Aspectos culturais e políticos” no estudo de caso, percebe-se uma maior referência a fatores políticos do que aos culturais, uma vez que estes últimos não foram identificados nos processos e são citados por apenas dois entrevistados, no sentido: do impacto da cultura advinda das instituições que deram origem aos IFs (PRODI-CTI1/CTI2/CGB19/CTS42/CGT6); da resistência na troca da área de código de vaga docente e na cultura de utilizar o PDI como uma forma de registro de todas as intenções de curso (DI-CTI1), o que foi atenuado pelo fortalecimento e cumprimento dos fluxos normativos.

Ainda quanto a fatores políticos, DI-CGB19 relata que o apoio ou a resistência ao projeto dos IFs podem influenciar em políticas públicas de âmbito municipal, criadas para favorecer o acesso da população a EPT ofertada ou não, o que também é explicitado no processo de CTI1, mas em âmbito estadual. De forma similar, incentivos financeiros extraorçamentários, provenientes de apoio político, podem viabilizar determinados cursos, como no caso de CGT17. Além disso, EN-CTS42 e EN-CGB19 citam que as sinalizações do MEC e da Reitoria, para determinados tipos de cursos, favorecem a aprovação das ofertas. Quanto a isso, reforça-se que a própria lei de criação dos IFs induz a priorização de determinadas ofertas, como cursos técnicos, entre eles os integrados, cursos para formação de professores e formação de jovens e adultos (Brasil, 2008), sendo parte da política pública dos IFs. A compreensão dessa política pública, através de sua lei de criação, entretanto, varia entre os servidores, conforme pôde ser verificado nas diferentes entrevistas e no relato de DI-CGT17, que menciona sua experiência junto ao desenvolvimento institucional como favorável ao entendimento das prerrogativas legais dos IFs, que não são universidades, mas sim uma institucionalidade própria, o que nem sempre é entendido pelos demais colegas. Essa percepção vai ao encontro dos estudos de Rosa e Nascimento-e-Silva (2022), Silva e Pacheco (2022), Suharno, Pambudi e Harjanto (2020), impactando no sucesso da política pública.

Em linhas gerais, os casos analisados registraram em seus processos administrativos a presença de ambos os documentos que o constituem (PPC e RDI), sinalizando o cumprimento das normativas internas, apesar disso, a inclusão do RDI foi solicitada em dois casos: CTS42 e CGT17. No primeiro, procurou-se substituir o RDI pelas cartas de demanda e plano municipal para a área, sendo o documento elaborado *a posteriori*, após reunião com a pró-reitoria responsável. Isso corrobora o entendimento de EN-CTS42, de que o documento tem função de endossar uma escolha já realizada e construída a partir de percepções empíricas do corpo docente, não alcançando um papel de mostrar os caminhos para determinada área ou, eventualmente, contrapor a proposta sugerida pelo corpo docente. Já no segundo caso, a ausência do documento no processo não correspondeu a falta de uma análise prévia sistematizada, uma vez que o processo de criação do curso foi regido por edital interno do *campus*, com coleta de propostas por meio de um formulário que combina partes do RDI e do PPC. Além disso, a proposta foi apreciada por todas as áreas de gestão do *campus* e por seu órgão colegiado deliberativo, sendo o RDI um dos documentos de apoio para a construção do PPC.

Sendo assim, ao retomar os desempenhos de tais cursos no processo seletivo (CTS42, procura <1 e com vagas ociosas; CGT17, procura ≥1 e sem vagas ociosas), verifica-se que o processo de criação de curso mais criterioso, coordenado internamente a partir do alinhamento de diversas estruturas organizacionais e integrado ao ambiente externo pode estar associado de forma positiva ao resultado do curso no processo seletivo e sua sustentabilidade. Embora a leitura dos cursos com foco na procura e no preenchimento das vagas seja contraposta por argumentos como a necessidade de ofertar cursos que a iniciativa privada não oferta devido à baixa procura (DI-CTI1, EN-CTS42) e de observar a diferença qualitativa que estes cursos fazem na vida de cada estudante (EN-CTS42) ou, ainda, de evitar aqueles cujas áreas já saturadas de profissionais disponíveis no mundo do trabalho (EN-CGB19), a visão desses indicadores não deve ser desconsiderada, pois está ligada a sustentabilidade financeira da instituição e a aspectos de permanência dos estudantes.

Frente a isso, de acordo com DI-CGB19, ao planejar os cursos é necessário pensar também em suas condições de oferta, em aspectos que dependem do IFRS e, por vezes, da política pública mais abrangente, como no caso dos estudantes trabalhadores, que podem comprometer o processo de aprendizagem ou terem

dificuldades de transporte ao estudarem a noite em áreas mais interiorizadas. De forma semelhante, DI-CTS42 afirma que a mobilidade até o *campus* e a alimentação escolar são pontos críticos que dependem de subsídios para viabilizar a oferta de atividades no contraturno, o desenvolvimento de projetos e o melhor aproveitamento das aulas, sendo necessário, portanto, pensar também nesses aspectos e na viabilidade financeira dos cursos ao criá-los. O que reforça a conexão dos novos cursos com o planejamento de curto prazo.

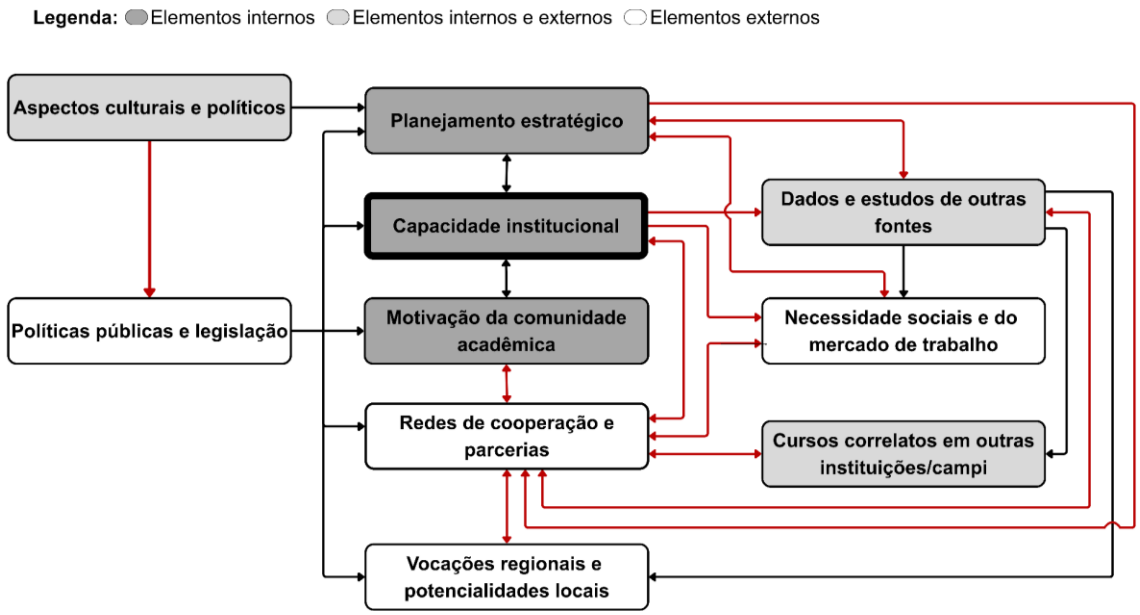
Por fim, ressalta-se que, apesar das evidências identificadas nos casos analisados, correlacionando bom desempenho no processo seletivo a um estudo mais consistente da demanda pelo curso ou de seu processo de criação como um todo, múltiplos fatores interferem no sucesso da oferta, conforme já apontado no estudo sobre a efetividade sistêmica de curso, por Paraboni, Rodrigues e Serrano (2014). Nesse mesmo sentido, os entrevistados manifestaram outros aspectos a serem considerados para a sustentabilidade da procura: divulgação do curso (EN-CGB19, EN-CGT17, EN-CTS42), reconhecimento da marca IFRS e sua qualidade (DI-CGB19), forma de seleção no ingresso (EN-CTS42), avaliação do curso (EN-CGB19), custo de cursá-lo, mesmo que gratuito, frente a outras oportunidades mais baratas (DI-CGB19, EN-CGB19), disponibilidade de transporte e mobilidade até o *campus* (DI-CGB19, DI-CTI1, EN-CGT17), recorrência com que a profissão aparece na mídia (DI-CGB19, EN-CGB19), valorização profissional e perspectivas de inserção profissional (EN-CGB19), abrangência e desempenho do campo de atuação na economia e problemática da graduação no país (DI-CGB19, EN-CGB19).

Dessa forma, não se pode atribuir o desempenho no processo seletivo exclusivamente à qualidade do processo de proposição do curso, embora um processo com uma análise mais consistente e integrada a nível interno e externo possa ampliar a sustentabilidade da oferta, o que vai ao encontro das maiores chances de sucesso que Secchi (2019) atribui a uma tomada de decisão com maior nível de analítico. Considerando o cenário dos cursos do IFRS, que hoje demandam por alterações para voltar a sucesso na permanência, no êxito, mas também no acesso, PRODI-CTI1/CTI2/CGB19/CTS42/CGT6 afirma que a melhoria no processo é necessária, pois há recursos e esforços públicos envolvidos, que devem convergir para que mais pessoas possam melhorar de vida através da educação.

# 5 SEÇÃO PROPOSITIVA (PTT)

Assim, a partir da identificação dos elementos relevantes ao processo de proposição e criação de cursos pela RSL, cujo rol foi ampliado e inter-relacionado após a análise dos documentos norteadores do processo nos 38 IFs que constituem a Rede Federal, e da análise da prática do IFRS, com a identificação das fragilidades e pontos fortes de seu processo institucional, apresenta-se, pela Figura 17, uma proposta de inter-relação ampliada entre esses elementos. As linhas vermelhas constituem as novas relações identificadas a partir do estudo de caso do IFRS, que não ficaram evidenciadas pela análise exclusiva dos normativos, resumida pela Figura 16.

Figura 17 – Proposta de inter-relação entre os elementos relevantes à proposição de cursos e vagas




Fonte: elaborado pela autora, 2026.

Considerando o esquema apresentado na Figura 17, pontua-se o destaque para “Capacidade institucional”, apresentada pelo estudo de caso como central para o resultado da proposição de cursos, ao limitar a possibilidade de planejamento de novos cursos em atendimento às demandas e potencialidades externas ou ao influenciar os processos de análise e tomada de decisão. Assim, suas relações são ampliadas, de forma unidirecional, com “Dados e estudos de outras fontes” e “Necessidades sociais e do mercado de trabalho”, mostrando que esta interfere na

forma como a instituição consegue analisar esses elementos e extrair informações deles. A relação bidirecional com “Redes de cooperação e parcerias”, por sua vez, mostra que embora a capacidade institucional implique na permeabilidade que se tem junto a atores externos, quando consolidadas as parcerias, estas podem ampliar a capacidade institucional quanto a infraestrutura e pessoal, por exemplo, como ficou evidenciado em dois cursos analisados (CGT6 e CGT17), ou por meio de recursos financeiros, entre outros aspectos, o que pode ser fortalecimento a nível institucional, no IFRS.

Além disso, a proposta amplia o relacionamento do “Planejamento estratégico” no conjunto de elementos, sugerindo uma relação mais estreita com “Dados e estudos de outras fontes” e “Necessidades sociais e do mercado de trabalho”, para que a coleta e sistematização desses ocorra de forma estratégica em toda a instituição, retroalimente o planejamento e forneça subsídios também para análise dos elementos “Vocações regionais e potencialidades locais” e “Cursos correlatos em outras instituições/*campi*”. Entre as linhas de ação sugeridas estão: i) a criação de metodologia para pesquisa de demanda; ii) a institucionalização de simpósios periódicos ou de estruturas de governança formadas também por atores externos, representativos do triângulo de valor da EPT e do governo, para o atendimento a necessidades externas e os resultados da política sejam fortalecidos; iii) a implantação ou fortalecimento de estruturas organizacionais para realização da coleta, organização e análise de dados relacionados aos cursos. Esta última, reforçando a conexão do planejamento com a “Capacidade Institucional” e sua centralidade no alcance das demais linhas de atuação e do caráter contínuo de leitura e análise desses elementos.

A Figura 17 explicita, ainda, a ligação do planejamento com “Redes de cooperação e parcerias”, a fim superar eventuais ações que visam meramente o atendimento legal, contudo, sem desconsiderar as “Políticas públicas e legislações” como referência, inclusive para o próprio planejamento estratégico. Nesse sentido, o normativo do IFRS para o processo de criação de cursos traz a figura das parcerias como possibilidade para viabilizar a capacidade institucional, o que amplia o papel desse elemento para além do cumprimento de estágios obrigatórios. Ainda assim, a manifestação do elemento no processo pode ser aprimorada, conforme evidenciado pelo praticado no caso CGT17.

Para eventuais ressalvas quanto às parcerias, retoma-se o entendimento de Billett (2025), para o qual a EPT deve ser constituída de instituições autônomas, responsivas e com potencial de liderar mudanças e inovações nas comunidades locais, assim, propõem-se que o elemento conecte-se ainda, de forma bidirecional, aos seguintes elementos: “Motivação da comunidade acadêmica”, na figura dos projetos de ensino, pesquisa e extensão; “Dados e estudos de outras fontes”, no sentido de parcerias para coleta e análise dos dados; “Cursos correlatos em outras instituições/*campi*”, para que especialistas dessas outras instituições colaborem com a construção e desenvolvimento dos cursos; “Necessidades sociais e do mercado de trabalho” e “Vocações regionais e potencialidades locais”, a fim de que, ao integrar-se mais com atores externos, demandas e potencialidades do território sejam identificadas e traduzidas pela cocriação de valor.

Assim, tendo como plano de fundo o inter-relacionamento proposto para os elementos relevantes à proposição de cursos (Figura 17), que também evidencia a influência de aspectos culturais e políticos para a criação de políticas públicas e legislações que norteiam diversos elementos do processo, propõem-se um manual orientador para a proposição de cursos e vagas no IFRS, apresentado no Apêndice B. Para sua elaboração, além dos subsídios juntados pelas 3 etapas da pesquisa, realizou-se ainda a leitura e análise de documentos e páginas complementares, conforme registrado nos procedimentos metodológicos deste trabalho.

# 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Assim, com o objetivo construir um manual orientador para ser utilizado na abertura e monitoramento de cursos e vagas na educação profissional e tecnológica do IFRS, a presente pesquisa utilizou-se dos resultados de três etapas do estudo, retomados a seguir, que por meio de síntese categorial e triangulação possibilitaram a proposição do manual, validado pela instituição através de sua Pró-Reitoria de Desenvolvimento Institucional. Os resultados levaram a construção de um manual que muito mais do que sistematizar os elementos relevantes fornece um rol de ações para fortalecer a integração interna e externa da instituição, sob a ótica do processo de criação de cursos.

A RSL, composta predominantemente por estudos internacionais, identificou 8 elementos relevantes a proposição de cursos, dos quais 3 foram classificados como internos (planejamento estratégico, capacidade institucional e motivação da comunidade acadêmica) e 5 como externos (cursos correlatos em outras instituições, necessidades sociais e do mercado de trabalho, redes de cooperação e parcerias, políticas públicas e legislações, aspectos culturais e políticos). Os resultados da revisão de literatura evidenciaram que a complexidade do processo está na integração dos diferentes elementos e que o planejamento estratégico institucional tem um papel central nessa articulação.

Além disso, as parcerias e o envolvimento de agentes externos na proposição e criação de cursos configuraram-se como aspectos recorrentes em todas as categorias de estudos da RSL, mas pouco presentes nos artigos brasileiros analisados por meio dela. De modo semelhante, ainda que sem substituir os espaços coletivos de diálogo com a sociedade, o uso de grandes conjuntos de dados para análise e predição apareceram como forma de antecipar necessidades externas de forma proativa. Entretanto, tal abordagem também se mostrou ausente na literatura brasileira examinada.

A fragilidade das orientações sobre métodos sistematizados e conexões com atores externos a fim de identificar “Necessidades sociais e do mercado de trabalho” e, em especial, a baixa ocorrência de “Redes de cooperação e parcerias” foram confirmadas na análise das normativas dos 38 IFs. Os dois elementos em conjunto foram menos representativos no conjunto de orientações analisadas do que o novo elemento “Dados secundários e outros estudos”, identificado a partir da análise dos

documentos dos IFs. Nesta etapa da pesquisa, o elemento “Vocações regionais e potencialidades locais” também se revelou como categoria posterior à análise, fortemente relacionada à lei de criação dos IFs e presente em estudos prévios sobre a criação de cursos nos IFs, embora não destacado pela RSL.

Assim, a partir do atendimento do segundo objetivo específico, o rol de elementos considerados relevantes para o processo de proposição de cursos e vagas nos IFs ampliou-se para 10 elementos, 3 deles internos, 4 externos e 3 internos e externos. Os elementos “Aspectos culturais e políticos” e “Cursos correlatos de outras instituições/*campi*” foram reclassificados ao identificar sua origem também interna, passando a compor, junto com “Dados secundários e outros estudos”, os elementos internos e externos do processo. Além disso, “Vocações regionais e potencialidades locais” somaram-se aos elementos externos. Contudo, a presença de tais elementos e seus subelementos não se mostrou padrão nos normativos da Rede Federal.

Orientações pontuais quanto a observação da demanda por cursos correlatos ou a identificação de demandas externas a partir de projetos, simpósios e visitas contrastam com a predominância de aspectos relacionados à capacidade institucional, ao planejamento estratégico, às políticas públicas e legislações e à motivação da comunidade interna, no que tange vocação acadêmica. No que tange a pesquisas de demanda, audiências públicas e leituras das potencialidades locais e vocações regionais, uma abordagem ampla e pouco sistematizada reflete o normativo da maioria dos IFs. Ainda que alguns elementos reforcem o identificado na RSL, ampliando, inclusive, seus subelementos, a exemplo da capacidade institucional, outros mostram-se ausentes, como as técnicas de predição, as tendências de busca por emprego ou a identificação de lacunas de conhecimentos e habilidades.

Em termos processuais, embora a maioria dos institutos disponha de normativas para a criação de cursos, as orientações para o planejamento prévio da oferta são mais limitadas e revelam fragilidades na articulação entre os instrumentos de planejamento e sua operacionalização. Para alguns IFs visualiza-se etapas de monitoramento dos cursos e uma maior integração entre setores internos e externos, para outros há menor nível de formalização, com ausência de orientações específicas e participação mais restrita de atores internos e externos. Isso mostra que a discricionariedade também está presente na construção dos normativos, evidenciando uma institucionalização heterogênea do processo entre os IFs, com espaços para

aperfeiçoamento, tanto do ponto de vista metodológico quanto da governança institucional.

Apesar das disparidades, tais documentos possibilitaram a construção de um compilado de informações sobre os elementos, seu monitoramento e demais aspectos processuais da proposição de cursos na Rede Federal, dando subsídio para análise da prática do IFRS e a construção do seu guia. A inter-relação dos elementos nos normativos dos IFs também foi evidenciada pela segunda etapa da pesquisa, sendo "Políticas públicas e legislações" o elemento que influencia a maior quantidade de outros elementos. Por outro lado, a utilização de dados na leitura das necessidades sociais e do mercado de trabalho, das vocações regionais e potencialidades locais, bem como dos cursos correlatos revelou-se como a relação que mais demanda de aprimoramento. A ela, somam-se ainda as redes de cooperação e parcerias, que podem ser melhor exploradas na Rede Federal a fim de superar eventuais induções que visam majoritariamente o atendimento a questões legais de estágio obrigatório, o que poderia limitar o potencial da EPT.

A partir do estudo de caso do IFRS, feito pela análise de conteúdo dos processos administrativos tramitados para criação de 6 cursos, bem como das entrevistas de servidores participantes da elaboração de 4 deles e de servidor representante da Prodi, identificou-se que as orientações que conduzem o processo aproximam-se dos elementos identificados pela RSL e nos documentos dos 38 IFs, com algumas lacunas, em especial, nos subelementos. Apesar disso, embora os normativos orientem o processo, sua implementação não se limita à sua aplicação. A discricionariedade dos agentes responsáveis por sua condução faz com que elementos não previstos sejam considerados e, por vezes, aspectos institucionalmente normatizados sejam desconsiderados, evidenciando que o contexto de cada *campus* e a atuação dos diferentes atores influenciam a implementação do processo.

Os elementos presentes nos normativos de todos os 38 IFs da Rede Federal coincidem com aqueles mais consolidados nos casos estudados: capacidade institucional, vocação acadêmica, planejamento estratégico e conformidade normativa e legal. Ainda assim, verifica-se problemas na operacionalização destes elementos no IFRS, como a dificuldade no acesso automatizado aos dados que traduzam a disponibilidade de pessoal e infraestrutura ou no acompanhamento das mudanças legais e de normativos internos. Apesar disso, a prevalência dos fatores internos frente

aos externos fica evidenciada na análise, com destaque para a capacidade institucional e vocação acadêmica, que muitas vezes se sobrepõem à identificação das necessidades sociais e do mercado de trabalho.

As necessidades externas são analisadas em todos os casos estudados, a partir de métodos mais tradicionais de investigação (audiências públicas, cartas de apoio e pesquisa de demanda), que, conforme conduzidos, podem levar à identificação não consistente da demanda. Como fragilidades estão: a ausência de metodologia de pesquisa de demanda e do acompanhamento de egressos, as dificuldades na articulação e comunicação com atores externos ou na análise dos dados, bem como a sobrecarga de trabalho ou falta de fortalecimento das equipes que conduzem e assessoram o processo, o que pode implicar nos resultados do processo. Frente a isso, é fundamental um fortalecimento institucional contínuo que abranja as normativas, os dados relevantes e as estruturas organizacionais responsáveis pela proposição de curso e por processos acessórios, com capacitação dos servidores e garantia da dedicação necessária ao processo. Ressalta-se que a identificação das necessidades externas não deve se apoiar exclusivamente em pesquisas parciais ou em dados secundários e outros estudos, mas utilizar-se deles de forma complementar e ampliada, integrando todos os atores do triângulo de valor da EPT, para que escolhas mais assertivas sejam possíveis.

Sendo assim, a criação de cursos pode ser entendida como resultado de um processo interpretativo, impactado pela capacidade institucional instalada, que deve integrar os elementos e combinar fontes de informação. O êxito de uma proposta não está relacionado diretamente com o número de elementos ou subelementos considerados, mas sim a consistência da análise e nível de integração interna e externa com que este foi concebido. A maior vinculação com o planejamento estratégico e o fortalecimento das normativas do IFRS mostraram-se como pontos fortes do IFRS para que aspectos políticos, culturais e de interesse pessoal não se sobreponham a aspectos técnicos. Ainda assim, a maioria dos entrevistados reforça que há espaço para melhorias.

Dessa forma, a proposição deste trabalho, através do manual, coloca a capacidade institucional como central no processo e dá maior destaque ao planejamento estratégico e as redes de cooperação e parcerias, fazendo com que estes sejam fortalecidos na inter-relação com os demais elementos. Isso favorece a superação de ações que visam meramente o atendimento legal e faz com que a

construção coletiva da EPT potencialize sua capacidade de promover transformações individuais, locais e regionais, convergindo com o propósito dos IFs, dos ODS 4, 8 e 9, bem como com a responsabilidade social preconizada por Vallaeys (2020), o que reafirma a contribuição social da presente pesquisa.

Além disso, entende-se que o trabalho contribui de forma prática para o IFRS ao fornecer um diagnóstico institucional do processo de criação de cursos e vagas, identificando linhas de atuação para que o processo seja fortalecido na instituição e integre ações sistemáticas mais amplas de monitoramento dos elementos relevantes ao processo. Se aplicado, o proposto tende a favorecer cursos mais alinhados com as necessidades externas, podendo reduzir os índices de vagas ociosas e evasão, presentes na instituição. Para os demais IFs, como seus normativos revelaram lacunas nos processos, o manual, com pequenos ajustes e reflexões sobre as práticas institucionais, também pode servir de referência para o aprimoramento da operacionalização do processo e, consequentemente, aumentar as chances de melhorar os índices dessas instituições.

De forma teórica, o estudo contribui para a literatura que trata sobre a EPT e seus cursos de forma gerencial, ao reunir elementos relevantes ao processo de proposição de forma ampla (RSL) e adaptada à institucionalidade dos IFs (análise documental dos 38 IFs). Ainda contribui ao evidenciar a complexidade do processo, a inter-relação entre seus elementos e ao reforçar a discricionariedade envolvida na sua normatização e operacionalização, colocando a capacidade institucional e seus agentes no centro do processo, o que vai ao encontro dos estudos que tratam da implementação de políticas públicas.

Como limitação, ressalta-se que a RSL contemplou apenas uma base de dados como fonte de busca e que a análise documental dos normativos dos IFs não abrangeu a íntegra dos PDIs. Além disso, o estudo de caso restringiu-se a apenas 6 cursos da instituição, com entrevistas aplicadas a representantes de 4 deles e da PRODI, o que indica que as nuances e percepções sobre o processo podem não ter sido esgotadas. Quanto à construção do manual, a limitação ocorre no detalhamento da sistematização de seus elementos, que pode ser ampliada, em especial, ao tratar dos “Dados e estudos de outras fontes”, “Vocações regionais e potencialidades locais”, “Necessidades sociais e do mercado de trabalho” e “Cursos correlatos em outras instituições/*campi*”. Na proposta, a relação entre esse grupo de elementos pode ser fortalecida pelo planejamento de estratégias de coleta e sistematização dos dados,

fortalecimento de estruturas organizacionais responsável por suas análises e de parcerias com instituições responsáveis pelos dados.

Nesse sentido, estudos futuros podem ter o objetivo de desenvolver metodologias de pesquisa de demanda específicas para cada eixo tecnológico ou modelos de predição, a exemplo do estudo de Xiao e Li (2026), que considerem também os limites da capacidade institucional e o atendimento de metas e prerrogativas legais. Outros produtos técnicos e tecnológicos também podem ser derivados deste estudo, como a construção de *dashboards* que ampliem o acesso, a leitura e a interpretação dos dados, com roteiros específicos para análise de tais dados ou, então, instrumentos de coleta para os dados que ainda não podem ser retirados automaticamente de sistemas. Além disso, a aplicação de projeto piloto do manual e o acompanhamento de futuros cursos criados com o auxílio desse material podem ser objeto de estudos futuros.

Para concluir, ressalta-se que o presente trabalho relacionou o desempenho no processo seletivo com o processo de proposição de curso, sugerindo uma associação entre processos de identificação da demanda mais articulados com o meio externo e a maior procura pelos cursos. Essa relação é feita com ressalvas, uma vez que há outros fatores que influenciam a busca por um curso e algumas situações em que a leitura do curso, exclusivamente, por índices de procura não representa a totalidade da responsabilidade social presente nos IFs. Nesse sentido, estudos futuros podem ampliar a análise desse relacionamento para um conjunto maior de cursos e instituições, investigando com mais representatividade, a relação entre o desempenho no processo seletivo ao longo do tempo e a condução da proposição de cursos, quanto à integração, presença e ausência dos elementos, bem como quanto à forma utilizada para identificação da demanda.

## REFERÊNCIAS

ACKERMANN, A. E. F.; SELLITTO, M. A. Métodos de previsão de demanda: uma revisão da literatura. **Innovar**, v. 32, n. 85, p. 83–99, 2022. Disponível em: https://doi.org/10.15446/innovar.v32n85.100979. Acesso em: 14 jul. 2026.

ARMSTRONG, J. S.; GREEN, K. C. **Demand Forecasting II**: Evidence-Based Methods and Checklists. Working Paper 89-clean, maio 2017. Philadelphia: The Wharton School, University of Pennsylvania, 2017. Disponível em: https://faculty.wharton.upenn.edu/wp-content/uploads/2017/05/JSA-Demand-Forecasting-89-clean.pdf. Acesso em: 14 jul. 2026.

ALVARENGA, V. M.; SILVA, M. C. da R. F. da. Formação docente em arte: Percurso e expectativas a partir da Lei 13.278/16. **Educação & Realidade**, v. 43, p. 1009–1030, 2018. Disponível em: https://doi.org/10.1590/2175-623674153. Acesso em: 31 jul. 2025.

APONTE-LÓPEZ, A. C.; TRUJILLO-GALLEGO, M.; RINCÓN-GUIO, C. From local capabilities to global innovation: the role of strategic agility in higher education. **Research in Globalization**, v. 12, p. 1–14, 2026. Disponível em: https://doi.org/10.1016/j.resglo.2026.100352. Acesso em: 14 jul. 2026.

AUSTENFELD, A. M. Building the college library collection to support curriculum growth. **Collection Management**, v. 34, n. 3, p. 209–227, 2009. Disponível em: https://doi.org/10.1080/01462670902975027. Acesso em: 31 jul. 2025.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo.** Tradução Luís Antero Reto *et al*. São Paulo: Edições 70, 2016.

BERGO, M. M. de R.; COSTA, B. L. D.; RIANI, J. de L. R. Gestão de vagas remanescentes sob a ótica da gestão administrativa das Instituições Federais de Ensino Superior. **Revista Internacional de Educação Superior**, v. 11, p. 1-29, 2023. Disponível em: https://doi.org/10.20396/riesup.v11i00.8673493. Acesso em: 27 set. 2025.

BILLETT, S. Responsiveness at the Local Level: Building VET Systems to Advance Communities. **International Journal of Training and Development**, v. 29, n. 2, p. 140-148, 2025. Disponível em: https://doi.org/10.1111/ijtd.12351. Acesso em: 27 set. 2025.

BRASIL. Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006. Dispõe sobre a organização dos Centros Federais de Educação Tecnológica e sua transformação em Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: Brasília, 2006. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5840.htm. Acesso em: 30 nov. 2024.

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 e dos cursos superiores de graduação e de pós-graduação no sistema

federal de ensino. **Diário Oficial da União**: Brasília, 2017. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/d9235.htm. Acesso em: 30 nov. 2024.

BRASIL. Decreto nº 12.603, de 28 de agosto de 2025. Institui a Política Nacional de Educação Profissional e Tecnológica – PNEPT, regulamenta o art. 4º da Lei nº 14.645, de 2 de agosto de 2023, e institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Profissional e Tecnológica – SINAEPT. **Diário Oficial da União**: Brasília, 2025. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2025/decreto/d12603.htm. Acesso em: 03 ago. 2026.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Painel Estatístico Censo da Educação Superior. 2025. Versão 3.1. Disponível em: https://app.powerbi.com/view?r=eyJrIjoiMGJiMmNiNTAtOTY1OC00ZjUzLTg2OGUtMjAzYzNiYTA5YjliIiwidCI6IjI2ZjczODk3LWM4YWMtNGIxZS05NzhmLWVhNGMwNzc0MzRiZiJ9&pageName=ReportSection4036c90b8a27b5f58f54. Acesso em: 28 set. 2025.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Coleção de manuais de preenchimento do Censo da Educação Superior 2025**: módulo aluno. Brasília, DF: Inep, 2026. Disponível em: https://download.inep.gov.br/pesquisas_estatisticas_indicadores_educacionais/censo_da_educacao_superior/orientacoes/manuais/manual_do_aluno_2025.pdf. Acesso em: 7 out. 2026.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Coleção de manuais de preenchimento do Censo da Educação Superior 2025**: módulo curso. Brasília, DF: Inep, 2025. Disponível em: https://download.inep.gov.br/pesquisas_estatisticas_indicadores_educacionais/censo_da_educacao_superior/orientacoes/manuais/manual_curso_2025.pdf. Acesso em: 7 out. 2026.

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 da União**: Brasília, 2004. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/l10.861.htm. Acesso em: 27 set. 2025.

BRASIL. Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: Brasília, 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm. Acesso em: 6 out. 2024.

BRASIL. Lei nº 15.388, de 14 de abril de 2026. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE). **Diário Oficial da União**: Brasília, 2026. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2026/lei/l15388.htm. Acesso em: 17 ago. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Regimento Interno do Conselho Nacional de Educação**, 2025. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/resolucao-cne-cp-no-1-dezembro.pdf. Acesso em: 16 maio 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP nº 1, de 5 de janeiro de 2021.** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica. Diário Oficial da União: Brasília, 2021. Disponível em: https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/resolucao-cne/cp-n-1-de-5-de-janeiro-de-2021-297767578. Acesso em: 30 nov. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Gabinete do Ministro. **Portaria nº 243, de 10 de março de 2026**. Institui a Matriz de Distribuição Orçamentária, instrumento de distribuição anual do orçamento destinado aos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia - IFs, Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais - Cefet/MG, Centro Federal de Educação Tecnológica do Rio de Janeiro - Cefet/RJ e Colégio Pedro II - CPII, que fazem parte da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica - RFEPCT. Diário Oficial da União: Brasília, 2026. Disponível em: https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-mec-n-243-de-10-de-marco-de-2026-692098706. Acesso em:16 jun. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. Gabinete do Ministro. **Portaria nº 524, de 2 de junho de 2026.** Regulamenta o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Profissional e Tecnológica - SINAEPT, instituído pelo Decreto nº 12.603, de 28 de agosto de 2025. Diário Oficial da União: Brasília, 2026. Disponível em: https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-mec-n-524-de-2-de-junho-de-2026-710133876. Acesso em: 07 out. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. Gabinete do ministro. **Portaria nº 713, de 8 de setembro de 2021.** Estabelece diretrizes para a organização dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e Colégio Pedro II, define parâmetros e normas para a sua expansão e dispõe sobre a criação e implementação do modelo de dimensionamento de cargos efetivos, cargos de direção e funções gratificadas e comissionadas, no âmbito dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, dos Centros Federais de Educação Tecnológica e do Colégio Pedro II. Diário Oficial da União: Brasília, 2021. Disponível em: https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-713-de-8-de-setembro-de-2021-343837861. Acesso em: 01 maio 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. Governo federal anuncia 100 novos campi de Institutos Federais. 2024. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2024/marco/governo-federal-anuncia-100-novos-campi-de-institutos-federais. Acesso em: 15 set. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Guia PNP Indicadores: indicadores de ensino. 2026. Disponível em: https://pnp-ccv.github.io/guiapnp/documentacao/usuarios-especializados/indicadores_de_ensino. Acesso em: 7 out. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. Plataforma Nilo Peçanha. 2026. Disponível em: https://app.powerbi.com/view?r=eyJrIjoiZDhkNGNiYzgtMjQ0My00OGVlLWJjNzYtZW

QwYjI2OThhYWM1IiwidCI6IjllNjgyMzU5LWQxMjgtNGVkYi1iYjU4LTgyYjJhMTUzND
BmZiJ9. Acesso em: 01 jun. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Portaria nº 1, de 3 de janeiro de 2018.** Institui a Plataforma Nilo Peçanha - PNP, a Rede de Coleta, Validação e Disseminação das Estatísticas da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica - REVALIDE. Diário Oficial da União: Brasília, 2018. Disponível em: https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-1-de-3-de-janeiro-de-2018-1590408. Acesso em: 30 nov. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Portaria nº 146, de 25 de março de 2021.** Define conceitos e estabelece fatores para uso na Plataforma Nilo Peçanha - PNP e para cálculo dos indicadores de gestão das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Diário Oficial da União: Brasília, 2021. Disponível em: https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-146-de-25-de-marco-de-2021-310597431. Acesso em: 30 nov. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria Executiva. **Portaria nº 422, de 16 de junho de 2025.** Institui Grupo de Trabalho com a finalidade de produzir subsídios para a revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica, constantes na Resolução CNE/CP nº 1, de 5 de janeiro de 2021. Diário Oficial da União: Brasília, 2025. Disponível em: https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-422-de-16-de-junho-de-2025-636687506. Acesso em: 03 ago. 2026.

CAI, J.; KOSAKA, M. Conceptualizing Technical and Vocational Education and Training as a Service Through Service-Dominant Logic. **SAGE Open**, v. 14, n. 2, p. 1-16, 2024. Disponível em: https://doi.org/10.1177/21582440241240847. Acesso em: 27 set. 2025.

CALDERÓN, A. I.; GOMES, C. F.; BORGES, R. M. Responsabilidade social da educação superior: Mapeamento e tendências temáticas da produção científica brasileira (1990-2011). **Revista Brasileira de Educação**, v. 21, n. 66, p. 653-679, 2016. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S1413-24782016216634. Acesso em: 31 out. 2024.

CASTILHO, M. L.; SILVA, C. N. N. da. A Covid-19 e a educação profissional e tecnológica: Um panorama das ações de acompanhamento e enfrentamento da pandemia nos institutos federais. **Revista Nova Paideia - Revista Interdisciplinar em Educação e Pesquisa**, v. 2, n. 3, p. 18-34, 2020. Disponível em: https://doi.org/10.36732/riep.v2i3.60. Acesso em: 27 set. 2025.

CEDEFOP – EUROPEAN CENTRE FOR THE DEVELOPMENT OF VOCATIONAL TRAINING. **Terminology of European education and training policy**: a selection of 430 terms. 3. ed. Luxemburgo: Publications Office, 2024. Disponível em: https://www.cedefop.europa.eu/en/publications/3095. Acesso em: 27 set. 2025.

CHAKRABORTY, S.; ANDRADE, F. C. D.; SMITH, R. L. An interdisciplinary approach to One Health: Course design, development, and delivery. **Journal of Veterinary Medical Education**, v. 49, n. 5, p. 568–574, 2022. Disponível em: https://doi.org/10.3138/jvme-2021-0021. Acesso em: 31 jul. 2025.

CIAVATTA, M.; RAMOS, M. Ensino Médio e Educação Profissional no Brasil: dualidade e fragmentação. **Retratos da Escola**, v. 5, n. 8, p. 27–41, 2011. Disponível em: https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/45. Acesso em: 03 ago. 2026.

CYRILO, E. T.; ALMEIDA, L. M. de M. C.; SANTOS, L. de L. Autonomia e autonormatização: efeitos da institucionalização de normas internas em instituições federais de ensino. **Revista Estudos Institucionais**, v. 12, n. 1, p. 338–362, 2026. Disponível em: https://estudosinstitucionais.com/REI/article/view/932. Acesso em: 14 jul. 2026.

CLEVERBRIDGE. **Atlas.ti Shop - Licenças para estudantes**. Disponível em: https://shop.atlasti.com/74/catalog/category.94908/language.pb/currency.BRL/?id=XYTKqFtRmE. Acesso em: 30 nov. 2025.

CONSELHO NACIONAL DAS INSTITUIÇÕES DA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA (CONIF). Fórum dos Dirigentes de Ensino. **Análise da Resolução 01/2021/CNE e diretrizes para fortalecimento da EPT na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica.** Brasília, DF: CONIF, 2021. Disponível em: https://memoria.ifrs.edu.br/documentos/analise-da-resolucao-01-2021-cne-e-diretrizes-para-fortalecimento-da-ept-na-rede-federal-de-educacao-profissional-e-tecnologica/. Acesso em: 3 ago. 2026.

DOHERTY, O.; STEPHENS, S. The skill needs of the manufacturing industry: can higher education keep up? **Education + Training**, v. 63, n. 4, p. 632–646, 2021. Disponível em: https://doi.org/10.1108/ET-05-2020-0134. Acesso em: 31 jul. 2025.

EITZEN, M. M. *et al.* A Cross-Disciplinary Training Program for the Advancement of Medical Countermeasures. **Health Security**, v. 17, n. 4, p. 344–351, 2019. Disponível em: https://doi.org/10.1089/hs.2019.0032. Acesso em: 31 jul. 2025.

ELSEVIER. **Scopus**: guia de referência rápida. 2014. Disponível em: https://www.periodicos.capes.gov.br/images/documents/Scopus_Guia%20de%20refer%C3%AAncia%20r%C3%A1pida_09.12.2014.pdf. Acesso em: 21 out. 2025.

FAUSTINO, R. P.; SILVA, T. B. de J. Fatores de intenção da evasão universitária: o que a literatura nos ensina? **Administração: Ensino e Pesquisa**, v. 26, n. 3, p. 503–545, 2025. Disponível em: https://doi.org/10.13058/raep.2025.v26n3.2639. Acesso em: 06 jul. 2026.

FERRO, G.; D'ELIA, V. Higher education efficiency frontier analysis: a review of variables to consider. **Journal on Efficiency and Responsibility in Education and Science**, v. 13, n. 3, p. 140–153, 2020. Disponível em: https://doi.org/10.7160/eriesj.2020.130304. Acesso em: 24 nov. 2025.

FILIPPIM, E. S.; MORESCHI, R. K. Educação Profissional e Tecnológica para o Desenvolvimento Regional no Brasil: a atuação do Instituto Federal de Santa Catarina. **Desenvolvimento Em Questão**, v. 18, n. 52, p. 216–232, 2020. Disponível em: https://doi.org/10.21527/2237-6453.2020.52.216-232. Acesso em: 6 out. 2024.

FONSECA, M.; FONSECA, D. M. da. A gestão acadêmica da pós-graduação *lato sensu*: o papel do coordenador para a qualidade dos cursos. **Educação e Pesquisa**, v. 42, p. 151–164, 2016. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S1517-9702201603136263. Acesso em: 31 jul. 2025.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. **Ensino médio integrado**: concepção e contradições. São Paulo: Cortez, 2005.

FRIGOTTO, G. Formação humana omnilateral e o Ensino Médio Integrado: a (des)conexão entre formação científica e política da juventude. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, v. 1, n. 24, p. 1–18, 2024. Disponível em: https://doi.org/10.15628/rbept.2023.17172. Acesso em: 03 ago. 2026.

GALVÃO, M. D. O. **Método para auxílio no processo de criação de novos cursos em uma instituição federal de ensino**. 2021. Dissertação (Mestrado em Administração) - Universidade Federal Fluminense, Volta Redonda, 2021. Disponível em: https://app.uff.br/riuff/handle/1/22261. Acesso em: 30 nov. 2024.

GERMANN, C. M.; GRUBER, C.; WOLLINGER, P. R. Desenvolvimento do Guia OferTEC: uma estratégia para a validação da oferta de um curso técnico articulada às demandas do setor produtivo local. **Boletim Técnico do Senac**, v. 50, p. 1-16, 2024. Disponível em: https://doi.org/10.26849/bts.v50.954. Acesso em: 27 set. 2025.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2022.

GONÇAZE, J. de F. G. da S.; CARVALHO, D. G. D.; OLIVEIRA, A. L. Responsabilidade social dos institutos federais de educação, ciência e tecnologia: levantamento de pesquisas no período de 2011 a 2017. **Brazilian Journal of Development**, v. 7, n. 2, p. 13978-13988, 2021. Disponível em: https://www.brazilianjournals.com/index.php/BRJD/article/view/24428/19514. Acesso em: 30 nov. 2024.

HELLMANN, G. J. O observatório regional como ferramenta de gestão nos institutos federais de educação, ciência e tecnologia: o caso do Instituto Federal do Paraná. **Revista Brasileira de Desenvolvimento Regional**, v. 2, n. 2, p. 153–184, 2014. Disponível em: https://ojsrevista.furb.br/ojs/index.php/rbdr/article/view/4152. Acesso em: 14 jul. 2026.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA BAIANO (IF BAIANO). Conselho Superior. **Resolução nº 47, de 17 de dezembro de 2014.** Estabelece normas e procedimentos referentes à criação, alteração, reformulação curricular e extinção de cursos de graduação, na modalidade presencial, do IF Baiano e dá outras providências. Salvador: IF Baiano, 2014. Disponível em:

https://ifbaiano.edu.br/portal//wp-content/uploads/2010/09/resolucao47.pdf. Acesso em: 31 mar. 2026.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA BAIANO (IF BAIANO). Conselho Superior. **Resolução nº 48, de 17 de dezembro de 2014.** Estabelece normas e procedimentos referentes à criação, alteração, reformulação curricular e extinção de cursos da educação profissional técnica de nível médio, na modalidade presencial, do IF Baiano e dá outras providências. Salvador: IF Baiano, 2014. Disponível em: https://ifbaiano.edu.br/portal/ensino/wp-content/uploads/sites/2/2016/06/Resolucao_48_2014_Com_alteracoes_dada_pela_Resolucao_n_21_2016.pdf. Acesso em: 31 mar. 2026.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA BAIANO (IF BAIANO). Conselho Superior. **Resolução nº 117, de 23 de fevereiro de 2021**. Aprova o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2021–2025 do IF Baiano. Salvador: IF Baiano, 2021. Disponível em: https://ifbaiano.edu.br/portal/wp-content/uploads/2021/02/Resolucao-117.2021-com-anexo.pdf. Acesso em: 31 mar. 2026.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA BAIANO (IF BAIANO). Conselho Superior. **Resolução nº 461, de 18 de dezembro de 2025**. Aprova, ad referendum, a prorrogação do período de vigência do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2021–2025 até 31 de dezembro de 2026. Salvador: IF Baiano, 2025. Disponível em: https://ifbaiano.edu.br/portal/wp-content/uploads/2025/12/Resolucao-461_Aprovar-ad-referendum-a-Prorrogacao-do-Periodo-de-Vigencia-do-Plano-de.pdf. Acesso em: 31 mar. 2026.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA BAIANO (IF BAIANO). Gabinete do Reitor. **Instrução Normativa nº 56, de 20 de abril de 2022.** Normatiza as ações de apoio ao desenvolvimento e à gestão da oferta de cursos e vagas do IF Baiano. Salvador: IF Baiano, 2022. Disponível em: https://ifbaiano.edu.br/portal/wp-content/uploads/2022/08/IN-PRODIN.pdf. Acesso em: 31 mar. 2026.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA CATARINENSE (IFC). **Manual de elaboração 2.0 PDI 2024–2028**. Blumenau: IFC, 2023. Disponível em: https://pdi.ifc.edu.br/wp-content/uploads/sites/80/2023/03/Manual-Elaboracao-PDI-2024-2028.pdf. Acesso em: 31 mar. 2026.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA CATARINENSE (IFC). **Organização didática dos cursos do IFC**. Blumenau: IFC, 2021. Disponível em: https://ensino.ifc.edu.br/wp-content/uploads/sites/37/2022/12/Organizacao-Didatica-dos-Cursos-do-IFC.pdf. Acesso em: 31 mar. 2026.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA CATARINENSE (IFC). **Plano de Desenvolvimento Institucional 2024–2028**. Blumenau: IFC, 2023. Disponível em: https://ifc.edu.br/wp-content/uploads/2025/01/IFC_PDI_2024-2028_23.01.2025.pdf. Acesso em: 31 mar. 2026.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DA BAHIA (IFBA). Conselho Superior. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2020–2024**. Salvador: IFBA, 2020. Disponível em: https://portal.ifba.edu.br/menu-de-apoio/paginas-menu-de-apoio/acesso-rapido/pdi-2020-2024/pdi_ifba2020-2024_web.pdf. Acesso em: 31 mar. 2026.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DA BAHIA (IFBA). Conselho Superior. **Resolução CONSUP/IFBA nº 184, de 20 de março de 2026**. Dispõe sobre a aprovação, ad referendum do Conselho Superior do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia (CONSUP/IFBA), da prorrogação da vigência do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI/IFBA) 2020-2024 até maio/2026. Salvador: IFBA, 2026. Disponível em: https://portal.ifba.edu.br/institucional2/consup/resolucoes-2026/res-_consup_ifba_no_184_de_20-03-2026_-_aprovacao_ad_referendum_do_consup_da_prorrogacao_da_vigencia_do_pdi_ifba_2020-2024_ate_maio_2026-7a3374a9a3aa4370af17f57f56a4d2f0.pdf/view. Acesso em: 31 mar. 2026.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DA BAHIA (IFBA). **Documento orientador de gestão dos cursos técnicos do IFBA**. Salvador: IFBA, 2025.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DA BAHIA (IFBA). **Estudo de viabilidade para implantação de cursos**. Salvador: IFBA, 2025. Disponível em: https://portal.ifba.edu.br/proen/departamentos/departamento-de-ensino-superior/arquivo/SEI_4465129_Anexo.pdf. Acesso em: 31 mar. 2026.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DA BAHIA (IFBA). **Modelo de Formulário de Pesquisa de Interesse**. Salvador: IFBA, 2025. Disponível em: https://portal.ifba.edu.br/proen/departamentos/departamento-de-ensino-superior/SEI_4465198_Anexo.pdf. Acesso em: 31 mar. 2026.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DA BAHIA (IFBA). **Orientações Preliminares ao Processo de Implantação de Cursos**. IFBA, 2025. Disponível em: https://portal.ifba.edu.br/proen/departamentos/departamento-de-ensino-superior/arquivo/copy_of_SEI_4465234_Anexo.pdf. Acesso em: 31 mar. 2026.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DA BAHIA (IFBA). Pró-Reitoria de Ensino. Departamento de Ensino Superior**. Fluxo orientador para implantação de cursos**. Salvador: IFBA, 2025. Disponível em: https://portal.ifba.edu.br/proen/departamentos/departamento-de-ensino-superior/arquivo/SEI_4463574_Orientacoes_Normativas2.pdf. Acesso em: 31 mar. 2026.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DA BAHIA (IFBA). Pró-Reitoria de Ensino. **Modelo de elaboração de projeto pedagógico de curso**. Salvador: IFBA, 2018. Disponível em: https://portal.ifba.edu.br/proen/departamentos/departamento-de-ensino-superior/ppc-3-versao.pdf. Acesso em: 31 mar. 2026.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DA PARAÍBA (IFPB). Conselho Superior. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2020–2024**. João Pessoa: IFPB, 2021. Disponível em: https://www.ifpb.edu.br/transparencia/documentos-institucionais/documentos/pdi_ifpb20202024.pdf. Acesso em: 31 mar. 2026.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DA PARAÍBA (IFPB). Conselho Superior. **Resolução ad referendum nº 15/2026 CONSUPER/REITORIA/IFPB, de 31 de março de 2026**. Altera a Resolução 39/2025 - CONSUPER, de 30 de dezembro de 2025, que dispõe sobre a prorrogação do prazo de vigência do Plano de Desenvolvimento Institucional 2020/2024 do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba. João Pessoa: IFPB, 2026. Disponível em: https://www.ifpb.edu.br/orgaoscolegiados/consuper/resolucoes/2026/resolucoes-ad-referendum. Acesso em: 31 mar. 2026.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DA PARAÍBA (IFPB). Conselho Superior. **Resolução nº 55-CS, de 20 de março de 2017**. Convalida a Resolução AR nº 01, de 06 de janeiro de 2017, que dispõe sobre o regulamento para criação, alteração e extinção de cursos técnicos de nível médio e de graduação no âmbito do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba. João Pessoa: IFPB, 2017. Disponível em: https://www.ifpb.edu.br/pro-reitoria/pre/assuntos/documentos-normativos/arquivos/resolucao-no-55-2017.pdf. Acesso em: 31 mar. 2026.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DA PARAÍBA (IFPB). Pró-Reitoria de Ensino. **Edital nº 18/2020, de 4 de junho de 2020**. Plano de oferta de cursos e vagas (POCV) – vigência 2020–2024. João Pessoa: IFPB, 2020. Disponível em: https://www.ifpb.edu.br/pro-reitoria/pre/editais/editais-diversos/2020/edital-no-18-2020-plano-de-oferta-de-cursos-e-vagas-2020-2024. Acesso em: 31 mar. 2026.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE ALAGOAS (IFAL). Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão. **Resolução nº 339, de 2 de abril de 2025**. Regulamenta os procedimentos para a criação, a atualização, a interrupção temporária e a extinção de cursos técnicos, cursos de qualificação profissional integrados ao ensino médio e cursos de graduação, presenciais e na modalidade a distância, de oferta permanente pelo Instituto Federal de Alagoas. Maceió: IFAL, 2025. Disponível em: https://www2.ifal.edu.br/acesso-a-informacao/institucional/orgaos-colegiados/conselho-de-ensino-pesquisa-e-extensao/arquivos/2025/resolucao-no-339-2025-cepe-atualizacao-da-orientacao-normativa-no-02-2011.pdf. Acesso em: 31 mar. 2026.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE ALAGOAS (IFAL). Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão. **Resolução nº 387, de 18 de julho de 2025**. Altera a Resolução nº 339/Cepe, de 2 de abril de 2025, que regulamenta os procedimentos para a criação, a atualização, a interrupção temporária e a extinção de cursos técnicos, cursos de qualificação profissional integrados ao ensino médio e cursos de graduação, presenciais e na modalidade a

distância, de oferta permanente pelo Instituto Federal de Alagoas. Maceió: IFAL, 2025. Disponível em: https://www2.ifal.edu.br/acesso-a-informacao/institucional/orgaos-colegiados/conselho-de-ensino-pesquisa-e-extensao/arquivos/2025/resolucao-no-387-2025-cepe-23041-036368-2025-91-ajuste-do-texto-da-resolucao-no-339-cepe-de-02-de-abril-de-2025.pdf. Acesso em: 31 mar. 2026.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE ALAGOAS (IFAL). Conselho Superior. **Resolução nº 196, de 18 de julho de 2025**. Substitui, ad referendum, o Anexo Único da Resolução nº 163/2024–CONSUP, que aprovou o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2024–2028 do Instituto Federal de Alagoas. Maceió: IFAL, 2025. Disponível em: https://www2.ifal.edu.br/acesso-a-informacao/institucional/orgaos-colegiados/conselho-superior/arquivos/2025/resolucao-no-196-2025-consup_ad-referendum-substituicao-do-pdi-2024-2028-1o-ciclo_atualizado_com-anexo.pdf. Acesso em: 31 mar. 2026.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE ALAGOAS (IFAL). **Relatório da Comissão de Oferta de Cursos e Vagas: PDI 2024–2028**. Maceió: IFAL, [2024].

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE BRASÍLIA (IFB). Conselho Superior. **Resolução nº 001, de 17 de fevereiro de 2016**. Aprova o Regulamento dos Cursos Técnicos de Educação Profissional Técnica Integrados ao Ensino Médio do IFB. Brasília: IFB, 2016. Disponível em: https://www.ifb.edu.br/attachments/article/10765/Rresolução_001_Regulamentação%20dos%20Cursos%20Técnicos%20de%20Educação%20Profissional%20Técnica%20Integrados%20ao%20Ensino%20Médio.pdf. Acesso em: 31 mar. 2026.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE BRASÍLIA (IFB). Conselho Superior. **Resolução nº 35, de 11 de setembro de 2020**. Altera o Regulamento do Ensino Técnico de Nível Médio do IFB, aprovado pela Resolução nº 10/2013, e estabelece o Regulamento do Ensino Técnico de Nível Médio Subsequente nas modalidades presencial e a distância. Brasília: IFB, 2020. Disponível em: https://www.ifb.edu.br/attachments/article/22990/Resolução%2035_2020_Regulamento%20do%20Ensino%20Técnico%20de%20Nível%20Médio%20Subsequente.pdf. Acesso em: 31 mar. 2026.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE BRASÍLIA (IFB). Conselho Superior. **Resolução nº 19, de 13 de agosto de 2022**. Altera o Regulamento dos Procedimentos Administrativos e da Organização Didático-Pedagógica dos Cursos de Graduação do Instituto Federal de Brasília - IFB, aprovado pela Resolução CS/IFB n° 27/2016. Brasília: IFB, 2022. Disponível em: https://www.ifb.edu.br/attachments/article/29620/Resolução%C2%A0nº%2019.2022%C2%A0-%C2%A0Altera%20o%20Regulamento%20dos%20Procedimentos%20Administrativos%20e%20da%20Organização%20Didático-Pedagógica%20dos%20Cursos%20de%20Graduação%20do%20IFB.pdf. Acesso em: 31 mar. 2026.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE BRASÍLIA (IFB). Conselho Superior. **Resolução nº 21, de 16 de setembro de 2025**. Aprova a 1ª revisão do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2024–2030 do Instituto Federal de Brasília. Brasília: IFB, 2025. Disponível em: https://www.ifb.edu.br/attachments/article/40827/RESOLUÇÃO%2021-2025%20-%20CS-RIFB-IFBRASILIA.pdf. Acesso em: 31 mar. 2026.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE BRASÍLIA (IFB). **Metodologia de construção do Plano de Desenvolvimento Institucional 2024–2030**. Brasília: IFB, [2022]. Disponível em: https://docs.google.com/document/d/1UxVtvBN8cHBKrauDrLO6bfZXYsa0e33BQNYS1Y642Io. Acesso em: 31 mar. 2026.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE BRASÍLIA (IFB). **Modelo Relatório de Impacto**. Brasília: IFB, [2022].

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE BRASÍLIA (IFB). Pró-Reitoria de Ensino. **Resolução nº 6, de 12 de janeiro de 2026**. Aprova o regulamento dos cursos de Educação de Jovens, Adultos e Idosos integrados à Educação Profissional e Tecnológica do Instituto Federal de Brasília - FB. Brasília: IFB, 2026. Disponível em: https://www.ifb.edu.br/reitori/45399-resolucoes-do-conselho-superior-2026. Acesso em: 31 mar. 2026.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE GOIÁS (IFG). Conselho Superior. **Resolução nº 258, de 7 de novembro de 2025**. Orienta a tramitação dos processos referentes à aprovação de projetos pedagógicos de cursos (elaboração, atualização, reformulação), à autorização de funcionamento, suspensão temporária de oferta e extinção de cursos técnicos integrados ao ensino médio, subsequentes e superiores de graduação e pós-graduação do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás. Goiânia: IFG, 2025. Disponível em: https://www.ifg.edu.br/attachments/article/209/RESOLUÇÃO%20258%20_REI_CONSUP_REITORIA_IFG,%20DE%207%20DE%20NOVEMBRO%20DE%202025.pdf. Acesso em: 31 mar. 2026.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE GOIÁS (IFG). **Plano de Desenvolvimento Institucional 2019–2023**. Goiânia: IFG, 2018. Disponível em: https://www.ifg.edu.br/attachments/article/11546/PDI_IFG_2019_2023.pdf. Acesso em: 31 mar. 2026.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE GOIÁS (IFG). Pró-Reitoria de Ensino. **Formulário para análise de projeto pedagógico de curso técnico integrado ao Ensino Médio**. Goiânia: IFG, 2017. Disponível em: https://www.ifg.edu.br/attachments/article/98/Modelo_%20Instrumento%20de%20avaliac%CC%A7a%CC%83o%20de%20projeto%20pedag%C3%B3gico%20de%20curso%20te%CC%81cnico%20integrado_IFG.doc. Acesso em: 31 mar. 2026.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE GOIÁS (IFG). Pró-Reitoria de Ensino. **Formulário para análise de projeto pedagógico dos cursos de graduação**. Goiânia: IFG, 2019. Disponível em:

https://www.ifg.edu.br/attachments/article/98/Formul%C3%A1rio%20An%C3%A1lise%20Cursos%20de%20gradua%C3%A7%C3%A3o.docx. Acesso em: 31 mar. 2026.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE GOIÁS (IFG). Pró-Reitoria de Ensino. **Resolução nº 277, de 2 de dezembro de 2025**. Prorroga a vigência do Plano de Desenvolvimento Institucional do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás. Goiânia: IFG, 2025. Disponível em: https://www.ifg.edu.br/attachments/article/209/RESOLUÇÃO%20277_REI_CONSUP_REITORIA_IFG,%20DE%202%20DE%20DEZEMBRO%20DE%202025.pdf. Acesso em: 31 mar. 2026.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE MINAS GERAIS (IFMG). **Plano de Desenvolvimento Institucional 2024–2028**. Belo Horizonte: IFMG, 2024. Disponível em: https://www.ifmg.edu.br/portal/diretoria-de-desenvolvimento-institucional-ddi/pdi2/arquivos-pdi-2024-2028/pdi-2024-2028.pdf. Acesso em: 31 mar. 2026.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE MINAS GERAIS (IFMG). Pró-Reitoria de Ensino. **Instrução Normativa nº 9, de 29 de maio de 2025**. Estabelece normas para a elaboração e atualização de Projetos Pedagógicos dos Cursos Técnicos, de Graduação Tecnológica, Licenciatura e Bacharelado no âmbito do IFMG. Belo Horizonte: IFMG, 2025. Disponível em: https://www2.ifmg.edu.br/portal/ensino/normas-internas-1/SEI_2327202_Instrucao_Normativa_9.pdf. Acesso em: 31 mar. 2026.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE MINAS GERAIS (IFMG). Pró-Reitoria de Ensino. **Instrução Normativa nº 12, de 23 de setembro de 2025**. Dispõe sobre o fluxo para criação de cursos técnicos e de graduação, oriundos de parcerias/convênios, no âmbito do Instituto Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte: IFMG, 2025. Disponível em: https://www2.ifmg.edu.br/portal/ensino/normas-internas-1/InstruoNormativan12de23desetembrode2025.pdf. Acesso em: 31 mar. 2026.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE MINAS GERAIS (IFMG). Pró-Reitoria de Ensino. **Modelo de formatação do Projeto Pedagógico de Curso**. Belo Horizonte: IFMG, 2025. Disponível em: https://www.ifmg.edu.br/portal/ensino/normas-internas-1/ModeloPPCGraduaoOutubrode2025.pdf. Acesso em: 31 mar. 2026.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE MINAS GERAIS (IFMG). Pró-Reitoria de Ensino. **Modelo de formatação do Projeto Pedagógico de Curso.** Belo Horizonte: IFMG, 2025. Disponível em: https://www.ifmg.edu.br/portal/ensino/normas-internas-1/ModeloPPCIntegradoesubsequentesetembro2025.pdf. Acesso em: 31 mar. 2026.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE MINAS GERAIS (IFMG). Pró-Reitoria de Ensino. **Resolução nº 11, de 4 de fevereiro de 2025**. Dispõe sobre a alteração da Resolução nº 18/2019, que trata do Regulamento para Criação de Cursos Técnicos e de Graduação do IFMG e regulamenta o processo de planejamento, criação e gestão de cursos técnicos e de graduação no

âmbito do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais. Belo Horizonte: IFMG, 2025. Disponível em: https://www2.ifmg.edu.br/portal/ensino/RESOLUON11DE04DEFEVEREIRODE2025.pdf. Acesso em: 31 mar. 2026.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE PERNAMBUCO (IFPE). Conselho Superior. **Resolução nº 16, de 31 de março de 2015**. Estabelece procedimentos para autorização de funcionamento de cursos técnicos e de graduação no IFPE, na modalidade presencial e a distância. Recife: IFPE, 2015. Disponível em: https://portal.ifpe.edu.br/wp-content/uploads/repositoriolegado/portal/documentos/regulamento-_abertura-de-cursos-no-ifpe.pdf. Acesso em: 31 mar. 2026.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE PERNAMBUCO (IFPE). Pró-Reitoria de Ensino. **Edital nº 5, de 11 de fevereiro de 2021**. Chamada para apresentação de propostas dos campi para oferta de novos cursos para o ciclo 2022–2025 do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI). Recife: IFPE, 2021. Disponível em: https://portal.ifpe.edu.br/wp-content/uploads/repositoriolegado/portal/documentos/edital-prodin-proden-propesq-n-5-de-11-de-fevereiro-de-2021.pdf. Acesso em: 31 mar. 2026.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE PERNAMBUCO (IFPE). Pró-Reitoria de Ensino. **Edital nº 29, de 27 de abril de 2022**. Chamada para candidatura dos campi para oferta de novos cursos para o primeiro ano do ciclo 2022–2026 do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI). Recife: IFPE, 2022. Disponível em: https://portal.ifpe.edu.br/wp-content/uploads/repositoriolegado/portal/documentos/433-edital-ppc-novos-cursos-proden-v2-1.pdf. Acesso em: 31 mar. 2026.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE PERNAMBUCO (IFPE). Pró-Reitoria de Ensino. **Edital nº 36, de 15 de outubro de 2020**. Chamada para apresentação de propostas dos campi para oferta de novos cursos para o ciclo 2022–2025 do Plano de Desenvolvimento Institucional. Recife: IFPE, 2020. Disponível em: https://portal.ifpe.edu.br/wp-content/uploads/repositoriolegado/portal/documentos/edital_-_chamada_para_candidatura_de_curso_para_o_pdi_2022-2025_assinado.pdf. Acesso em: 31 mar. 2026.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE PERNAMBUCO (IFPE). Pró-Reitoria de Ensino. **Instrução Normativa nº 01, de 20 de maio de 2025**. Estabelece, de forma complementar, os procedimentos para que os campi e a Diretoria de
Educação a Distância – DEaD solicitem a autorização de funcionamento dos cursos técnicos e de graduação do IFPE. Recife: IFPE, 2025. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1ncmxyOBeG591U0_vUVJlg4ohcDQZ2hu_/view. Acesso em: 31 mar. 2026.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE PERNAMBUCO (IFPE). Pró-Reitoria de Ensino. **Orientação Normativa nº 02, de 07 de janeiro de 2020**. Recife: IFPE, 2020. Disponível em: https://portal.ifpe.edu.br/wp-

content/uploads/repositoriolegado/portal/documentos/orientacao-normativa-no-02-2020-projeto-pedagogico-curso.pdf. Acesso em: 31 mar. 2026.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE PERNAMBUCO (IFPE). Pró-Reitoria de Ensino. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2022–2026**. Recife: IFPE, 2022. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1Sc8FWt4DU0b_hB2ek53C11knf5948wFr/view. Acesso em: 31 mar. 2026.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE RONDÔNIA (IFRO). Conselho Superior. **Resolução nº 34, de 28 de maio de 2020**. Dispõe sobre a aprovação do Regulamento de procedimentos para elaboração, reformulação, e atualização de projetos pedagógicos, e suspensão e extinção da oferta de cursos no âmbito do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia - IFRO. Porto Velho: IFRO, 2020. Disponível em: https://portal.ifro.edu.br/consup-nav/resolucoes/2020/9958-resolucao-n-34-consup-ifro-de-28-de-maio-de-2020. Acesso em: 31 mar. 2026.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE RONDÔNIA (IFRO). Conselho Superior. **Resolução nº 594, de 03 de julho de 2018**. Dispõe sobre o Regimento da Pesquisa Institucional de Apoio à Gestão do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia - IFRO. Porto Velho: IFRO, 2018. Disponível em: https://portal.ifro.edu.br/consup-nav/resolucoes/2018/8548-resolucao-n-59-consup-ifro-de-03-de-julho-de-20180. Acesso em: 31 mar. 2026.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE RONDÔNIA (IFRO). Pró-Reitoria de Ensino. **Metodologia de trabalho para os eventos:** fórum temático e fórum de planejamento. Porto Velho: IFRO, 2022. Disponível em: https://portal.ifro.edu.br/images/Pro-reitorias/Prodin/DPLAN/pdi2023-2027/Din%C3%A2mica_dos_f%C3%B3runs_1_1.pdf. Acesso em: 31 mar. 2026.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE RONDÔNIA (IFRO). Pró-Reitoria de Ensino. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2023–2027**. Porto Velho: IFRO, 2022. Disponível em: https://portal.ifro.edu.br/pdi-2023-2027. Acesso em: 31 mar. 2026.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE RORAIMA (IFRR). Conselho Superior. **Resolução nº 682, de 16 de julho de 2022**. Estabelece procedimentos sobre elaboração de Projetos Pedagógicos dos Cursos Técnicos de Nível Médio e Cursos de Graduação, nas modalidades de ensino presencial e a distância, no âmbito do Instituto Federal de Roraima. Boa Vista: IFRR, 2022. Disponível em: https://www.ifrr.edu.br/documents/1561/Resolução_n.º_682_-_2022.pdf. Acesso em: 31 mar. 2026.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE RORAIMA (IFRR). Conselho Superior. **Resolução nº 781, de 20 de março de 2024**. Aprova o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2024–2028 do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima. Boa Vista: IFRR, 2024. Disponível em: https://www.ifrr.edu.br/documents/997/Resolução_781-2024-

CONSUP_Aprova_o__PDI_2024-2028_do_IFRR_0umU1Qs.pdf. Acesso em: 31 mar. 2026.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE RORAIMA (IFRR). Conselho Superior. **Resolução nº 864, de 14 de outubro de 2025**. Aprova o regulamento para criação, suspensão temporária de oferta de turmas, reabertura e extinção de cursos técnicos e de graduação do Instituto Federal de Roraima (IFRR). Boa Vista: IFRR, 2025. Disponível em: https://www.ifrr.edu.br/documents/2341/RES._CONSUPIFRR_N_8642025_Regulamento_criação_suspensão_reabertura_extinção_de_r58Os50.pdf. Acesso em: 31 mar. 2026.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SANTA CATARINA (IFSC). **Colegiado de Ensino, Pesquisa e Extensão**: Formulários. Florianópolis: IFSC, [2023]. Disponível em: http://cs.ifsc.edu.br/portal/index.php?option=com_content&view=section&layout=blog&id=32&Itemid=184. Acesso em: 6 fev. 2026.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SANTA CATARINA (IFSC). **Colegiado de Ensino, Pesquisa e Extensão**: Legislações. Florianópolis: IFSC, 2021. Disponível em: http://cs.ifsc.edu.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=41&Itemid=115. Acesso em: 6 fev. 2026.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SANTA CATARINA (IFSC). **Comissão temática do Plano de Oferta de Cursos e Vagas (POCV)**. Florianópolis: IFSC, [s.d.]. Disponível em: https://wiki.sj.ifsc.edu.br/index.php/Comiss%C3%A3o_Tem%C3%A1tica_do_Plano_de_Oferta_de_Cursos_e_Vagas_-_POCV. Acesso em: 31 mar. 2026.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SANTA CATARINA (IFSC). **Ferramentas para análise socioeconômica**. Florianópolis: IFSC, [s.d.]. Disponível em: https://wiki.sj.ifsc.edu.br/index.php/Ferramentas_para_an%C3%A1lise_socioecon%C3%B4mica. Acesso em: 6 fev. 2026.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SANTA CATARINA (IFSC). **Modelo formulário de curso técnico**. Florianópolis: IFSC, 2024. Documento eletrônico. Disponível em: https://docs.google.com/document/d/17VCkXk1AjoZbIuAhV_LXddx7ru6H7lZq/edit. Acesso em: 6 fev. 2026.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SANTA CATARINA (IFSC). **Modelo projeto de implantação e desenvolvimento do curso**. Florianópolis: IFSC, 2024. Documento eletrônico. Disponível em: https://docs.google.com/document/d/1tGAL1H--RFUJSf6aHyukq_9HwXMeoy65GsIcFogigTE/edit. Acesso em: 6 fev. 2026.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SANTA CATARINA (IFSC). **Portal do servidor**: processos institucionais (macroprocessos

MP2.1 e MP2.2). Florianópolis: IFSC, [s.d.]. Disponível em: https://www.ifsc.edu.br/en/web/portal-do-servidor/processos?category_macroprocesso=18614594&category_macroprocesso=18614597. Acesso em: 6 fev. 2026.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SANTA CATARINA (IFSC). **Processo 2.2.2.1**: Aprovar Projeto Pedagógico de Curso. Florianópolis: IFSC, [s.d.]. Fluxograma. Disponível em: https://cpn.ifsc.edu.br/bpm/2.2/#diagram/e8dd25a2-6275-47fc-92bb-b012bb877608. Acesso em: 6 fev. 2026.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SANTA CATARINA (IFSC). **Processo 2.2.1.1**: Criar ou alterar Projeto Pedagógico de Curso. Florianópolis: IFSC, [s.d.]. Fluxograma. Disponível em: https://cpn.ifsc.edu.br/bpm/2.2/#diagram/b6c16a03-d2ee-48a9-9ea9-7c986e153256. Acesso em: 6 fev. 2026.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SANTA CATARINA (IFSC). Pró-Reitoria de Ensino. **Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2025–2029**. Florianópolis: IFSC, 2025. Disponível em: https://www.ifsc.edu.br/documents/d/documentos-norteadores/pdi_2025-2029_v4-pdf. Acesso em: 6 fev. 2026.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SANTA CATARINA (IFSC). **Submeter processo de criação/alteração de curso ao Cepe**. Florianópolis: IFSC, [2025]. Disponível em: https://www.ifsc.edu.br/en/web/portal-do-servidor/w/submeter-processo-de-criacao/alteracao-de-curso-ao-cepe. Acesso em: 6 fev. 2026.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SANTA CATARINA (IFSC). **Template formulário de curso de graduação**. Florianópolis: IFSC, 2025. Documento eletrônico. Disponível em: https://docs.google.com/document/d/1si6zdQ8L819jpStigpI4WVOiRb1ZsM3R/edit. Acesso em: 6 fev. 2026.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SÃO PAULO (IFSP). Conselho Superior. **Resolução nº 10, de 3 de março de 2020**. Aprova as diretrizes sobre a tramitação das propostas de Implantação, Atualização, Reformulação. Interrupção Temporária de Oferta de Vagas, Alteração do Número de Vagas e Extinção de Cursos da Educação Básica e Superiores de Graduação, nas modalidades presencial e a distância, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP). São Paulo: IFSP, 2020. Disponível em: https://drive.ifsp.edu.br/s/qntAl7w0LGIHrmV. Acesso em: 31 mar. 2026.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SÃO PAULO (IFSP). Conselho Superior. **Resolução nº 15, de 24 de fevereiro de 2026**. Aprova a primeira revisão do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), período 2024–2029. São Paulo: IFSP, 2026. Disponível em: https://drive.ifsp.edu.br/s/i82JkTwtHnZi9t8?dir=/&editing=false&openfile=true. Acesso em: 31 mar. 2026.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SÃO PAULO (IFSP). **PPC Educação Básica**: Materiais e Modelos (modelos PPC integrado ao ensino médio, integrado EJA-EPT/Proeja, concomitante e subsequente e formulários ATP). São Paulo: IFSP, 2022. Disponível em: https://drive.ifsp.edu.br/s/8iSMohtQd9QuwTW?dir=/&editing=false&openfile=true. Acesso em: 31 mar. 2026.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SÃO PAULO (IFSP). **PPC Graduação**: Materiais (modelos de PPC licenciatura, bacharelado, tecnologia e do formulário de análise PPC). São Paulo: IFSP, 2026. Disponível em: https://drive.ifsp.edu.br/s/1BuuwwlawbENgN3?dir=/&editing=false&openfile=true. Acesso em: 31 mar. 2026.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SÃO PAULO (IFSP). Pró-Reitoria de Ensino. **Portaria Normativa nº 92, de 16 de junho de 2023**. Aprova o regulamento que normatiza o funcionamento das audiências públicas do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo - IFSP e revoga a Portaria nº 1.091, de 17 de março de 2015. São Paulo: IFSP, 2023. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1tAa-9E-MBnehoaH_jiy2fSOsvqzMVywH/view. Acesso em: 31 mar. 2026.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SERGIPE (IFS). Conselho Superior. **Resolução nº 336, de 2025**. Aprova o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2026–2031 do Instituto Federal de Sergipe. Aracaju: IFS, 2025. Disponível em: https://www.ifs.edu.br/images/prodin/2025/DPG/1.CS_336___Aprova_o_PDI_2026_2031_do_IFS-merged-compressed-compactado_compressed.pdf. Acesso em: 31 mar. 2026.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SERGIPE (IFS). **Guia metodológico do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2025–2029**. Aracaju: IFS, 2023. Disponível em: https://www.ifs.edu.br/images/prodin/2023/DPG/Guia_Metodológico_do_PDI_2025-2029.pdf. Acesso em: 31 mar. 2026.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SERGIPE (IFS). Pró-Reitoria de ensino. **Documento-referência com orientações para participação de bibliotecário(a) nas comissões de criação e/ou reformulação do Projeto Pedagógico de Curso (PPC)**. Aracaju: IFS, 2019. Disponível em: https://www.ifs.edu.br/images/ORIENTAÇÕES_BIBLIOTECÁRIO_COMISSÃO_REFORMULAÇÃO_21.08.19.pdf. Acesso em: 31 mar. 2026.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SERGIPE (IFS). Pró-Reitoria de ensino. **Instrução normativa nº 01, de 11 de agosto de 2022**. Recomenda a aprovação da Instrução Normativa 01/2022/PROEN, que estabelece as Diretrizes institucionais para elaboração ou reformulação de Projeto Pedagógico de Curso no âmbito do IFS. Aracaju: IFS, 2022. Disponível em: https://www.ifs.edu.br/images/Hotsites/proen/Documentos/CD_45_-

_Recomenda_a_aprovao_da_IN_01.2022.PROEN_que_estabelece_diretrizes_para.pdf. Acesso em: 31 mar. 2026.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SERGIPE (IFS). Pró-Reitoria de ensino. **Instrução Normativa nº 02/2020/PROEN**. Define normas sobre a elaboração e a reformulação de Projetos Pedagógicos de Cursos (PPCs), e sobre a suspensão ou extinção de oferta de curso. Aracaju: IFS, 2020. Disponível em: https://www.ifs.edu.br/images/Hotsites/proen/Documentos/CD_03.2020_-_recomenda_aprovao_da_IN_02.2020.PROEN_Normas_elaborao_reformul_1.pdf. Acesso em: 31 mar. 2026.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO ACRE (IFAC). Conselho Superior. **Resolução nº 41, de 14 de outubro de 2021**. Aprova a 1ª revisão do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2020–2024 do IFAC. Rio Branco: IFAC, 2021. Disponível em: https://www.ifac.edu.br/o-ifac/planejamento-e-desenvolvimento-institucional/plano-de-desenvolvimento-institucional/Resoluo41_2021PDIIFAC.pdf. Acesso em: 31 mar. 2026.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO ACRE (IFAC). Conselho Superior. **Resolução nº 216, de 23 de dezembro de 2024**. Dispõe sobre a prorrogação do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2020-2024, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Acre. Rio Branco: IFAC, 2024. Disponível em: https://www.ifac.edu.br/o-ifac/planejamento-e-desenvolvimento-institucional/plano-de-desenvolvimento-institucional/Resoluo_CONSU_2016_2024_ProrrogaoPDIat31.12.2025.pdf. Acesso em: 31 mar. 2026.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO ACRE (IFAC). Conselho Superior. **Resolução nº 258, de 29 de dezembro de 2025**. Dispõe sobre a prorrogação do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2020–2025, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Acre. Rio Branco: IFAC, 2025. Disponível em:https://www.ifac.edu.br/o-ifac/planejamento-e-desenvolvimento-institucional/plano-de-desenvolvimento-institucional/ResoluoCONSU2582025_ProrrogaodoPDI.pdf. Acesso em: 31 mar. 2026.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO AMAPÁ (IFAP). Conselho Superior. **Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2024–2028**. Macapá: IFAP, 2024. Disponível em: https://ifap.edu.br/index.php/publicacoes/item/5611-pdi-2024-2028. Acesso em: 31 mar. 2026.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO AMAPÁ (IFAP). Conselho Superior. **Resolução nº 10, de 15 de fevereiro de 2023**. Aprova Ad Referendum o Plano de Trabalho de Construção do novo Plano de Desenvolvimento Institucional - PDI 2024/2028, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá. Macapá: IFAP, 2023. Disponível em: https://ifap.edu.br/index.php/publicacoes/item/4678-resolucao-10-2023-consup. Acesso em: 31 mar. 2026.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO AMAPÁ (IFAP). Conselho Superior. **Resolução nº 54, de 07 de junho de 2019**. Aprova a regulamentação das normas e procedimentos referentes à criação, suspensão temporária e extinção dos cursos técnicos de nível médio, presenciais e a distância, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá. Macapá: IFAP, 2019. Disponível em: https://portal.ifap.edu.br/index.php/publicacoes/item/2119-resolucao-n-54-2019-consup. Acesso em: 31 mar. 2026.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO AMAZONAS (IFAM). Conselho Superior. **Resolução nº 63, de 24 de novembro de 2017**. Altera o Regulamento da Organização Didático-Acadêmica aprovado pela Resolução nº 94–CONSUP/IFAM, de 23 de dezembro de 2015. Manaus: IFAM, 2017. Disponível em: https://portal.ifam.edu.br/documents/661/2017Resoluon63AlterareIncluirnotextodaResoluon.pdf. Acesso em: 31 mar. 2026.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO AMAZONAS (IFAM). Conselho Superior. **Resolução nº 69, de 15 de dezembro de 2017**. Aprova o Regulamento e as Diretrizes da Educação de Jovens e Adultos (EJA) e seus programas no âmbito do IFAM. Manaus: IFAM, 2017. Disponível em: https://www2.ifam.edu.br/pro-reitorias/ensino/proen/normativos/documentos/2017Resoluon69NovaRegul.eDiretrizesdoEJAIFAM.pdf. Acesso em: 31 mar. 2026.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO AMAZONAS (IFAM). Conselho Superior. **Resolução nº 76, de 10 de setembro de 2025**. Aprova o Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI 2025/2029 do IFAM. Manaus: IFAM, 2025. Disponível em: https://www2.ifam.edu.br/diretorias-sistemicas/institucional/menu-dpdi/construcao-do-pdi-2025-2029/Resoln76ePDI20252029.pdf. Acesso em: 31 mar. 2026.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO AMAZONAS (IFAM). Conselho Superior. **Resolução nº 94, de 23 de dezembro de 2015**. Que altera o inteiro teor da Resolução nº 28-CONSUP/IFAM, de 22 de agosto de 2012, que trata do Regulamento da Organização Didático-Acadêmica do IFAM. Manaus: IFAM, 2015. Disponível em: https://portal.ifam.edu.br/documents/660/Resoluo_n_94_2015_atualizado__Aprova_a_Nova_Org._Did._do_IFAM.pdf. Acesso em: 31 mar. 2026.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO AMAZONAS (IFAM). **Roteiro – audiências públicas – Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2025–2029**. Manaus: IFAM, [2024]. Disponível em: https://www2.ifam.edu.br/diretorias-sistemicas/institucional/menu-dpdi/construcao-do-pdi-2025-2029/copy4_of_RoteiroAudicenciaPublicapdf.pdf. Acesso em: 31 mar. 2026.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO CEARÁ (IFCE). Conselho Superior. **Resolução nº 17, de 30 de março de 2021**. Aprova o relatório da comissão responsável pelo estudo acerca da criação de novos cursos de

bacharelados no IFCE e altera a Resolução nº 100/2017. Fortaleza: IFCE, 2021. Disponível em: https://portal.ifce.edu.br/documents/1405/Resolução_17_-_2021.pdf. Acesso em: 31 mar. 2026.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO CEARÁ (IFCE). Conselho Superior. **Resolução nº 100, de 27 de setembro de 2017**. Aprova o regulamento para criação, suspensão de oferta de novas turmas, reabertura e extinção de cursos do IFCE. Fortaleza: IFCE, 2017. Disponível em: https://portal.ifce.edu.br/documents/2894/Resolução_100_-_2017.pdf. Acesso em: 31 mar. 2026.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO CEARÁ (IFCE). Conselho Superior. **Resolução nº 141, de 18 de dezembro de 2023**. Aprova o Manual de Normatização de Projetos Pedagógicos dos Cursos do IFCE. Fortaleza: IFCE, 2023. Disponível em: https://gestao.ifce.edu.br/attachments/download/90059/SEI_23255.007444_2023_84%20(15).pdf. Acesso em: 31 mar. 2026.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO CEARÁ (IFCE). Pró-Reitoria de ensino. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2024–2028**. Fortaleza: IFCE, 2025. Disponível em: https://portal.ifce.edu.br/documents/14240/Plano_de_Desenvolvimento_Institucional_2024-2028.pdf. Acesso em: 31 mar. 2026."

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO ESPÍRITO SANTO (IFES). Conselho Superior. **Anexo da Resolução do Conselho Superior nº 1, de 11 de março de 2019**. Vitória: IFES, 2019. Disponível em: https://ifes.edu.br/images/stories/Res_CS_1_2019_-_Anexo.pdf. Acesso em: 31 mar. 2026.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO ESPÍRITO SANTO (IFES). Conselho Superior. **Resolução do Conselho Superior nº 1, de 11 de março de 2019**. Estabelece procedimentos para abertura, implantação, acompanhamento e revisão de Projeto Pedagógico de Curso de Graduação do IFES. Vitória: IFES, 2019. Disponível em: https://ifes.edu.br/images/stories/Res_CS_1_2019_-Estabelece_procedimentos_para_abertura_implantação_acompanhamento_e_revisão_de_Projeto_Pedagógico_de_Curso_de_Graduação_do_Ifes.pdf. Acesso em: 31 mar. 2026.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO ESPÍRITO SANTO (IFES). Conselho Superior. **Resolução nº 111, de 21 de outubro de 2022**. Estabelece diretrizes e procedimentos para abertura, reformulação, suspensão temporária, extinção de oferta de curso e elaboração de Projeto Pedagógico de Curso de Referência da Educação Profissional Técnica de Nível Médio ofertados na modalidade presencial ou a distância no IFES. Vitória: IFES, 2022. Disponível em: https://www.ifes.edu.br/images/stories/Resolução_CS_111_2022_-_Regulamento_Diretrizes_e_Procedimentos_da_Educação_Técnica_nivel_médio_no_IFES_-.pdf. Acesso em: 31 mar. 2026.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO ESPÍRITO SANTO (IFES). Pró-Reitoria de Ensino. **Instrução Normativa nº 5, de 1º de outubro de 2021**. Normatiza e orienta a elaboração de pareceres de Projetos Pedagógicos de Cursos de Graduação, de acordo com a Resolução do Conselho Superior nº 01/2019. Vitória: IFES, 2021. Disponível em: https://proen.ifes.edu.br/images/stories/INSTRUÇÃO_NORMATIVA_PRÓ-REITORIA_DE_ENSINO-IFES_Nº_5_-_2021_-_Normatiza_e_orienta_a_elaboração_de_pareceres_de_Projetos_Pedagógicos_de_Cursos_de_Graduação.pdf. Acesso em: 31 mar. 2026.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO ESPÍRITO SANTO (IFES). Pró-Reitoria de Ensino. **Instrução Normativa nº 12, de 10 de novembro de 2022**. Estabelece os anexos a serem utilizados para fins da Resolução CONSUP/IFES nº 111/2022, que trata das diretrizes e procedimentos para abertura, reformulação, suspensão temporária, extinção de oferta, reabertura de curso e elaboração de Projeto Pedagógico de Curso de Referência da Educação Profissional Técnica de Nível Médio ofertados na modalidade presencial e a distância no IFES. Vitória: IFES, 2022. Disponível em: https://proen.ifes.edu.br/images/stories/IN_nº_12_-_2022_-_Estabelece_os_anexos_a_serem_utilizados_para_fins_da_Resolução_do_Consup_nº_111-2022.pdf. Acesso em: 31 mar. 2026.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO ESPÍRITO SANTO (IFES). Pró-Reitoria de Ensino. **Instrução Normativa nº 22, de 4 de julho de 2025**. Estabelece procedimentos para formalização de justificativa para abertura de curso de graduação que não esteja contemplado no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI). Vitória: IFES, 2025. Disponível em: https://proen.ifes.edu.br/images/stories/IN_nº_22-2025_-_Estabelece_procedimentos_para_formalização_de_justificativa_para_abertura_de_curso_de_graduação_que_não_esteja_contemplado_no_Plano_de_Desenvolvimento_Institucional_PDI.pdf. Acesso em: 31 mar. 2026.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO ESPÍRITO SANTO (IFES). Pró-Reitoria de Ensino. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2024–2029**. Vitória: IFES, 2024. Disponível em: https://prodi.ifes.edu.br/images/stories/PDI-IFES/PDI_-_2024_-_2029_-_V14_consup_-_alterada_-_02_09_2025.pdf. Acesso em: 31 mar. 2026.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO MARANHÃO (IFMA). Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão. **Resolução nº 2, de 1º de setembro de 2021**. Aprova o regulamento para criação, reformulação, desativação temporária, reabertura e extinção de cursos técnicos e de graduação. São Luís: IFMA, 2021. Disponível em: https://portal.ifma.edu.br/documentos/?d=KyMzdWRdMEtRIkMmUENcRX5oc0B6RHxGZFdEQUNHVXNTRVBBUkFET1JASUZNQWQ5ZGVkZjE0ZGI4NDczYWJmMTNjY2M4N2E2Yjg4ZFt8XTAwMl9DT05FUEVfUkVJVC5wZGY. Acesso em: 31 mar. 2026.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO MARANHÃO (IFMA). Pró-Reitoria de Ensino e Assuntos Estudantis. **Fluxo do**

**processo de criação de curso técnico e de graduação**. São Luís: IFMA, [2022]. Disponível em: https://prenae.ifma.edu.br/wp-content/uploads/sites/32/2022/06/Fluxo-do-processo-Criacao-de-Curso.pdf. Acesso em: 31 mar. 2026.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO MARANHÃO (IFMA). Pró-Reitoria de Ensino e Assuntos Estudantis. **Instrução Normativa nº 2, de 2 de dezembro de 2021**. PRENAE/REITORIA/IFMA. Estabelece os instrumentos e procedimentos de avaliação para fins de criação e reformulação de cursos, conforme a Resolução CONEPE nº 18, de 7 de junho de 2021. São Luís: IFMA, 2021. Disponível em: https://prenae.ifma.edu.br/wp-content/uploads/sites/32/2021/12/INSTRUÇÃO-NORMATIVA-No-2_2021-Criação-e-reformulação-de-Cursos.pdf. Acesso em: 31 mar. 2026.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO MARANHÃO (IFMA). Pró-Reitoria de Ensino e Assuntos Estudantis. **Instrução Normativa nº 4, de 2 de abril de 2025.** Estabelece as orientações para elaboração do plano de implantação de novos campi e as diretrizes para o planejamento e definição do plano de oferta de cursos e vagas. São Luís: IFMA, 2025. Disponível em: https://prenae.ifma.edu.br/wp-content/uploads/sites/32/2025/04/In042025.pdf. Acesso em: 31 mar. 2026.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO MARANHÃO (IFMA). Pró-Reitoria de Planejamento e Desenvolvimento Institucional. **Manual de procedimento operacional do processo de criação de cursos técnicos ou de graduação (presencial e EaD)**. São Luís: IFMA, 2021. Disponível em: https://prenae.ifma.edu.br/wp-content/uploads/sites/32/2022/06/Manual-de-Procedimentos-Criacao-de-Cursos-atualizado.pdf. Acesso em: 31 mar. 2026.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE MATO GROSSO (IFMT). Conselho Superior. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2026–2030**. Cuiabá: IFMT, 2026. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1Jug6mbFoGRAZV6r0jS4jZHj9-uf0DmK2/view. Acesso em: 31 mar. 2026.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE MATO GROSSO (IFMT). Conselho Superior. **Resolução nº 023, de 6 de julho de 2011**. Aprova a normativa para elaboração dos projetos pedagógicos dos cursos superiores oferecidos pelo IFMT. Cuiabá: IFMT, 2011. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1pPDkOxCft4Aj96vWB8fXtWgkzc7MG4Eq/view. Acesso em: 31 mar. 2026.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE MATO GROSSO (IFMT). Conselho Superior. **Resolução nº 024, de 6 de julho de 2011**. Aprova a normativa para elaboração dos projetos pedagógicos dos cursos técnicos de nível médio oferecidos pelo IFMT. Cuiabá: IFMT, 2011. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1_oi3Dq5kxXn1usarwx4bAYVoxqEjt_cS/view. Acesso em: 31 mar. 2026.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE MATO GROSSO (IFMT). **Criação de curso**. Cuiabá: IFMT, 2015. Fluxograma. Disponível em: https://mapeamentoacademico.ifmt.edu.br/CriacaoDeCurso/#diagram/548cc87b-fdc7-4f86-b3a8-47b47f31ec3c. Acesso em: 31 mar. 2026.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE MATO GROSSO DO SUL (IFMS). Conselho Superior. **Resolução nº 12, de 12 de abril de 2023**. Aprova a alteração das Diretrizes para Abertura, Alteração e Extinção dos Cursos Técnicos do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso do Sul. Campo Grande: IFMS, 2023. Disponível em: https://www.ifms.edu.br/centrais-de-conteudo/documentos-institucionais/diretrizes/diretrizesaberturaalteracaoeextincaocursostecnicosresolucao025de15042016.pdf. Acesso em: 31 mar. 2026.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE MATO GROSSO DO SUL (IFMS). Conselho Superior. **Resolução nº 41, de 3 de setembro de 2015**. Campo Grande: IFMS, 2015. Disponível em: https://www.ifms.edu.br/centrais-de-conteudo/documentos-institucionais/diretrizes/diretrizesaberturaalteracaoeextincaocursosdegraduacaoresolucao041de03092015.pdf. Acesso em: 31 mar. 2026.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE MATO GROSSO DO SUL (IFMS). **Plano de Desenvolvimento Institucional 2024–2028**. Campo Grande: IFMS, 2024. Disponível em: https://www.ifms.edu.br/centrais-de-conteudo/documentos-institucionais/planos/plano-de-desenvolvimento-institucional-2024-2028.pdf. Acesso em: 31 mar. 2026.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO NORTE DE MINAS GERAIS (IFNMG). Conselho Superior. **Resolução nº 225, de 10 de março de 2022**. Aprova o Regulamento para implantação, reestruturação, desativação temporária, reabertura e extinção de cursos do IFNMG e revoga as Resoluções CONSUP nº 07/2014, 08/2014, 30/2014, 43/2017 e 58/2018. Montes Claros: IFNMG, 2022. Disponível em: https://documento.ifnmg.edu.br/action.php?kt_path_info=ktcore.actions.document.view&fDocumentId=49070. Acesso em: 31 mar. 2026.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO NORTE DE MINAS GERAIS (IFNMG). **Manual de elaboração do Plano de Desenvolvimento Institucional 2024–2028**. Montes Claros: IFNMG, [2022]. Disponível em: https://documento.ifnmg.edu.br/action.php?kt_path_info=ktcore.actions.document.view&fDocumentId=55210. Acesso em: 31 mar. 2026.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO NORTE DE MINAS GERAIS (IFNMG). **Plano de Desenvolvimento Institucional 2024–2028**. Montes Claros: IFNMG, 2025. Disponível em: https://documento.ifnmg.edu.br/action.php?kt_path_info=ktcore.actions.document.view&fDocumentId=77875. Acesso em: 31 mar. 2026.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO PARÁ (IFPA). Conselho Superior. **Resolução nº 912, de 20 de dezembro de 2022**.

Estabelece os procedimentos a serem adotados para criação de cursos, para elaboração e atualização de Projeto Pedagógico de Curso e para extinção de cursos, nos níveis da Educação Básica e Profissional e do Ensino Superior de Graduação, na modalidade presencial, no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará. Belém: IFPA, 2022. Disponível em: https://proen.ifpa.edu.br/documentos-1/13-resolucoes-do-consup/resolucao-do-consup/2022-3/2287-resolucao-n-912-2022-estabelece-os-procedimentos-a-serem-adotados-para-criacao-de-cursos-para-elaboracao-e-atualizacao-de-ppc-e-para-extincao-de-cursos-nos-niveis-da-educacao-basica-e-profissional-e-do-ensino-superior-de-graduacao-no-ifpa/file. Acesso em: 31 mar. 2026.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO PARÁ (IFPA). Conselho Superior. **Resolução nº 1291, de 26 de setembro de 2024**. Aprova o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), vigência 2024 a 2028, no âmbito do IFPA. Belém: IFPA, 2024. Disponível em: https://transparencia.ifpa.edu.br/doclink/pdi-2024-2028/eyJ0eXAiOiJKV1QiLCJhbGciOiJIUzI1NiJ9.eyJzdWIiOiJwZGktMjAyNC0yMDI4IiwiaWF0IjoxNzI5NTE1MTE3LCJleHAiOjE3Mjk2MDE1MTd9.vmggiulBbo9t6W07HmkL5Vq8R1DNXJCyq2wPMclzfCs. Acesso em: 31 mar. 2026.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO PARÁ (IFPA). **Metodologia para definição de Oferta de Cursos PDI 2024–2028**. Belém: IFPA, [2024]. Disponível em: https://documento.ifnmg.edu.br/action.php?kt_path_info=ktcore.actions.document.view&fDocumentId=55210. Acesso em: 31 mar. 2026.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO PARÁ (IFPA). **Modelo de estudo de viabilidade para abertura de curso**. Belém: IFPA, 2024.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO PARÁ (IFPA). **Modelo de relato circunstanciado para continuidade de oferta de curso**. Belém: IFPA, 2024.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO PARANÁ (IFPR). Conselho Superior. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2024–2028**. Curitiba: IFPR, 2024. Disponível em: https://acrobat.adobe.com/id/urn:aaid:sc:US:f9cd9280-f1a9-43d9-ae73-40e38eb73ca4. Acesso em: 31 mar. 2026.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO PARANÁ (IFPR). **Modelo PPC**: cursos técnicos integrados ao ensino médio. Curitiba: IFPR, 2025. Documento eletrônico. Disponível em: https://docs.google.com/document/d/1wAKqQSSDs2co8rED0vBwCly-MXcURE2s/edit. Acesso em: 31 mar. 2026.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO PARANÁ (IFPR). **Modelo PPC:** cursos técnicos subsequentes. Curitiba: IFPR, 2025. Documento eletrônico. Disponível em: https://docs.google.com/document/d/1-9Ug6whygpMKoVehMtZfPZQEevX4NBr0/edit. Acesso em: 31 mar. 2026.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO PARANÁ (IFPR). **Portaria nº 121/2024**: Fluxos. Curitiba: IFPR, 2024. Disponível em: https://ifpr.edu.br/wp-content/uploads/2024/12/fluxos-dos-processos-portaria-121-b.pdf. Acesso em: 31 mar. 2026.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO PARANÁ (IFPR). Pró-reitora de Ensino. **Portaria nº 121, de 12 de junho de 2024**. Estabelece diretrizes e procedimentos de abertura, suspensão, reversão de suspensão e extinção de cursos e de atualizações e ajustes de projetos pedagógicos de cursos técnicos e de graduação nas modalidades presencial e a distância no âmbito do IFPR. Curitiba: IFPR, 2024. Disponível em: https://sei.ifpr.edu.br/sei/publicacoes/controlador_publicacoes.php?acao=publicacao_visualizar&id_documento=3160141&id_orgao_publicacao=0. Acesso em: 31 mar. 2026.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO PARANÁ (IFPR). Pró-Reitoria de Ensino. **Roteiro e orientações para a elaboração das propostas de abertura de cursos de graduação**. Curitiba: IFPR, 2017. Documento eletrônico. Disponível em: https://docs.google.com/document/d/1Arkyngk0OGhqg2WbQqpkHS5JKkWp_nbWnv9Nh38dh9E/edit. Acesso em: 31 mar. 2026.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO PARANÁ (IFPR). **Roteiro e orientações para a elaboração das propostas de abertura de cursos técnicos de nível médio**. Curitiba: IFPR, 2018. Disponível em: https://ifpr.edu.br/wp-content/uploads/2024/06/pac-modelo-de-formulario-cursos-tecnicos-2020.docx. Acesso em: 31 mar. 2026.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO PIAUÍ (IFPI). Conselho Superior. **Resolução Normativa nº 2, de 9 de dezembro de 2020**. Aprova a reformulação do Projeto Pedagógico do Curso Superior de Tecnologia em Alimentos, para implementação do referido curso no âmbito do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí - IFPI, a partir de 2020/1. Teresina: IFPI, 2020. Disponível em: https://drive.usercontent.google.com/download?id=1RVzG3ljoSVOhU9Ij7CZcUTp2HQxpRGQK&authuser=0&acrobatPromotionSource=gdrive_chrome-list. Acesso em: 31 mar. 2026.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO PIAUÍ (IFPI). Pró-Reitoria de Ensino. **Cartilha construindo o PDI 2025–2029**. Teresina: IFPI, 2025. Disponível em: https://www.ifpi.edu.br/documentos-pdi-2025-2029/cartilha-pdi-2025-2029-v-1.pdf. Acesso em: 31 mar. 2026.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO DE JANEIRO (IFRJ). **Manual de elaboração do Plano de Desenvolvimento Institucional 2024–2028**. Rio de Janeiro: IFRJ, 2023. Disponível em: https://drive.usercontent.google.com/download?id=1M1MV_z-VNhzGgKqknv0_ocXelQVhJnqA&authuser=0&acrobatPromotionSource=gdrive_chrome-list. Acesso em: 31 mar. 2026.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO DE JANEIRO (IFRJ). **Plano de Desenvolvimento Institucional 2024–2028**. Rio de Janeiro: IFRJ, 2024. Disponível em: https://repositorio.ifrj.edu.br/xmlui/bitstream/handle/20.500.12083/936/IFRJ%20PDI%202024-2028.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 31 mar. 2026.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO DE JANEIRO (IFRJ). Pró-reitora de Ensino. **Instrução Normativa nº 16, de 6 de setembro de 2022**. Normatiza os fluxos, os procedimentos, os prazos e os modelos de documentos de criação, alteração curricular e extinção de Cursos de Graduação, nas modalidades presencial e à distância, do IFRJ. Rio de Janeiro: IFRJ, 2022. Disponível em: https://repositorio.ifrj.edu.br/xmlui/bitstream/handle/20.500.12083/388/IN%2016.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 31 mar. 2026.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO DE JANEIRO (IFRJ). Pró-reitora de Ensino. **Instrução Normativa nº 18, de 31 de outubro de 2022**. Atualiza a Instrução Normativa PROEN Nº 14, de 25 de maio de 2022, que normatiza os procedimentos, os fluxos, os prazos e os modelos de documentos de criação, atualização, interrupção temporária de oferta e desativação de Cursos da Educação Profissional Técnica de Nível Médio nas formas articulada – integrada e concomitante – e subsequente, e de Especialização Técnica de Nível Médio, ofertados nas modalidades Presencial, a Distância e de Educação de Jovens e Adultos do IFRJ. Rio de Janeiro: IFRJ, 2022. Disponível em: https://portal.ifrj.edu.br/sites/default/files/IFRJ/Acadêmico/instrucao_normativa_proen_no_18_de_31-out_e_anexos_assinado.pdf. Acesso em: 31 mar. 2026.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE (IFRN). Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão. **Deliberação nº 04, de 20 de dezembro de 2010**. Dispõe sobre procedimentos para solicitação de elaboração ou adequação de Projeto Pedagógico de Curso (PPC), autorização de funcionamento e reconhecimento de cursos no âmbito do IFRN. Natal: IFRN, 2010. Disponível em: https://memoria.ifrn.edu.br/bitstream/handle/1044/442/Deliberação%2004-2010%20-%20Procedimento%20para%20solicitação%20de%20elaboração%20ou%20adequação%20PPC%20autorização%20de%20funcionamento%20e%20reconhecimento.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 31 mar. 2026.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE (IFRN). Conselho Superior. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2019–2026**. Aprova a primeira revisão do Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI 2019-2026 do IFRN. Natal: IFRN, 2019. Disponível em: https://suap.ifrn.edu.br/documento_eletronico/conteudo_documento/bbf7a057-028c-4758-b7ad-4ec52305f595/?mostrar_anexos=True. Acesso em: 31 mar. 2026.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE (IFRN). **Organização Didática do IFRN**. Natal: IFRN, 2025. Disponível em: https://portal.ifrn.edu.br/documents/24847/Oganizacao_Didatica_2025_-

_Resolucao_110-2025-bb9449652e4a42fc9c08a05ef2899faa_8t1cal0.pdf. Acesso em: 31 mar. 2026.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO SUL (IFRS). Conselho Superior. **Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2024–2028**. Bento Gonçalves: IFRS, 2026. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1JxK-VEXPu7mPHHhO-2fNIQ0v6ezp6m8K/view. Acesso em: 31 mar. 2026.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO SUL (IFRS). Conselho Superior. **Resolução nº 016, de 30 de março de 2012**. Bento Gonçalves: IFRS, 2012. Disponível em: https://arquivo.ifrs.edu.br/cifrs/midias/arquivos/20124158328394resolucao_016_relatorio_de_desenvolvimento_institucional.pdf. Acesso em: 31 mar. 2026.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO SUL (IFRS). Conselho Superior. **Resolução nº 054, de 12 de dezembro de 2023.** Aprova o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2024 a 2028. Bento Gonçalves: IFRS, 2023. Disponível em: https://ifrs.edu.br/documentos/resolucao-no-054-de-12-de-dezembro-de-2023-aprova-o-plano-de-desenvolvimento-institucional-pdi-2024-a-2028/. Acesso em: 31 out. 2024.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO SUL (IFRS). Conselho Superior. **Resolução nº 067, de 07 de dezembro de 2022.** Aprova os Regulamentos da Atividade Docente do IFRS. Bento Gonçalves: IFRS, 2022. Disponível em: https://ifrs.edu.br/documentos/resolucao-no-067-de-07-de-dezembro-de-2022-aprova-os-regulamentos-da-atividade-docente-do-ifrs/. Acesso em: 31 out. 2024.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO SUL (IFRS). Conselho Superior. **Resolução nº 084, de 11 de dezembro de 2018.** Aprovar o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2019-2023 do IFRS. Porto Alegre: IFRS, 2018. Disponível em: https://ifrs.edu.br/documentos/resolucao-no-084-de-11-de-dezembro-de-2018-aprovar-o-plano-de-desenvolvimento-institucional-pdi-2019-2023-do-ifrs/. Acesso em: 31 out. 2024.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO SUL (IFRS). Conselho Superior. **Resolução nº 1, de 23 de janeiro de 2024.** Aprova a Organização Didática do IFRS. Bento Gonçalves: IFRS, 2024. Disponível em: https://ifrs.edu.br/documentos/resolucao-no-1-de-23-de-janeiro-de-2024-aprova-a-organizacao-didatica-do-ifrs/. Acesso em: 02 dez. 2025.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO SUL (IFRS). Conselho Superior. **Resolução nº 10, de 28 de março de 2025.** Aprova o Aprova o Relatório de Gestão 2024 do IFRS. Bento Gonçalves: IFRS, 2025. Disponível em: https://ifrs.edu.br/documentos/resolucao-no-10-2025-consup-rei-aprova-o-relatorio-de-gestao-2024-do-ifrs/. Acesso em: 02 dez. 2025.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO SUL (IFRS). **Guia para elaboração do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2024–2028.** Bento Gonçalves: IFRS, 2023. Disponível em: https://pdi.ifrs.edu.br/arquivo-do-guia/. Acesso em: 31 mar. 2026.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO SUL (IFRS). **Informações Gerais Processo Seletivo**, 2024. Disponível em: https://ifrs.edu.br/ensino/processo-seletivo/informacoes-gerais/. Acesso em: 07 jun. 2026.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO SUL (IFRS). **Plano de trabalho**: Comissão Temática Oferta de Cursos e Vagas. Bento Gonçalves: IFRS, 2023. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/10LL-1bv-s8aCfFCnIfOHaJUxuWBNiyf6/view. Acesso em: 31 mar. 2026.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO SUL (IFRS). Pró-Reitoria de Desenvolvimento Institucional. **Instrução Normativa nº 01, de 01 de fevereiro de 2012.** Normatiza o Relatório de Desenvolvimento Institucional referente ao Plano e/ou Projeto Pedagógico de novos Cursos a serem oferecidos pelos campi do IFRS. Bento Gonçalves: IFRS, 2012. Disponível em: https://arquivo.ifrs.edu.br/cifrs/midias/arquivos/2013626153420351instrucao_normativa_n%c2%ba_01_de_2012_relatorio_para_cursos_novos(3).pdf. Acesso em: 23 jun. 2026.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO SUL (IFRS). Pró-Reitoria de Desenvolvimento Institucional. **Instrução Normativa nº 02, de 10 de maio de 2012.** Normatiza o Fluxo de análise de Cursos Técnicos, Superiores e de Pós-Graduação a serem oferecidos pelos Câmpus do IFRS. Bento Gonçalves: IFRS, 2012. Disponível em: https://arquivo.ifrs.edu.br/cifrs/midias/arquivos/2012411201044657instrucao_normativa_n%c2%ba_02_de_2012_fluxo_para_analise_de_cursos.pdf. Acesso em: 23 jun. 2026.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO SUL (IFRS). Pró-Reitoria de Desenvolvimento Institucional. **Instrução Normativa nº 02, de 10 de outubro de 2017.** Normatiza os fluxos e procedimentos para a submissão dos Relatórios de Desenvolvimento Institucional para proposta de Novos Cursos a serem oferecidos pelos campi do IFRS e revoga a Instrução Normativa PRODI nº 02, de 27 de junho de 2016. Bento Gonçalves: IFRS, 2017. Disponível em: https://ifrs.edu.br/documentos/instrucao-normativa-no-02-de-10-de-outubro-de-2017/. Acesso em: 23 jun. 2026.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO SUL (IFRS). Pró-Reitoria de Desenvolvimento Institucional. **Instrução Normativa nº 03, de 03 de outubro de 2025.** Normatiza os fluxos e procedimentos para a submissão do Relatório de Desenvolvimento Institucional (RDI) para proposta de novos cursos a serem oferecidos pelos campi do IFRS e das alterações de Projeto Pedagógico de Curso existente. Bento Gonçalves: IFRS, 2025. Disponível

em: https://ifrs.edu.br/documentos/instrucao-normativa-prodi-no-03-2025-normatiza-os-fluxos-e-procedimentos-para-a-submissao-do-relatorio-de-desenvolvimento-institucional-rdi-para-proposta-de-novos-cursos-a-serem-oferecidos-pelos-c/. Acesso em: 31 mar. 2026.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO SUL (IFRS). Pró-Reitoria de Ensino. **Instrução Normativa nº 002, de 09 de junho de 2016**. Regulamenta os procedimentos, os prazos e os fluxos para a elaboração e reformulação dos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPC) dos cursos de Nível Médio Integrado, Integrados na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos, Concomitantes, Subsequente e Graduação e nas modalidades de ensino presencial e a distância no IFRS, bem como da sua extinção. Bento Gonçalves: IFRS, 2016. Disponível em: https://arquivo.ifrs.edu.br/cifrs/midias/arquivos/201661102035362in_fluxo_ppcs_pos_coen_revisada_alteracao.pdf. Acesso em: 23 jun. 2026.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO SUL (IFRS). Pró-Reitoria de Ensino. **Instrução Normativa nº 5, de 13 de maio de 2025**. Dispõe sobre os procedimentos, fluxos e prazos para criação e alteração de cursos Técnicos de Nível Médio e de Graduação, nas modalidades presencial e a distância, no IFRS. Bento Gonçalves: IFRS, 2025. Disponível em: https://ifrs.edu.br/documentos/instrucao-normativa-proen-no-5-de-13-de-maio-de-2025-dispoe-sobre-os-procedimentos-fluxos-e-prazos-para-criacao-e-alteracao-de-cursos-tecnicos-de-nivel-medio-e-de-graduacao-nas-modalidades-presen/. Acesso em: 31 mar. 2026.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO SUL (IFRS). Pró-Reitoria de Ensino. **Modelo Estrutura do Projeto Pedagógico de Cursos de Graduação**. Bento Gonçalves: IFRS, 2025. Disponível em: https://ifrs.edu.br/wp-content/uploads/2025/09/MODELO-Estrutura-do-PPC-Cursos-de-Graduacao-setembro-2025.docx. Acesso em: 31 mar. 2026.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO SUL (IFRS). Pró-Reitoria de Ensino. **Modelo Estrutura do Projeto Pedagógico de Cursos Técnicos**. Bento Gonçalves: IFRS, 2025. Disponível em: https://ifrs.edu.br/wp-content/uploads/2025/05/MODELO-Estrutura-dos-PPCs-Cursos-Tecnicos-Maio-2025.docx. Acesso em: 31 mar. 2026.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO SERTÃO PERNAMBUCANO (IFSertãoPE). Conselho Superior. **Resolução nº 23, de 3 de junho de 2019**. Dispõe sobre a Normativa que estabelece as diretrizes para elaboração de estudo de viabilidade para criação de novos cursos técnicos, de graduação ou de pós-graduação no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sertão Pernambucano- IF Sertão-PE. Petrolina: IFSertãoPE, 2019. Disponível em: https://ifsertaope.edu.br/documentos/resolucao-n-o-23-2019/. Acesso em: 31 mar. 2026.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO SERTÃO PERNAMBUCANO (IFSertãoPE). Conselho Superior. **Resolução nº 30, de 15 de maio de 2023**. Aprova a Metodologia de Elaboração do Plano de Desenvolvimento

Institucional 2024-2028 do IFSertãoPE. Petrolina: IFSertãoPE, 2023. Disponível em: https://ifsertaope.edu.br/documentos/resolucao-n-o-30-2023/. Acesso em: 31 mar. 2026.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO SERTÃO PERNAMBUCANO (IFSertãoPE). Conselho Superior. **Resolução nº 34, de 29 de setembro de 2025**. Aprova o Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI 2025-2029, do IFSertãoPE. Petrolina: IFSertãoPE, 2025. Disponível em: https://ifsertaope.edu.br/wp-content/uploads/2025/09/Resolucao-no-34.2025.pdf. Acesso em: 31 mar. 2026.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO SERTÃO PERNAMBUCANO (IFSertãoPE). Conselho Superior. **Resolução nº 47, de 11 de setembro de 2019**. ALTERA a Resolução nº 29, de 03 de novembro de 2016, a qual aprovou as NORMAS E ORIENTAÇÕES para elaboração e revisão dos Projetos Pedagógicos de Cursos do IFSertãoPE. Petrolina: IFSertãoPE, 2019. Disponível em: https://ifsertaope.edu.br/documentos/resolucao-n-o-47-2019/. Acesso em: 31 mar. 2026.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO SUDESTE DE MINAS GERAIS (IF SUDESTE MG). Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão. **Resolução nº 05, de 22 de fevereiro de 2022**. Aprova as diretrizes para elaboração e atualização dos Projetos Pedagógicos de Cursos Técnicos, de Graduação e de Formação Inicial e Continuada no âmbito do IF SUDESTE MG. Juiz de Fora: IF SUDESTE MG, 2022. Disponível em: https://www.ifsudestemg.edu.br/documentos-institucionais/unidades/reitoria/pro-reitorias/ensino/cronograma-abertura-de-cursos-novos/resoluo_n-_05-2022_-_aprova_as_diretrizes_para_elaborao_e_atualizao_dos_pr-1.pdf. Acesso em: 31 mar. 2026.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO SUDESTE DE MINAS GERAIS (IF SUDESTE MG). Conselho Superior. **Modelo PPC**: projeto inicial de curso técnico integrado ao Ensino Médio. Juiz de Fora: IF SUDESTE MG, 2022. Documento eletrônico. Disponível em: https://docs.google.com/document/d/1B3JjFsLCMGVDVvG3JdMsbj--EPWkwsG1/edit. Acesso em: 31 mar. 2026.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO SUDESTE DE MINAS GERAIS (IF SUDESTE MG). Conselho Superior. **Resolução nº 01, de 27 de janeiro de 2021**. Aprova o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) do IF SUDESTE MG, vigência 2021–2025. Juiz de Fora: IF SUDESTE MG, 2021. Disponível em: https://www.ifsudestemg.edu.br/documentos-institucionais/pdi/pdi-2021-2025/resolucao-consu-27-01-2021-pdi-2021-2025.pdf. Acesso em: 31 mar. 2026.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO SUDESTE DE MINAS GERAIS (IF SUDESTE MG). Conselho Superior. **Resolução nº 14, de 18 de março de 2022**. Dispõe sobre as normas para criação, desativação, reativação e atualização de cursos técnicos, graduação e de FIC no âmbito do IF SUDESTE MG. Juiz de Fora: IF SUDESTE MG, 2022. Disponível em:

https://www.ifsudestemg.edu.br/documentos-institucionais/unidades/reitoria/pro-reitorias/ensino/cronograma-abertura-de-cursos-novos/resol-consu-14-2022-criacao-desativacao-reativacao-e-atualizacao-de-cursos-tecnicos-graduacao-e-fic.pdf. Acesso em: 31 mar. 2026.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO SUDESTE DE MINAS GERAIS (IF SUDESTE MG). Conselho Superior. **Resolução nº 33, de 17 de outubro de 2025**. Aprova a prorrogação da vigência do Plano de Desenvolvimento Institucional 2021-2025 do IF SUDESTE MG e dá outras providências. Juiz de Fora: IF SUDESTE MG, 2025. Disponível em: https://sig.ifsudestemg.edu.br/sigrh/downloadArquivo?idArquivo=2365511&key=ea4dffc880081edc2dfed88dbef28221. Acesso em: 31 mar. 2026.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO SUDESTE DE MINAS GERAIS (IF SUDESTE MG). **Modelo PPC**: de cursos superiores de bacharelado. Juiz de Fora: IF SUDESTE MG, 2022. Documento eletrônico. Disponível em: https://docs.google.com/document/d/1gCQvHt8luLBIgaUpfgPUPGKoYIqCzabv/edit. Acesso em: 31 mar. 2026.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO SUDESTE DE MINAS GERAIS (IF SUDESTE MG). **Modelo PPC**: de cursos superiores de licenciatura. Juiz de Fora: IF SUDESTE MG, 2022. Documento eletrônico. Disponível em: https://docs.google.com/document/d/1hEqhNWmDsPOVyIjKLeQHW8k-PG7YIlxi/edit. Acesso em: 31 mar. 2026.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO SUDESTE DE MINAS GERAIS (IF SUDESTE MG). **Modelo PPC**: de cursos superiores de tecnologia. Juiz de Fora: IF SUDESTE MG, 2022. Documento eletrônico. Disponível em: https://docs.google.com/document/d/1QpMLH5anZiL3QSoQ2wS8x_UiSHLy1DvQ/edit. Acesso em: 31 mar. 2026.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO SUDESTE DE MINAS GERAIS (IF SUDESTE MG). **Modelo PPC**: de cursos técnicos concomitantes/subsequentes. Juiz de Fora: IF SUDESTE MG, 2022. Documento eletrônico. Disponível em: https://docs.google.com/document/d/1ytO5bov2-1sGEGsya3NKp_VZDeikkUf7/edit. Acesso em: 31 mar. 2026.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO SUDESTE DE MINAS GERAIS (IF SUDESTE MG). **Modelo PPC**: de cursos técnicos integrados ao Ensino Médio na modalidade EJA. Juiz de Fora: IF SUDESTE MG, 2022. Documento eletrônico. Disponível em: https://docs.google.com/document/d/1iOvI9L8q5YgMBAlU_RkDUxAgBu7OhPZv/edit. Acesso em: 31 mar. 2026.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO SUL DE MINAS GERAIS (IFSULDEMINAS). Conselho Superior. **Resolução nº 394, de 15 de agosto de 2024**. Dispõe sobre os procedimentos para criação de cursos e alteração dos Projetos Pedagógicos de Cursos (PPC) no âmbito do IFSULDEMINAS. Pouso

Alegre: IFSULDEMINAS, 2024. Disponível em: https://portal.ifsuldeminas.edu.br/images/PDFs/Conselho_Superior_/resolucoes/2024/394.2024.pdf. Acesso em: 31 mar. 2026.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO SUL DE MINAS GERAIS (IFSULDEMINAS). **Plano de Desenvolvimento Institucional IFSULDEMINAS 2024–2028.** Pouso Alegre: IFSULDEMINAS, 2023. Disponível em: https://portal.ifsuldeminas.edu.br/images/PDI/pdfs/Plano_Desenvolvimento_Institucional_Versao_2025.pdf. Acesso em: 31 mar. 2026.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO SUL DE MINAS GERAIS (IFSULDEMINAS). **Projeto Pedagógico de Curso**. Pouso Alegre: IFSULDEMINAS, 2026. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1ApTai4aYEQSJx1PlV5H5zEBgx6K7etcn/view. Acesso em: 31 mar. 2026.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO TOCANTINS (IFTO). Conselho Superior. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2025–2029**. Palmas: IFTO, 2024. Disponível em: https://portal.ifto.edu.br/ifto/colegiados/consup/documentos-aprovados/planos/pdi/pdi_ifto_2025_2029_.pdf/view. Acesso em: 31 mar. 2026.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO TOCANTINS (IFTO). Conselho Superior. **Resolução nº 63, de 11 de novembro de 2020**. Convalida a Resolução ad referendum nº 14/2020/CONSUP/IFTO, de 26 de outubro de 2020, que estabeleceu os procedimentos para criação, implantação, execução, alteração e encerramento de cursos de qualificação profissional, técnicos de nível médio, de graduação e de pós-graduação no âmbito do Instituto Federal do Tocantins. Palmas: IFTO, 2020. Disponível em: https://portal.ifto.edu.br/ifto/colegiados/consup/documentos-aprovados/procedimentos-institucionais-para-gestao-de-cursos-do-ifto/resolucao-63-2020-consup-ifto.pdf/view. Acesso em: 31 mar. 2026.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO TOCANTINS (IFTO). Conselho Superior. **Resolução nº 65, de 11 de novembro de 2020**. Convalida a Resolução ad referendum nº 16/2020/CONSUP/IFTO, de 26 de outubro de 2020, que estabeleceu os procedimentos a serem adotados para criação, implantação, execução, alteração e encerramento de cursos de qualificação profissional, técnicos de nível médio, de graduação e de pós-graduação no âmbito do Instituto Federal do Tocantins. Palmas: IFTO, 2020. Disponível em: https://portal.ifto.edu.br/ifto/colegiados/consup/documentos-aprovados/procedimentos-institucionais-para-gestao-do-quadro-geral-de-ofertas-de-vagas-do-ifto/resolucao-65-2020-consup-ifto.pdf/view. Acesso em: 31 mar. 2026.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO TRIÂNGULO MINEIRO (IFTM). Conselho Superior. **Resolução nº 371, de 29 de novembro de 2023**. Dispõe sobre a aprovação do Plano de Desenvolvimento Institucional 2024-2028 do Instituto Federal do Triângulo Mineiro. Uberaba: IFTM, 2023. Disponível em: https://iftm.edu.br/conselho-

superior/resolucoes/20231219/resolucao-iftm-n-371-2023/. Acesso em: 31 mar. 2026.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO TRIÂNGULO MINEIRO (IFTM). Conselho Superior. **Resolução nº 452, de 2 de dezembro de 2024**. Dispõe sobre a aprovação do Regulamento para Oferta e Gestão de Cursos Técnicos de Nível Médio e de Graduação no âmbito do Instituto Federal do Triângulo Mineiro. Uberaba: IFTM, 2024. Disponível em: https://iftm.edu.br/conselho-superior/resolucoes/20241202/resolucao-iftm-consup-n-452-de-02-de-dezembro-de-2024/. Acesso em: 31 mar. 2026.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO TRIÂNGULO MINEIRO (IFTM). **Modelo de PPC**: Cursos de Bacharelado (presencial). Uberaba: IFTM, 2025. Disponível em: https://iftm.edu.br/ensino/manuais/20250115/modelo-de-ppc-da-graduacao-bacharelado-presencial.docx. Acesso em: 31 mar. 2026.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO TRIÂNGULO MINEIRO (IFTM). **Modelo de PPC**: Cursos de Licenciatura (presencial). Uberaba: IFTM, 2025. Disponível em: https://iftm.edu.br/ensino/manuais/20250115/modelo-de-ppc-da-graduacao-licenciatura-presencial.docx. Acesso em: 31 mar. 2026.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO TRIÂNGULO MINEIRO (IFTM). **Modelo de PPC**: Cursos Superiores de Tecnologia (presencial). Uberaba: IFTM, 2026. Disponível em: https://iftm.edu.br/ensino/manuais/20250115/modelo-de-ppc-da-graduacao-tecnologia-presencial.docx. Acesso em: 31 mar. 2026.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO TRIÂNGULO MINEIRO (IFTM). **Modelo de PPC**: Cursos Técnicos Concomitantes ou Subsequentes ao Ensino Médio. Uberaba: IFTM, 2026. Disponível em: https://iftm.edu.br/ensino/manuais/20260331/modelo-de-projeto-pedagogico-de-cursos-tecnicos-concomitantes-ou-subsquentes-ao-ensino-medio.docx. Acesso em: 31 mar. 2026.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO TRIÂNGULO MINEIRO (IFTM). **Modelo de PPC**: Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio. Uberaba: IFTM, 2026. Disponível em: https://iftm.edu.br/ensino/manuais/20260313/modelo-de-projeto-pedagogico-de-cursos-tecnicos-integrados-ao-ensino-medio.docx. Acesso em: 31 mar. 2026.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA FARROUPILHA (IFFAR). Conselho Superior. **Resolução nº 055, 25 de setembro de 2020**. Revoga a Resolução CONSUP nº 013/2016. Aprova o regulamento para criação, suspensão temporária e extinção de cursos técnicos e superiores de graduação no IFFar. Santa Maria: IFFar, 2020. Disponível em: https://www.iffarroupilha.edu.br/regulamentos-e-legisla%C3%A7%C3%B5es/resolu%C3%A7%C3%B5es/item/19441-resolu%C3%A7%C3%A3o-consup-n%C2%BA-055-2020-regulamento-para-

cria%C3%A7%C3%A3o%2C-suspens%C3%A3o-tempor%C3%A1ria-e-extin%C3%A7%C3%A3o-de-cursos-t%C3%A9cnico. Acesso em: 31 mar. 2026.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA FARROUPILHA (IFFAR). **Plano de Desenvolvimento Institucional 2019–2026**. Santa Maria: IFFar, 2019. Disponível em: https://www.iffarroupilha.edu.br/documentos-do-pdi/item/13876-pdi-2019-2026. Acesso em: 31 mar. 2026.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA FLUMINENSE (IFF). Conselho Superior. **Resolução nº 74, de 2023**. Campos dos Goytacazes: IFF, 2023. Disponível em: https://cdd.iff.edu.br/documentos/resolucoes/2023/resolucao-74. Acesso em: 31 mar. 2026.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA FLUMINENSE (IFF). **Manual de Padronização e Tramitação de Processo Eletrônico**: Aprovação de Projeto Pedagógico de Curso (PPC) - Graduação. Campos dos Goytacazes: IFF, 2023. Disponível em: https://portal1.iff.edu.br/comunidade/painel-do-servidor/processo-eletronico-nacional-pen/manual/7-graduacao/7-2-aprovacao-de-projeto-pedagogico-de-curso-ppc. Acesso em: 31 mar. 2026.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA FLUMINENSE (IFF). **Manual de Padronização e Tramitação de Processo Eletrônico**: Aprovação de Projeto Pedagógico de Curso (PPC) – Técnico. Campos dos Goytacazes: IFF, 2023. Disponível em: https://portal1.iff.edu.br/comunidade/painel-do-servidor/processo-eletronico-nacional-pen/manual/3-curso-tecnico/3-2-aprovacao-de-projeto-pedagogico-de-curso-ppc. Acesso em: 31 mar. 2026.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA FLUMINENSE (IFF). **Modelo de estudo de viabilidade para 1ª oferta de curso de graduação**. Campos dos Goytacazes: IFF, 2023. Disponível em: https://portal1.iff.edu.br/o-iffluminense/ensino/modelos-de-ppc/modelo-estudo-de-viabilidade-1a-oferta-de-curso-cgrad.docx/view. Acesso em: 31 mar. 2026.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA FLUMINENSE (IFF). **Modelo de estudo de viabilidade para 1ª oferta de curso técnico**. Campos dos Goytacazes: IFF, 2023. Disponível em: https://portal1.iff.edu.br/o-iffluminense/ensino/modelos-de-ppc/modelo-estudo-de-viabilidade-1a-oferta-de-curso-ctecnico.docx/view. Acesso em: 31 mar. 2026.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA FLUMINENSE (IFF). **Modelo de Projeto Pedagógico de Curso de graduação**. Campos dos Goytacazes: IFF, 2023. Disponível em: https://portal1.iff.edu.br/o-iffluminense/ensino/modelos-de-ppc/modelo-ppc-4-cgrad.docx/view. Acesso em: 31 mar. 2026.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA FLUMINENSE (IFF). **Modelo de Projeto Pedagógico de Curso técnico**. Campos dos Goytacazes: IFF, 2023. Disponível em: https://portal1.iff.edu.br/o-iffluminense/ensino/modelos-de-ppc/modelo-ppc-4-ctecnicos.docx/view. Acesso em: 31 mar. 2026.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA FLUMINENSE (IFF). Reitoria. **Portaria nº 722, de 6 de setembro de 2022**. Institui Diretrizes para a criação e reformulação de projetos pedagógicos dos cursos (PPCs) de Formação continuada (FIC), cursos técnicos de nível médio e cursos de graduação do IFF. Campos dos Goytacazes: IFF, 2022. Disponível em: https://cdd.iff.edu.br/documentos/portarias/reitoria/gabinete/2022-1/setembro/portaria-9. Acesso em: 31 mar. 2026.

INSTITUTO FEDERAL GOIANO (IF GOIANO). **Plano de Desenvolvimento Institucional do Instituto Federal Goiano 2024–2028**. Organização: Gilson Dourado da Silva; Rodolfo Carvalho; Rodrigo Rodrigues de Santana; Vanessa Montrezol Honório. 1. ed. Goiânia: IF Goiano, 2024. 118 p. ISBN 978-65-87469-63-8. Disponível em: https://suap.ifgoiano.edu.br/media/documentos/arquivos/VERSÃO_FINAL_-_PDI_2024-2028.pdf. Acesso em: 31 mar. 2026

INSTITUTO FEDERAL GOIANO (IF GOIANO). **Plano de Desenvolvimento Institucional 2024–2028**. Goiânia: IF Goiano, 2023. Disponível em: https://suap.ifgoiano.edu.br/media/documentos/arquivos/VERSÃO_FINAL_-_PDI_2024-2028.pdf. Acesso em: 31 mar. 2026.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA SUL-RIO-GRANDENSE (IFSUL). **Plano de Desenvolvimento Institucional 2025–2029 do IFSul**. Pelotas: IFSul, 2025. Disponível em: https://www.ifsul.edu.br/informacoes/item/1334-pdi-2025-2029-ifsul. Acesso em: 31 mar. 2026.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA SUL-RIO-GRANDENSE (IFSUL). Pró-Reitoria de Ensino. **Referenciais curriculares para Projetos Pedagógicos de Cursos Técnicos e de Graduação**. Pelotas: IFSul, 2016. Aprovado pela Instrução Normativa PROEN nº 01/2016. Disponível em: https://www.ifsul.edu.br/component/k2/item/download/2794_3791747bbc72a7e787083958cfd19bd2. Acesso em: 31 mar. 2026.

JACKSON, M. Expansion, Enrollment, and Inequality of Educational Opportunity. **Sociological Methods & Research**, v. 50, n. 3, p. 1215-1242, 2021. Disponível em: https://doi.org/10.1177/0049124119852376. Acesso em: 27 set. 2025.

KISS, E.; VARGA, G.; KUTTOR, D. Triple helix in the age of the fourth industrial revolution and the spatial pattern of Hungarian industry. **ERDKUNDE**, v. 77, n. 1, p. 53–69, 2023. Disponível em: https://doi.org/10.3112/erdkunde.2023.01.04. Acesso em: 31 jul. 2025.

KORZEKWA, J. **Análise do processo de implementação das ofertas de vagas dos campi de Gravataí, Lajeado e Sapiranga do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense.** 2020. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2020. Disponível em: https://lume.ufrgs.br/handle/10183/211434. Acesso em: 27 set. 2025.

LAUTALA, P.; DICK, C. T. Railway Engineering Education Symposium: evolving to rebuild a growing rail academic community. **Transportation Research Record**, v. 2608, n. 1, p. 96–104, 2017. Disponível em: https://doi.org/10.3141/2608-11. Acesso em: 31 jul. 2025.

LIMBERGER, T.; KOSSMANN, E. L. O princípio constitucional da eficiência ante o Estado (in) suficiente. **Revista de Direito Administrativo**, v. 273, p. 287–311, 2016. DOI: https://doi.org/10.12660/rda.v273.2016.66664. Acesso em 24 nov. 2025.

LOTTA, G. A política pública como ela é: contribuições dos estudos sobre implementação para a análise de políticas públicas. *In*: LOTTA, G. (org.). **Teoria e análises sobre implantação de políticas públicas no Brasil**. Brasília: Enap, 2019. Disponível em: http://repositorio.enap.gov.br/jspui/handle/1/4162. Acesso em: 14 jul. 2026.

LOTTA, G. S. *et al.* Por uma agenda brasileira de estudos sobre implementação de políticas públicas. **Revista do Serviço Público**, v. 69, n. 4, p. 779–810, 2018. Disponível em: https://doi.org/10.21874/rsp.v69i4.2917. Acesso em: 14 jul. 2026.

MACIEL, M. C. B.; BARTH, E.; KROTH, D. C.; BOTELHO, L. de L. R.; BOFF, V. A. Entre expectativa e realidade: uma análise da percepção dos stakeholders sobre os impactos socioeconômicos da implantação de um Campus IFET. **Revista Gestão Universitária na América Latina - GUAL**, v. 7, n. 1, p. 48–70, 2024. Disponível em: https://doi.org/10.5007/1983-4535.2024.e94780. Acesso em: 6 out. 2024.

MAGALHÃES, G. L. D.; CASTIONI, R. Educação Profissional no Brasil – expansão para quem? **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 27, n. 105, p. 732-754, dez. 2019. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S0104-40362019002701647. Acesso em: 29 out. 2024.

MAINARDES, E. W.; SILVA, M. J.; DOMINGUES, M. J. C. de S. The development of new higher education courses. **Service Business**, v. 4, n. 3, p. 271–288, 2010. Disponível em: https://doi.org/10.1007/s11628-010-0095-1. Acesso em: 31 jul. 2025.

MAJID, M. Z. A.; KASAVAN, S.; SIRON, R. Bibliometric analysis and science mapping of global scientific publications on technical vocational education training (TVET). **Library Hi Tech**, v. 42, n. 1, p. 8–32, 2024. Disponível em: https://doi.org/10.1108/LHT-12-2021-0485. Acesso em: 27 set. 2025.

MILLER, A.; HARDER, K. J. Integration of library impact statements into the curricular review process. **Journal of Library Administration**, v. 54, n. 7, p. 543–561, 2014. Disponível em: https://doi.org/10.1080/01930826.2014.964016. Acesso em: 31 jul. 2025.

MINAYO, M. C. de S. Amostragem e saturação em pesquisa qualitativa: consensos e controvérsias. **Revista Pesquisa Qualitativa**, v. 5, n. 7, p. 1–12, 2017. Disponível em: https://editora.sepq.org.br/rpq/article/view/82. Acesso em: 26 nov. 2025.

MORO, B. E. *et al.* Eficiência técnica dos institutos federais de educação profissional e tecnológica: evidências de declínio estrutural e diversificação institucional.

**Administração**: Ensino e Pesquisa, v. 27, n. 1, p. 103–143, 2026. Disponível em: https://doi.org/10.13058/raep.2026.v27n1.2646. Acesso em: 06 jul. 2026.

NASCIMENTO, M. M.; CAVALCANTI, C. J. de H.; OSTERMANN, F. Dez anos de instituição da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica: o papel social dos institutos federais. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 101, n. 257, 2020. Disponível em: https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.101i257.4420. Acesso em: 02 ago. 2026.

NEVES, P. C. dos S. **Proposta metodológica para a abertura de cursos técnicos integrados**: uma análise do contexto local/regional. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica) - Instituto Federal do Paraná, Curitiba, 2019. Disponível em: https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=13759192. Acesso em: 30 nov. 2024.

NEVES, P. C. dos S.; PINTO, L. R. O processo de abertura de novos cursos: um panorama dos documentos que orientam as ações dos institutos federais da região sul do país. **Educação Profissional e Tecnológica em Revista**, v. 3, n. 2, p. 62–85, 2019. Disponível em: https://doi.org/10.36524/profept.v3i2.450. Acesso em: 14 jul. 2026.

NOVATO, V. O. L.; NAJBERG, E.; LOTTA, G. S. O burocrata de médio escalão na implementação de políticas públicas. **Revista de Administração Pública**, 54 (3), 416-432, 2020. Disponível em : https://www.scielo.br/j/rap/a/h7h7TSdQ8pYpMxhnJ9gxbkt/. Acesso em: 6 out. 2024.

OLIVEIRA, G. V. de. **Contribuições para contemplar as demandas socioeconômico-ambientais dos cidadãos e do mundo do trabalho nos cursos técnicos subsequentes do IFSC.** 2020. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica) - Instituto Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2020. Disponível em: https://repositorio.ifsc.edu.br/handle/123456789/1474. Acesso em: 27 set. 2025.

OLIVEIRA, G. V. de. **Guia de orientação para contemplar as demandas socioeconômico-ambientais dos cidadãos e do mundo do trabalho nos cursos da educação profissional**. Florianópolis: IFRS, 2020. Disponível em: https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/569927/2/Gilberto%20Vicente.pdf. Acesso em: 6 fev. 2026.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Transformando nosso mundo:** a Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável. [S.l.]: ONU, 2015. Disponível em: https://brasil.un.org/sites/default/files/2020-09/agenda2030-pt-br.pdf. Acesso em: 19 jul. 2025.

OTERO, J. P. G. de. O regime internacional de educação: princípios e normas da educação profissional. **Boletim Técnico do Senac**, v. 45, n. 1, p. 86-101, 2019. Disponível em: https://doi.org/10.26849/bts.v45i1.746. Acesso em: 31 out. 2024.

PACHECO, E. M. **Os institutos federais**: uma revolução na educação profissional e tecnológica. Natal: IFRN, 2010. Disponível em: https://memoria.ifrn.edu.br/bitstream/handle/1044/1013/Os%20institutos%20federais%20-%20Ebook.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 15 set. 2024

PARABONI, P. B.; RODRIGUES, L. H.; SERRANO, R. Avaliação sistêmica do eventual lançamento de novos produtos universitários: uma abordagem baseada no Pensamento Sistêmico. **Gestão & Produção**, v. 21, p. 853–864, 2014. Disponível em: https://doi.org/10.1590/0104-530X0902. Acesso em: 31 jul. 2025.

PARENTE, P. H. N.; MARIA, C. C. de; DUTRA, R. S.; PAULO, E. Eficiência e produtividade nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia do Brasil. **Administração Pública e Gestão Social**, v. 15, n.1, 2021. Disponível em: https://doi.org/10.21118/apgs.v13i1.8735. Acesso em: 10 nov. 2024.

PEREIRA, A. F. R.; FEIJÓ, G. V. 100 palavras para entender a educação profissional e tecnológica: a construção de um glossário para a EPT. **Trabalho & Educação**, v. 29, n. 3, p. 131-149, 2020. Disponível em: https://doi.org/10.35699/2238-037X.2020.25360. Acesso em: 27 set. 2025.

PEREIRA, L. A. C.; CRUZ, J. L. V. DA. Os institutos federais e o desenvolvimento regional: interface possível. **HOLOS**, v. 4, p. 1-18, 2019. Disponível em: https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/7992. Acesso em: 30 nov. 2024.

POZZER, M. R. O.; NEUHOLD, R. dos R. O desenvolvimento regional como eixo estruturante dos institutos federais de educação, ciência e tecnologia. **Prometeica - Revista de Filosofía y Ciencias**, v. 29, p. 41-82, 2024. Disponível em: https://doi.org/10.34024/prometeica.2024.29.15280. Acesso em: 6 out. 2024.

RAVASIO, M. T. H.; MONTEIRO, J. dos R. L. Caminhos trilhados pela educação profissional e tecnológica no brasil. **Vivências**, v. 20, n. 41, p. 299-317, 2024. Disponível em: http://revistas.uri.br/index.php/vivencias/article/view/1220. Acesso em: 30 nov. 2024

ROSA, A. H.; NASCIMENTO-E-SILVA, D. Conceptual foundations of technology and technological teaching: concepts, conceptions, and teaching performance. **Research, Society and Development**, v. 11, n. 6, p. 1-10, 2022. Disponível em: https://doi.org/10.33448/rsd-v11i6.29482. Acesso em: 24 nov. 2024.

SANTANA, F. das C. A expansão do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí, de 2008 a 2010: um estudo sobre a localidade dos campi no território piauiense. 2013. Tese (Doutorado em Geografia) - Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2013. Disponível em: http://hdl.handle.net/11449/104429. Acesso em: 27 set. 2025.

SECCHI, L. Análise de políticas públicas: diagnóstico de problemas, recomendação de soluções. Porto Alegre: +A Educação - Cengage Learning Brasil, 2024. E-book. Disponível em:

https://integrada.minhabiblioteca.com.br/reader/books/9786555582413/. Acesso em: 27 jul. 2026.

SEIXAS, M. A. de. **Metodologia de apoio ao estudo de demanda para educação profissional no Instituto Federal Baiano**: Mediações entre educação profissional e desenvolvimento local. 2016. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) - Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2016. Disponível em: https://saberaberto.uneb.br/handle/20.500.11896/3089. Acesso em: 27 set. 2025.

SHAH, M.; GREBENNIKOV, L.; NAIR, C. S. A decade of study on employer feedback on the quality of university graduates. **Quality Assurance in Education**, v. 23, n. 3, p. 262–278, 2015. Disponível em: https://doi.org/10.1108/QAE-04-2014-0018. Acesso em: 31 jul. 2025.

SILVA, C. J. R.; PACHECO, E. M. A concepção do projeto político pedagógico dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, v. 1, n. 22, p. 1-22, 2022. Disponível em: https://saberaberto.uneb.br/handle/20.500.11896/3089. Acesso em: https://doi.org/10.15628/rbept.2022.13658. 06 jul. 2026.

SILVA, F. R. da; MOURÃO, A. R. B.; ARAÚJO, J. J. C. do N. A constituição histórico-institucional da consolidação dos Institutos Federais de Educação no Brasil. **EccoS - Revista Científica**, n. 62, p. 1-18, 2022. Disponível em: https://doi.org/10.5585/eccos.n62.21772. Acesso em: 29 out. 2024.

SILVA, I. L. da; TATSCH, A. L; RUFFONI, J. A política de expansão do ensino superior e técnico no Rio Grande do Sul e suas contribuições para o fortalecimento do sistema de inovação gaúcho. *In*: MACEDO, F. C; MONTEIRO NETO, A.; VIEIRA, D. J. **Universidade e território**: Ensino superior e desenvolvimento regional no Brasil do século XXI. Brasília: Ipea, 2022. Disponível em: https://repositorio.ipea.gov.br/handle/11058/11150. Acesso em: 6 out. 2024.

SILVA, M. C.; RAMOS, I. de J. A produção científica sobre a Educação Profissional e Tecnológica. **Revista Labor**, v. 1, n. 24, p. 538-562, 2020. Disponível em: https://doi.org/10.29148/labor.v1i24.44367. Acesso em: 27 set. 2025.

SILVA NETO, J. T. da; PASSOS, G. de O. Análise da implementação dos Institutos Federais de Educação no Piauí: escolha de municípios e cursos. **Revista do Serviço Público**, v. 66, n. 1, p. 75-95, 2015. Disponível em: https://doi.org/10.21874/rsp.v66i1.416. Acesso em: 27 set. 2025.

SOUZA, R. E. de; MEZA, M. L. F. G. de. As dimensões dos arranjos institucionais na política de expansão da rede federal de educação profissional científica e tecnológica. **Revista Brasileira de Planejamento e Desenvolvimento**, v. 11, n. 4, p. 892-927, 2022. Disponível em: https://periodicos.utfpr.edu.br/rbpd/article/view/14851. Acesso em: 30 nov. 2024.

SUHARNO; PAMBUDI, N. A.; HARJANTO, B. Vocational education in Indonesia: History, development, opportunities and challenges. **Children and Youth Services**

**Review**, v. 115, 105092, 2020. Disponível em: https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2020.105092. Acesso em 30 nov. 2024.

VAGO, R. M. de A. Análise da relação entre a oferta de cursos técnicos e os arranjos produtivos locais: um modelo metodológico em construção. **Revista Eixo**, v. 6, n. 3, p. 48-57, 2017. Disponível em: https://arquivorevistaeixo.ifb.edu.br/index.php/RevistaEixo/article/view/320. Acesso em: 6 out. 2024.

VALLAEYS, F. **Manual de responsabilidade social universitária o modelo URSULA**: estratégias, ferramentas e indicadores. Tradução de Héctor Ariel Báez Fagundez. Taquara: FACCAT, 2020. Disponível em: https://www2.faccat.br/portal/sites/default/files/Manual%20O%20Modelo%20URSULA-RSU%20pt-br.pdf. Acesso em: 27 set. 2025.

VIEIRA, D. J.; MACEDO, F. C; Crescimento e configuração regional do sistema de ensino superior brasileiro no século XXI. *In*: MACEDO, F. C; MONTEIRO NETO, A.; VIEIRA, D. J. **Universidade e território**: Ensino superior e desenvolvimento regional no Brasil do século XXI. Brasília: Ipea, 2022. Disponível em: https://repositorio.ipea.gov.br/handle/11058/11150. Acesso em: 6 out. 2024.

VUOJÄRVI, H. *et al.* Conceptions of adult education teachers-in-training regarding the media literacy education of older people: a phenomenographic study to inform a course design. **Journal of Media Literacy Education**, v. 13, n. 3, p. 1–18, 2021. Disponível em: https://doi.org/10.23860/JMLE-2021-13-3-1. Acesso em: 31 jul. 2025.

XIAO, Y.; LI, Q. Bayesian network modelling for predicting employment tendency and major matching of vocational education students. **Discover Artificial Intelligence**, v. 6, n. 1, p. 1–27, 2026. Disponível em: https://doi.org/10.1007/s44163-026-00952-7. Acesso em: 14 jul. 2026.

WANGENGE-OUMA, G. Higher education marketisation and its discontents: the case of quality in Kenya. **Higher Education**, v. 56, n. 4, p. 457–471, 2008. Disponível em: https://doi.org/10.1007/s10734-007-9104-2. Acesso em: 31 jul. 2025.

WICHRESTINK, A. N. **Proposta de metodologia para estudo de demanda de cursos técnicos no IFRS – Campus Osório**. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão Educacional) - Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Porto Alegre, 2016. Disponível em: https://repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/5199. Acesso em: 30 nov. 2024.

YAMADA, R. Status of 21st-century liberal arts education: curriculum reform in japanese universities and evaluation by society. **Education Sciences**, v. 14, n. 11, p. 1156, 2024. Disponível em: https://doi.org/10.3390/educsci14111156. Acesso em: 31 jul. 2025.

YAMAMOTO, T.; TAGAMI, M.; OKUNUKI, M. A technology enhanced course for communication incorporating empathy. **Knowledge Management and E-Learning**, v. 5, n. 3, p. 359–374, 2013. Disponível em: https://doi.org/10.34105/j.kmel.2013.05.026. Acesso em: 31 jul. 2025.

YIN, R. K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 5. ed. Porto Alegre: Bookman, 2015.

## APÊNDICE A – ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

Você foi convidado a participar desta pesquisa devido a sua participação no processo de proposição e criação do(s) curso(s) _____, que pela análise das relações candidatos por vagas e inscritos por vagas, apresentou a seguinte situação nos últimos 3 processos seletivos da instituição (2023-2025): _____.

Para conhecermos um pouco mais da sua experiência com esse processo, pergunta-se:

1. Qual seu cargo na instituição?
2. Atualmente você se encontra vinculado a que setor ou coordenação?
3. Além do(s) curso(s) mencionado(s) inicialmente, você participou de outros processos de proposição e criação de cursos?
4. Como você considera seu conhecimento sobre o processo de proposição e criação de novos cursos?

Considerando o processo de criação de cursos e vagas no IFRS, são feitas perguntas em 9 blocos, que correspondem aos 8 elementos destacados como relevantes à proposição de cursos e vagas pela literatura e a sua questão processual.

<u>Bloco 1 - Planejamento estratégico</u>

5. Há uma vinculação da proposta de novos cursos com um planejamento prévio no PDI, você tem conhecimento da metodologia utilizada?
6. Já participou da definição do cronograma de oferta de cursos e vagas do seu *campus*?
7. Quais são as motivações (internas e externas) que conduzem a proposta de novos cursos no seu *campus*?
8. Você observa alguma dificuldade no processo de planejamento estratégico dos cursos e na posterior efetivação?

<u>Bloco 2 - Motivação da comunidade acadêmica</u>

9. Considerando as motivações da comunidade acadêmica, prevalece que tipo de embasamento: técnico ou político?

10. Há influência de interesses pessoais e grupais no processo de definição dos cursos?
11. Cursos surgem do interesse interno mais que do externo?
12. As preferências e escolhas dos docentes determinam as escolhas dos cursos ou de seus currículos?

Bloco 3 - Capacidade institucional

13. São consideradas a disponibilidade de pessoal e suas áreas de formação para a oferta de novos cursos?
14. São consideradas a disponibilidade de infraestrutura e investimentos futuros para a oferta de novos cursos?
15. Como a biblioteca participa do processo de proposição de novos cursos?
16. Frente a falta de recursos, como o *campus* trata uma nova proposta de curso?

Bloco 4 - Cursos correlatos em outras instituições

17. É observada a existência de cursos similares em outras instituições de ensino?
18. Que aspectos são analisados nesses cursos: demanda, currículo, sobreposição de oferta?

Bloco 5 - Necessidade sociais e do mercado de trabalho

19. Como a instituição se atualiza em relação às necessidades sociais e demandas do mercado de trabalho para embasar a proposição e criação de seus cursos?
20. A análise de dados socioeconômicos e educacionais substituem a pesquisa direta com o público potencialmente beneficiado por uma oferta de curso?
21. Com que frequência se realiza pesquisas diretas com o público externo?
22. Empregadores fazem parte do público consultado?
23. Qual o grau de influência dos interesses e necessidades externas na escolha de um curso no seu *campus*?
24. O acompanhamento de egressos retroalimenta as propostas de cursos em seu *campus*?
25. A definição de competências nos currículos potencializa a aproximação entre ensino e a prática profissional? Como essa definição acontece?

Bloco 6 - Redes de cooperação e parcerias

26. Parcerias motivam a criação de cursos e de seus currículos?
27. De que forma elas ocorrem, apenas na abertura do curso ou são mantidas durante sua oferta?
28. As parcerias favorecem a inovação ao aproximar os currículos das necessidades reais do mercado de trabalho e da sociedade?

Bloco 7 - Políticas públicas e legislação

29. Em que momento do processo são observadas questões legais e as políticas públicas nas quais os IFs estão envolvidos?
30. Quais dispositivos são observados: Plano nacional de educação, Lei de criação, aspectos da avaliação do curso, resoluções sobre as diretrizes curriculares, etc.?

Bloco 8 - Aspectos culturais e políticos

31. Que aspectos culturais são relevantes de serem observados em seu *campus*?
32. Que aspectos políticos interferem na oferta de cursos e vagas?

Bloco 9 - Questões processuais

33. Quando nem todas as informações necessárias estão disponíveis para tomada de decisão de criação de novo curso, são analisadas as condições futuras de risco e incerteza das escolhas?
34. As pessoas que participam da construção do Cronograma de Cursos e Vagas do PDI também participam do processo posterior de abertura do curso?
35. O que ocorre primeiro, o desenvolvimento do PPC ou o estudo sobre a viabilidade do curso?
36. Gostaria de fazer alguma outra colocação sobre o processo de proposição de cursos e vagas no IFRS?

# APÊNDICE B – MANUAL ORIENTADOR PARA A PROPOSIÇÃO DE CURSOS E VAGAS NO IFRS

PROFIAP
MESTRADO PROFISSIONAL EM ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA

UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL

# PROPOSIÇÃO DE CURSOS E VAGAS NO IFRS

## Um manual orientador

# PROPOSIÇÃO DE CURSOS E VAGAS NO IFRS

Relatório técnico apresentado pela mestranda Bianca Eloize Moro ao Mestrado Profissional em Administração Pública em Rede, sob orientação da docente Profa. Dra. Larissa de Lima Trindade, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Administração Pública.

Imagem gerada com Canva IA

# SUMÁRIO


Contexto de aplicação da proposta 04

Público-alvo da proposta 05

Situação problema 06

Objetivo da proposta 10

PTT - Proposta de Intervenção 11

Autoria da Proposta 20

Referências 21

Protocolo de Entrega da Proposta aos Praticantes 22

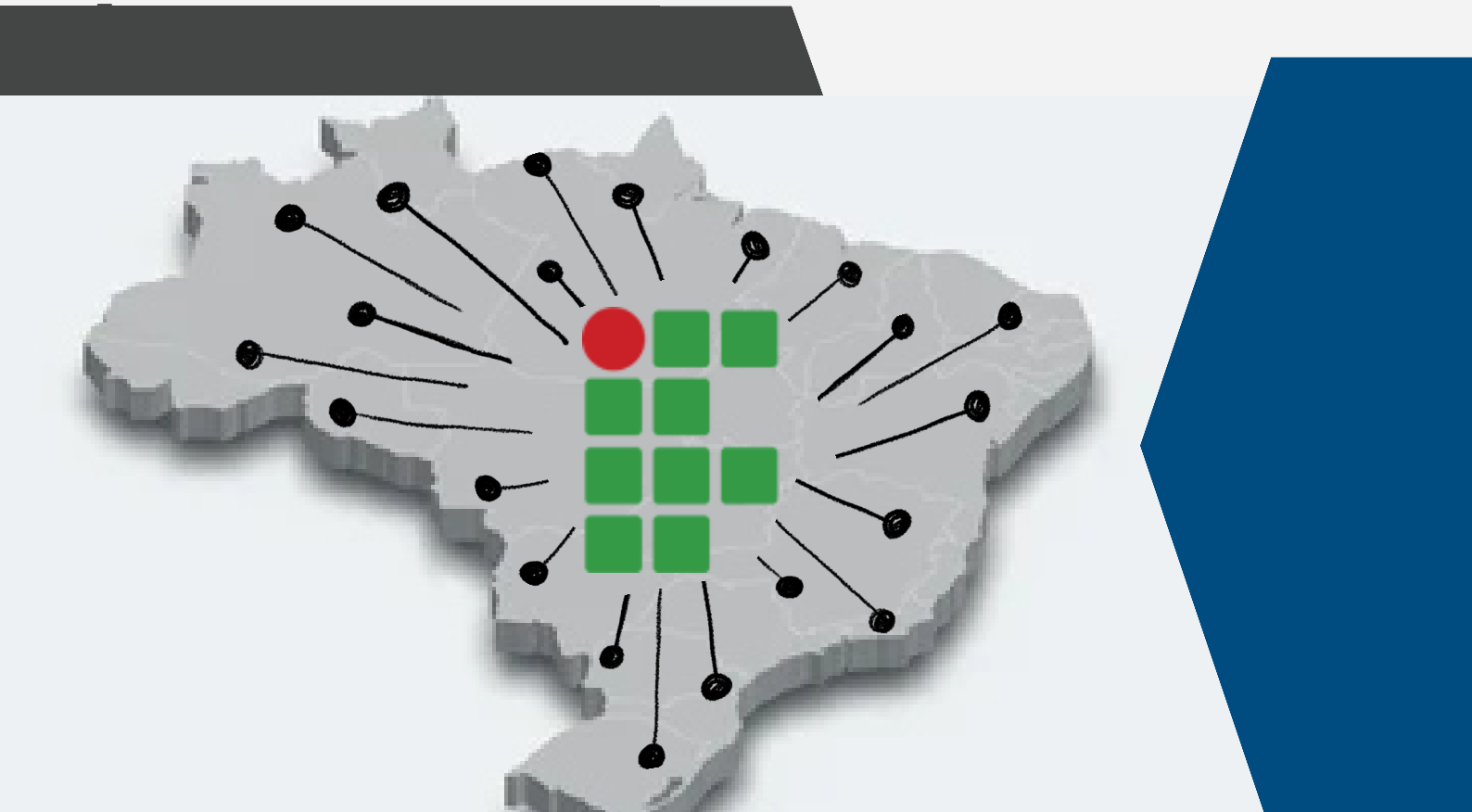
# CONTEXTO DE APLICAÇÃO DA PROPOSTA

A Educação Profissional e Tecnológica (EPT) brasileira encontra-se inserida em um processo de expansão e consolidação da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, especialmente a partir da criação dos Institutos Federais (IFs) pela Lei nº 11.892/2008 e, mais recentemente, pelo anúncio de mais de 100 novos campi. Presentes em todos os estados brasileiros, os IFs constituem uma institucionalidade com oferta pluricurricular e multicampi de EPT, abrangendo diferentes níveis e modalidades de ensino e tendo entre suas finalidades a promoção do desenvolvimento local e regional. Essa configuração atribui a essas instituições papel estratégico na articulação entre educação, trabalho e território, demandando que a expansão da oferta formativa e sua diversificação estejam relacionadas às características e necessidades das comunidades em que estão inseridas.

Nesse contexto, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS) expressa em seus Planos de Desenvolvimento Institucional (PDI) dos ciclos 2019-2023 e 2024-2028, o objetivo estratégico de "aperfeiçoar critérios para criação de cursos e vagas" (IFRS, 2018, 2023).

A proposição deste trabalho ocupa tal espaço institucional, buscando apoiar a tomada de decisão, o acompanhamento da oferta e dos elementos relevantes ao processo de criação de cursos e vagas em um cenário no qual a existência de vagas ociosas e evasão evidenciam a necessidade de maior aderência entre os cursos ofertados e as características da comunidade e seu território. Ao propor um roteiro de perguntas orientadoras e a seção de monitoramento, o manual busca contribuir para uma leitura mais analítica e sistematizada dos elementos internos e externos à instituição, envolvidos no processo, aumentando as chances de sucesso da política pública e fortalecendo a articulação com a sociedade e o mundo do trabalho.

Essa perspectiva converge com a responsabilidade social das instituições de ensino, o potencial da EPT no desenvolvimento socioeconômico da região e individual de seus integrantes, bem como com a Agenda 2030 da ONU, especialmente os ODS 4, 8 e 9, relacionados à educação de qualidade, ao trabalho decente e crescimento econômico e à indústria, inovação e infraestrutura, contribuindo para as metas 4.4, 8.3, 9.5 e 9.b.



# PÚBLICO-ALVO DA PROPOSTA

O Manual Orientador para Proposição de Cursos e Vagas foi desenvolvido a fim de auxiliar os agentes públicos que participam do planejamento, do estudo da viabilidade, da criação e do acompanhamento dos cursos técnicos e de graduação no IFRS, podendo ser utilizado por outros IFs com pequenos ajustes em suas particularidades institucionais e locais. Aplica-se a:

## EQUIPES DE PLANEJAMENTO

Grupos responsáveis pelo planejamento de cursos e vagas no PDI, preferencialmente, de composição multidisciplinar, que reúnam habilidades e competências diversas para análise interna e externa do contexto em que ocorre a proposição de cursos.

## GESTORES DE DESENVOLVIMENTO INSTITUCIONAL (DI)

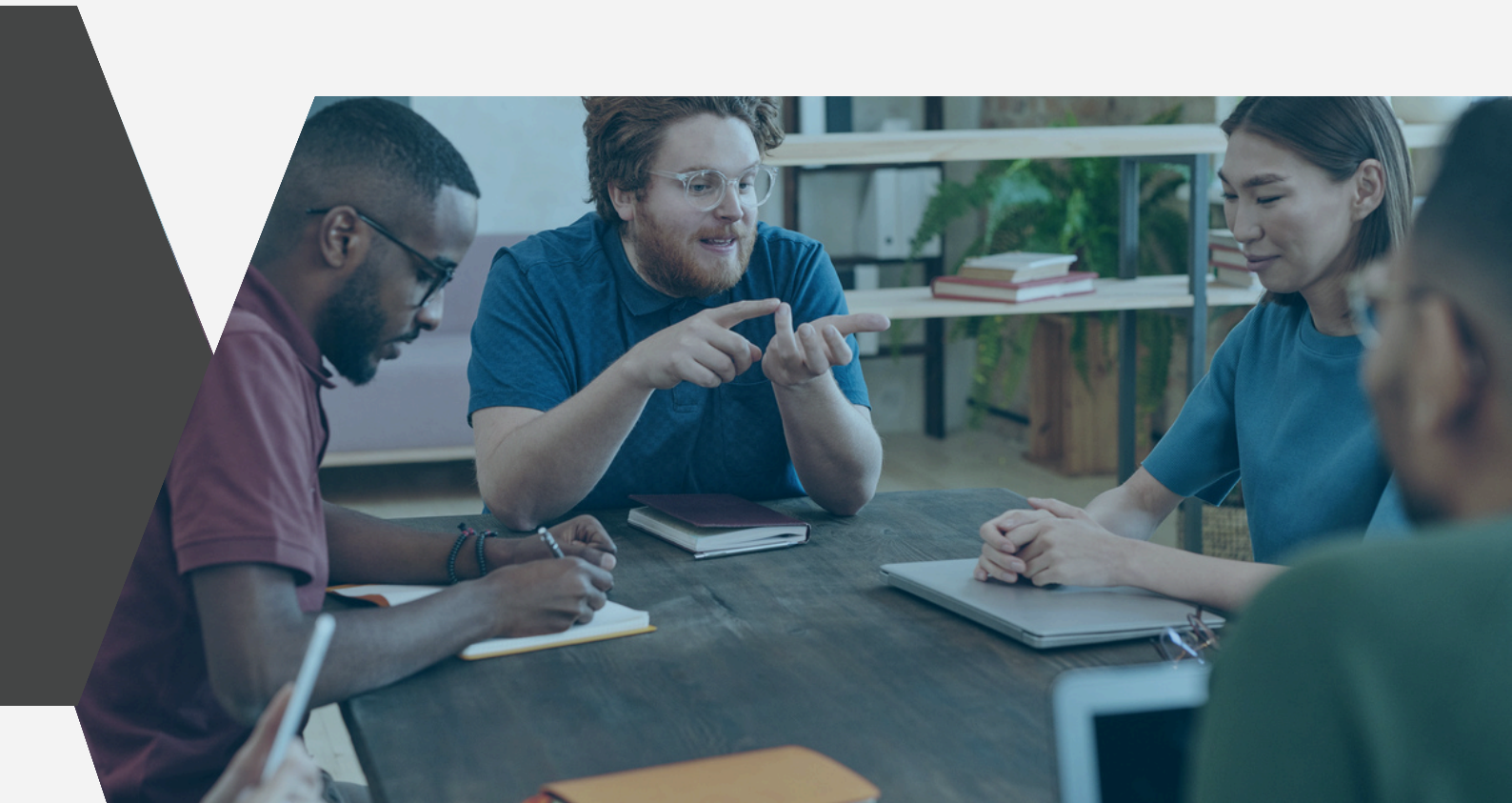
Responsáveis pelo estudo de viabilidade do curso, representado no IFRS pelo Relatório de Desenvolvimento Institucional (RDI). Transitam pelas equipes de planejamento e comissões de elaboração do Projeto Pedagógico do Curso (PPC), sendo atores chave para conexão entre a proposição e a criação dos cursos.

## COMISSÕES DE ELABORAÇÃO DO PPC

Grupos responsáveis pelo currículo e aspectos pedagógicos do curso, perpassando também a justificativa do curso, a definição dos docentes e técnicos administrativos que atuarão no curso e a identificação das infraestruturas necessárias a sua implementação.

## COLEGIADOS DE CURSOS

Grupos responsáveis pelo monitoramento e revisão dos cursos.



# SITUAÇÃO PROBLEMA

Os IFs têm enfrentado historicamente a necessidade de gerir vagas remanescentes. Ao observar dados da PNP (Brasil, 2026) e do Censup (Brasil, 2025), em série histórica, verifica-se, no conjunto de instituições da Rede Federal e no IFRS:

**VAGAS OCIOSAS AO INGRESSO**

- Média de 16,49% nos 38 IFs de 2018 a 2025, com destaque para o percentual de **17,10% em cursos técnicos no ano de 2025** (Brasil, 2026);
- Média de 7,09% no IFRS de 2018 a 2025, com destaque para **21,23% em cursos técnicos no ano de 2022** (Brasil, 2026);
- Média de 35,33% nos **cursos de graduação** de IFs e Cefets da Rede Federal de 2018 a 2024, com destaque para o **máximo de 57,65% em 2023** (Brasil, 2025);
- Média de 25,8% nos **cursos de graduação** do IFRS de 2018 a 2024, com destaque para o **máximo de 45,55% em 2022** (Brasil, 2025);

**EVASÃO**

- Média de 16,54% nos 38 IFs da Rede Federal de 2018 a 2025, com destaque para os **máximos de 19,58% em 2022 e 19,15% em 2018** (Brasil, 2026);
- Média de 10,20% no IFRS de 2018 a 2025, com o **máximo de 19,91% em 2019** (Brasil, 2026).

> Os Institutos Federais têm por finalidades e características: [...]
> 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.
>
> (Brasil, 2008, art. 6º, IV)

> É problemática a abertura de cursos que não conseguem fazer a colocação de egressos no mundo do trabalho ou que se extinguem rapidamente, devido a um curto ciclo de vida ou viabilidade não concretizada pela baixa adesão de alunos ou alta evasão, implicando no risco de aplicação indevida de recursos financeiros, de pessoal ou de infraestrutura.
>
> (Wichrestink, 2016; Neves, 2019; Oliveira, 2020; Pozzer; Neuhold, 2024)

Embora haja diretrizes gerais da legislação e tentativas de sistematização de metodologias que orientem o processo de proposição de cursos, Filippim e Moreschi (2020) relatam a tímida parceria com agentes externos e a percepção destes de que os cursos não atendem as demandas da região. Maciel et al. (2024) indicam a preponderância do fator político sobre o diagnóstico das potencialidades locais, indo ao encontro de Galvão (2021), que afirma que muitas vezes a decisão de criar cursos fica restrita ao senso comum, se baseando em audiências públicas ou plebiscitos.

> É necessário uma maior abertura dos IFs à interação com a comunidade, permitindo-se influenciar e ser influenciado, já que é inegável o potencial de impacto positivo dessas instituições no desenvolvimento regional.
>
> (Pozzer; Neuhold, 2024)

Assim, com base em Revisão Sistemática de Literatura (RSL) buscou-se diagnosticar a abrangência dos normativos do processo de proposição de cursos nos 38 IFs, com aprofundamento para a prática do IFRS, a fim de viabilizar a proposta de manual orientador que subsidie tomadas de decisão mais analíticas.

## TRIANGULAÇÃO DOS RESULTADOS:

### Elementos da literatura + Elementos institucionais + Processos e entrevistas IFRS

A RSL, formada majoritariamente por estudo internacionais, revelou 8 elementos relevantes à proposição de cursos, com recorrência de parcerias e da identificação de necessidades sociais e do mercado de trabalho por meio da aproximação com agentes externos. O uso de big data e ferramentas de predição também se destacaram em estudos mais recentes, ainda que sem substituir os espaços de diálogo com a comunidade. A **complexidade da integração entre os elementos** e o **papel central do planejamento estratégico nessa articulação** foram destacados por essa etapa do estudo.

| ELEMENTOS RELEVANTES | NORMATIVOS 38 IFs | NORMATIVOS IFRS |
|---|---|---|
| Capacidade institucional | 100% (38) | ✓ |
| Planejamento estratégico | 100% (38) | ✓ |
| Políticas públicas e legislação | 100% (38) | ✓ |
| Motivação comunidade acadêmica | 100% (38) | ✓ |
| Necessidades sociais e do mercado de trabalho | 97,4% (37) | ✓ |
| Dados secundários e outros estudos* | 89,5% (34) | ✓ |
| Vocações regionais e potencialidades locais* | 76,3% (29) | ✓ |
| Redes de cooperação e parcerias | 73,7% (28) | ✓ |
| Cursos correlatos em outras instituições/campi | 63,2% (24) | ✓ |
| Aspectos culturais e políticos | 7,9% (3) | |

* Elementos incluídos pela análise documental dos 38 IFs, não identificados de forma expressiva na RSL, como os demais.

## DOCUMENTOS DO PROCESSO

**Cronograma OCV-PDI**

Obrigatoriedade legal. Presente na quase totalidade dos IFs, mas pouco articulado ao processo operacional de criação de cursos e seu monitoramento.

✓ IFRS

**Estudo de viabilidade**

Ausente como instrumento formal em parte dos institutos, embora a pertinência, relevância e viabilidade do curso sejam tratadas de alguma forma.

✓ IFRS

**Projeto Pedagógico do Curso**

Obrigatoriedade legal. Presente em 100% dos institutos analisados, com estrutura mínima definida em Diretrizes Curriculares Nacionais (DNCs).

✓ IFRS

O processo está institucionalizado em diferentes níveis enquanto Rede Federal, refletindo a discricionariedade na construção dos normativos e a complexidade de um contexto de diferentes arranjos institucionais e práticas de governança.

No IFRS, embora 90% do elementos e todos os documentos estejam presentes nos normativos, **a operacionalização do processo varia conforme o contexto de cada *campus* e as decisões dos agentes implementadores, não decorrendo apenas da aplicação da norma.**

Lacunas maiores aparecem nos normativos dos 38 IFs quando analisados os subelementos:

- Há fragilidade nas orientações quanto ao uso de métodos sistematizados de pesquisa de demanda, audiências públicas e identificação das potencialidades locais e vocações regionais, estando ausentes métodos de predição, tendência de busca por emprego ou identificação de lacunas de conhecimentos e habilidades. **O que também ocorre no normativo do IFRS.**
- Há baixa ocorrência de simpósios e visitas nas orientações, a fim de identificar "Necessidades sociais e do mercado de trabalho" e baixo detalhamento das potenciais "Redes de cooperação e parcerias", sendo elas visualizadas mais em um contexto de atendimento legal a estágios obrigatórios, com governo e instituições de ensino, o que contrasta com a baixa ocorrência de indústrias, empresas e comunidade entre elas. **Esses três últimos atores parceiros e as visitas também estão ausentes no normativo do IFRS.**
- Há orientações pontuais quanto a observação da demanda por cursos correlatos ou a partir de projetos institucionais, **ausentes no normativo do IFRS.**

> **Predominam aspectos relacionados à capacidade institucional, ao planejamento estratégico, às políticas públicas e legislações e à motivação da comunidade interna** no que tange vocação acadêmica, tanto nos normativos dos 38 IFs, quanto nos casos analisados no IFRS.

**6 processos de criação de cursos técnicos e graduações**
**8 entrevistas de servidores que participaram dos casos**

## PONTOS FRACOS

- Limitação da capacidade institucional para proposição de novos cursos não alinhados às vocações do *campus*;
- Dificuldade de acesso automatizado a dados da capacidade institucional (pessoal/infraestrutura) e suas prospecções, que se restringem mais a controles próprios de servidores em cargos de gestão;
- Conhecimento setorizado sobre legislações e normativos, dificultando a apropriação pelas equipes responsáveis pelo processo;
- Diferentes níveis de entendimento da Lei de Criação.
- Ausência de metodologia institucionalizada para pesquisa de demanda/acompanhamento de egressos e sua periodicidade de realização;
- Pesquisas de demanda parciais, com participação limitada dos diferentes atores da EPT (maior foco em estudantes do ensino fundamental e médio);
- Dificuldades na articulação e comunicação com atores externos, com investigação da demanda potencial por meio de cartas de apoio e inferências a partir de dados secundários e outros estudos;
- Ausência/limitação dos dados secundários disponíveis e dificuldades na articulação com outras fontes;
- Sobrecarga de trabalho e falta de fortalecimento das equipes que conduzem e assessoram o processo;
- Influência das concepções docentes na escolha dos cursos, ainda que em casos específicos.
- Diferentes níveis de coordenação e fortalecimento das conexões existentes entre os documentos do processo, incluindo a oferta no processo seletivo;
- Entendimento pouco consolidado sobre a gestão sistematizada de riscos.

## PONTOS FORTES

- Fortalecimento das normativas institucionais, com maior vinculação entre planejamento estratégico e a proposição e criação de cursos;
- Percepção preponderante de que aspectos técnicos se sobrepõem a aspectos políticos e culturais, devido ao fortalecimento das normativas;
- Composição multidisciplinar das comissões de planejamento, registrada a participação de especialista em estatística em um dos casos;
- Apoio da gestão para viabilizar a oferta de curso, seja ao adequar espaços e cargas horárias ou ao providenciar a aquisição de infraestrutura e a contratações de profissionais em quantitativo moderado;
- Uso de parcerias e emendas parlamentares para ampliação da capacidade institucional;
- Abertura de espaço para maior protagonismo dos atores externos na identificação da demanda, proposição e criação do curso, ainda que com ocorrência pontual;
- Aplicação de pesquisa de demanda em escolas, fortalecendo a visibilidade da instituição;
- Utilização dos dados do processo seletivo como fonte para identificação de demanda para ampliação da oferta;
- Entendimento de que os dados secundários devem embasar o processo decisório, mas sem substituir a aproximação com a comunidade e a investigação direta da demanda potencial.
- Preponderância do interesse docente como elemento motivador da oferta, articulado à formação necessária ao curso, e não a interesses pessoais.

# OBJETIVO DA PROPOSTA

A proposta tem como objetivo orientar e sistematizar o processo de proposição de cursos e vagas no IFRS, qualificando a tomada de decisão sobre quais cursos ofertar. Ao tornar essa decisão mais analítica, considerando a inter-relação entre os elementos relevantes e seu monitoramento, pretende-se:

Apoiar a identificação de cursos mais alinhados às necessidades da comunidade e aos propósitos institucionais.

Fortalecer a relação entre atores internos e externos.

Contribuir para a eficiência dos cursos, especialmente, pela redução de vagas ociosas e da evasão.

Identificar, de forma mais sistematizada, os ajustes necessários aos cursos.

# LINHAS DE ATUAÇÃO RECOMENDADAS

A partir do estudo de caso, recomenda-se para o fortalecimento institucional do processo:

- Aprimorar continuamente as normativas e ferramentas do processo, aproximando cada vez mais a proposição, criação e monitoramento de cursos dos instrumentos de planejamento, entre eles o PDI, mas também o Plano de Ação;
- Fortalecer a estrutura responsável pelo DI dos *campi*, para que este articule o processo de proposição de cursos na instituição, garantindo capacitações e disponibilidade para a dedicação necessária;
- Implementar observatório, estrutura organizacional ou projeto de pesquisa institucional, vinculado a PRODI, que atue para produzir, organizar e analisar dados sobre as necessidades do território, bem como para elaborar metodologia de pesquisa de demanda por eixo formativo e para acompanhar a inserção de trabalho dos egressos, assegurada a participação de servidores dos *campi* e de parcerias externas;
- Criar espaço de discussão coletiva e periódica sobre: (i) atualizações normativas e legais relacionadas ao processo; (ii) análise de indicadores, dados e projeções dos censos; e (iii) problemáticas enfrentadas na oferta, a exemplo de cursos com baixa procura;
- Fortalecer a comunicação institucional e a curricularização da extensão, visando aproximar-se mais de atores externos, bem como institucionalizar simpósios periódicos e multicampi por eixo tecnológico para discussão das demandas da área, com participação dos atores externos;
- Avaliar a necessidade de capacitação quanto aos convênios, a fim de identificar dificuldades e possíveis barreiras enfrentadas no momento de sua formalização junto aos agentes externos.

# PTT - PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

**INTER-RELAÇÃO ENTRE OS ELEMENTOS**

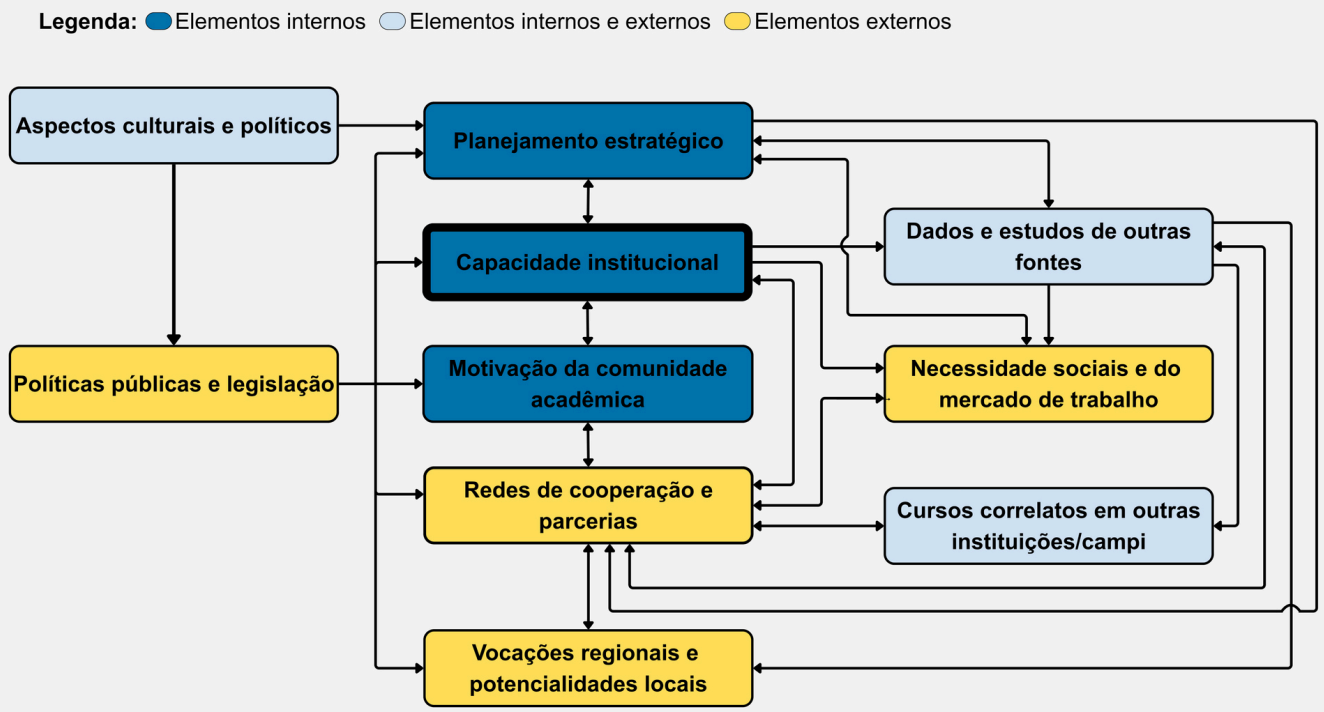
A proposição de cursos revela-se como resultado de um processo interpretativo, impactado pela capacidade institucional instalada, que deve integrar os elementos e combinar fontes de informação. O êxito de uma proposta não está relacionado diretamente com o número de elementos ou subelementos considerados, mas sim a consistência da análise e nível de integração interna e externa com que este foi concebido.

A representação abaixo mostra o relacionamento entre os elementos do estudo, sinalizando aqueles internos, externos ou que transitam nas duas esferas.

A proposta de intervenção trata-se de um roteiro de perguntas orientadoras para direcionar a leitura de cada elemento relevante ao processo de proposição de cursos e vagas e suas inter-relações. Junto as questões são apresentados alguns trechos de destaque e links de documentos ou páginas de dados, que nortearão os estudos, a análise interpretativa e as decisões dos implementadores da expansão da oferta de EPT no IFRS. Além disso, ao final do roteiro de perguntas, propõem-se um conjunto de indicadores para o monitoramento desses elementos, que junto com as linhas de atuação apresentadas anteriormente, podem fazer com que o processo seja fortalecido na instituição.

Durante a leitura e utilização do manual orientador, é possível identificar cada elemento em destaque, como subtítulo da seção. Logo abaixo, são listados seus subelementos. Dois ícones são apresentados ao longo do manual, sinalizando:

- cada pergunta orientadora.
- a proposta de um indicador de monitoramento, ao final da seção.



# PLANEJAMENTO ESTRATÉGICO (INTERNO)

Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), Missão, Projeto Pedagógico Institucional (PPI), Diretrizes acadêmicas e institucionais

- O planejamento dos cursos no PDI considerou a inter-relação entre todos os elementos relevantes a uma proposição, articulando elementos internos e externos?

- O curso foi previsto no PDI e será ofertado conforme o planejamento prévio?

- O curso está em consonância com a missão e o PPI do IFRS?

**Missão do IFRS**

Ofertar educação profissional, científica e tecnológica, inclusiva, pública, gratuita e de qualidade, promovendo a formação integral de cidadãos para enfrentar e superar desigualdades sociais, econômicas, culturais e ambientais, garantindo a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão e em consonância com potencialidades e vocações territoriais.

- As diretrizes institucionais para proposição de curso, entre elas: as orientações sobre a **recuperação dos indicadores**, as normativas da PRODI para revisão do PDI e elaboração do RDI, em consonância com resolução do Consup sobre o tema, foram consideradas?

- As diretrizes acadêmicas vigentes para criação de curso, entre elas: as normativas da PROEN para elaboração do PPC e seus modelos, a Organização Didática (OD) e outras que tratam de aspectos curriculares e pedagógicos do curso foram consideradas?

- As necessidades para viabilizar o curso foram planejadas no Plano de Ação?

## DESTAQUES OD PARA PROPOSIÇÃO DE CURSOS

- **Modalidade:** presencial ou a distância.
- **Turno dos cursos presenciais:** manhã, tarde, noite ou integral.
- **Duração da hora-aula:** 45, 50, 55 ou 60 minutos, devendo ser equivalente para todos os cursos ofertados pelo campus no mesmo turno.

Alterações de modalidade ou turno devem seguir os trâmites para alteração do PPC, com elaboração de RDI resumido.

Especificidades por tipo de curso:

### CURSOS TÉCNICOS

- Seguir carga horária mínima prevista no CNCT, preferencialmente, ou mais;
- Se **integrados**, ofertar apenas na modalidade presencial com duração máxima de 4 anos ou séries e até 18 componentes curriculares por ano letivo, divididos entre núcleo de base comum e profissional;
- Se **integrados EJA-EPT**, ofertar na modalidade presencial ou parcialmente a distância, com duração de 4 a 8 semestres ou 2 a 4 anos, e até 10 componentes curriculares por período letivo, divididos entre núcleo de base comum e profissional;
- Se **subsequentes**, ofertar na modalidade presencial ou a distância, com duração de 2 a 5 semestres e até 10 componentes curriculares por semestre letivo, divididos entre núcleo de base comum e profissional;
- Se **concomitantes**, ofertar na modalidade presencial ou a distância, em regime semestral ou anual, com até 10 componentes curriculares por semestre letivo.

### CURSOS DE GRADUAÇÃO

- Se **superiores em tecnologia**, ofertar na modalidade presencial ou a distância, com duração de 4 a 8 semestres e até 10 componentes curriculares por semestre letivo, divididos entre núcleo básico e tecnológico. Seguir carga horária mínima do CNCST, preferencialmente, ou mais;
- Se **bacharelados**, ofertar na modalidade presencial ou a distância, com organização semestral e até 10 componentes curriculares por semestre letivo;
- Se **licenciaturas**, observar a legislação vigente.

## **CAPACIDADE INSTITUCIONAL** (INTERNO)

Corpo docente, corpo técnico, infraestrutura (salas, laboratórios, biblioteca, acervo, acessibilidade), financiamento institucional e estrutura organizacional (coordenação e setores responsáveis).

- O campus possui docentes com carga horária disponível para oferta de um curso novo? Em que áreas?

**CARGA HORÁRIA DOCENTE PARA AULA**

- Docente 40 horas com ou sem dedicação exclusiva = 14 a 16 horas semanais;
- Docente 20 horas = 10 a 12 horas semanais.

Exceções no Regulamento de atividades docentes do IFRS (art. 26).

- O campus possui quantitativo suficiente de técnicos administrativos para apoiar um novo curso?
- Há possibilidade de ampliação do corpo técnico e docente considerando a tipologia do campus e as diretrizes de dimensionamento, previstas na Portaria MEC nº 713/2021 e suas alterações, a exemplo da Portaria MEC nº 327/2026? As articulações necessárias para sua viabilização foram feitas e tem resposta positiva?
- Acordos de cooperação ou parcerias podem ampliar a capacidade quanto ao corpo técnico ou docente para atuarem no novo curso?
- Há salas de aula disponíveis nos turnos de funcionamento do campus? Elas comportam um novo curso durante todo seu tempo de integralização? Em qual turno e com quantas vagas?

- A infraestrutura atende ao mínimo previsto no Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (CNCT), no Catálogo Nacional de Cursos Superiores de Tecnologia (CNCST) ou nas Diretrizes Nacionais Curriculares (DNCs) das graduações para o quantitativo de vagas planejado? Bem como os critérios de acessibilidade?
- No caso de não atendimento da infraestrutura necessária, planejou-se sua construção, reforma ou aquisição a partir de recursos orçamentários ou extraorçamentários (plano de ação)? Há possibilidade de viabilizá-la por meio de acordos de cooperação ou parcerias?

- A proposta do novo curso contribui para a viabilidade financeira do *campus*, considerando os parâmetros da Portaria MEC nº 243/2026, ou outra subsequente, que estabelece a matriz de distribuição orçamentária?

Ao considerar os diferentes tipos de cursos ofertados pelos IFs, a matriz orçamentária trata as matrículas totais, no bloco "funcionamento", calculado no âmbito dos campi e correspondente a 80% do orçamento, já deduzidos os valores destinados à assistência estudantil, de forma a:

**Equalizar**
pela carga horária padrão de 800 horas anuais, considerando a carga horária prevista nos catálogos de curso de forma anualizada, e pelos dias ativos do ciclo no período analisado.

**Ponderar**
conforme o peso de cada curso, considerando o quantitativo de laboratórios profissionalizantes previstos no catálogo de cursos técnicos, como critério de referência, mas também o tipo de curso e a modalidade de oferta:

**Bonificar**
em 50% os cursos de agropecuária, aplicado às matrículas ponderadas.

**CRITÉRIOS DE PONDERAÇÃO**

**LABORATÓRIOS** (CRITÉRIO DE REFERÊNCIA)
- 1 laboratório: peso 1,0;
- 2 laboratórios: peso 1,5;
- 3 laboratórios: peso 2,0; e
- 4 ou mais laboratórios: peso 2,5.

**TIPO CURSO**
- Técnicos: peso conforme critério de referência;
- Integrados: peso mínimo de 1,5, devido aos laboratórios propedêuticos;
- Proeja e licenciaturas: peso 2,5; e
- Bacharelados e tecnólogos: verticalização do critério de referência dos técnicos.

**MODALIDADE**
- A distância com financiamento próprio: equivalente a 80% do curso presencial;
- A distância com financiamento externo: equivalente a 25% do curso presencial.

- Os recursos disponíveis ou planejados atendem as condições de oferta do novo curso, referente a aulas e atividades no contraturno, disponibilização de alimentação escolar, turno e transporte? Há possibilidade de viabilizar alguma dessas questões por meio de acordos de cooperação ou parcerias?

- As funções de coordenação e estruturas organizacionais para o curso foram planejadas e sua viabilização articulada?

## MOTIVAÇÃO DA COMUNIDADE ACADÊMICA (INTERNO)

Vocação acadêmica (verticalização), interesse do corpo docente, departamentos e alunos, projetos de ensino, pesquisa, extensão ou indissociáveis

- O curso proposto verticaliza em eixo tecnológico já consolidado no campus, possibilitando a otimização dos recursos da capacidade institucional?
- Há apoio da gestão, motivação dos docentes e alinhamento institucional no âmbito do campus e da reitoria para a oferta do novo curso proposto?
- Há espaços coletivos de manifestação e evidências do interesse coletivo (não apenas individual) da comunidade acadêmica para oferta do curso? Este foi subsidiado por estudo de elementos externos sobre as necessidades e potencialidades, bem como internos, especialmente, no que se refere a capacidade institucional?
- Projetos de ensino, pesquisa, extensão ou indissociáveis embasaram a proposta? Estes são desenvolvidos em parceria com agentes externos, a fim de aproximar as necessidades sociais e do mercado de trabalho das ofertas novas ou já existentes, favorecendo a retroalimentação do currículo e a inovação?

## POLÍTICAS PÚBLICAS E LEGISLAÇÃO (EXTERNO)

Diretrizes legais e critérios de avaliação do curso, programas governamentais e regulamentações específicas de área.

- O curso contribui para o atendimento dos percentuais legais previstos na Lei de criação dos Institutos Federais: 50% cursos técnicos, preferencialmente integrados, ou 20% cursos para formação de professores? Ou ainda para o atendimento do percentual de 10% de cursos técnicos para EJA-EPT?
- O critério de verticalização é observado pela proposta, nos termos do Decreto nº 9.235/2017 (art. 40, § 3º), que prevê a oferta de cursos superiores apenas quando da oferta prévia de cursos técnicos na mesma área?
- A proposta está de acordo com as diretrizes específicas do curso, conforme CNCT, CNCST ou DNCs?
- Considerou-se as seguintes referências em diálogo com a Lei de criação?
  - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB);
  - Plano Nacional de Educação (PNE);
  - DNCs Gerais da EPT;
  - Sistemas de avaliação e seus instrumentos (SINAES, SINAEPT);
  - Outras políticas intersetoriais relacionadas a EPT, como a política industrial, e programas indutores, como o incentivo fiscal aos estados para oferta de EPT.
- As portarias de dimensionamento de pessoal e cálculo orçamentário, citadas no elemento "Capacidade Institucional" foram contempladas nas análises?

## NECESSIDADES SOCIAIS E DO MERCADO DE TRABALHO (EXTERNO)

Identificação de lacunas de conhecimentos e habilidade (empregadores, indústria e entidades representativas | público alvo em potencial | sites de emprego por mineração de dados), Pesquisa de demanda, Simpósios, Visitas, Audiências públicas e reuniões externas, Cartas de apoio, Tendência na busca por empregos.

- O público-alvo do curso foi identificado e seu interesse pesquisado através de **amostra representativa e método declarado**? A escolaridade mínima foi atendida ou está em andamento?
- As preferências de turno, modalidade, área e duração do curso (quando aplicável) foram investigadas?
- Consultou-se de forma aprofundada outros interessados que se relacionam de alguma forma ao curso proposto, a fim de identificar as necessidades externas? Houve espaços coletivos de compartilhamento dessas percepções?

Procure coletar as percepções de **TODOS** os interessados relacionados o curso. Cartas de apoio podem formalizar, mas não dispensam uma interação mais abrangente com esses atores.

Considerando a **ÁREA/EIXO**, consulte:

- Egressos de cursos da área/eixo;
- Especialistas e professores que já atuam em cursos similares;
- Trabalhadores, empregadores e entidades representativas de classe;
- Associações, confederações e conselhos profissionais;
- Câmaras temáticas, secretarias municipais e estaduais correlatas.

**PÚBLICO-ALVO (OD IFRS)**

**CURSOS TÉCNICOS**

- Integrados: portadores do certificado de conclusão do Ensino Fundamental;
- Integrados EJA-EPT: portadores do certificado de conclusão do Ensino Fundamental, maiores de 18 anos;
- Subsequentes: portadores de certificado de conclusão de Ensino Médio;
- Concomitantes: estudantes que estejam cursando o Ensino Médio em outras instituições de ensino.

**CURSOS DE GRADUAÇÃO**

- Portadores do certificado de conclusão do Ensino Médio.

- O processo seletivo do campus para cursos de mesma área ou eixo sinalizam a existência de demanda para além das vagas já ofertadas?
- A análise dos dados primários obtidos foi subsidiada e complementada pela análise de dados secundários e outros estudos?
- Utilizou-se técnicas de coleta e análise de tendências de busca por empregos e das competências e habilidades requeridas?

## VOCAÇÕES REGIONAIS E POTENCIALIDADES LOCAIS (EXTERNO)

Arranjos produtivos, sociais e culturais

- As vocações e potencialidades produtivas, sociais e culturais específicas do território estão ou foram mapeadas e analisadas em conjunto com os dados coletados sobre as necessidades sociais e do mercado de trabalho?
- O curso proposto atende alguma lacuna para o desenvolvimento dessas vocações e potencialidades?

## REDES DE COOPERAÇÃO E PARCERIAS (EXTERNO)

Comunidade (tradicionais locais, sociedade civil organizada), governo, instituições de ensino, indústrias e empresas.

- Há convênios ou acordos de cooperação celebrados com representantes da comunidade, do governo, outras instituições de ensino, indústria ou empresas vinculadas a área do curso?
- As parcerias existentes ou potenciais para o curso foram identificadas e contatadas a fim de verificar as necessidades e as potencialidades da área, coletando informações que subsidiem a proposta do curso, seu currículo, bem como a disponibilidade para estágios obrigatórios e não obrigatórios, projetos, visitas e atividades de práticas?
- Especialistas de outras instituições de ensino que ofertam cursos correlatos colaboraram com a construção e desenvolvimento do curso, a fim de captar a visão de outros profissionais que têm experiência prática com o curso?
- Dados coletados e analisados em parcerias com outras instituições foram utilizados para ampliar a análise externa que embasa a proposta do curso?
- A necessidade ou possibilidade de ampliar a capacidade institucional para viabilizar a oferta do curso foi verificada e formalizada?

> A EPT deve ser constituída de instituições autônomas, responsivas e com potencial de liderar mudanças e inovações nas comunidades locais.
>
> (Billett, 2025)

## ASPECTOS POLÍTICOS E CULTURAIS (INTERNO E EXTERNO)

Condicionantes políticas e culturais que interfiram na tomada de decisão e nas condições de oferta do curso.

- Os alinhamentos internos realizados e a tomada de decisão para proposição do curso tiveram eventuais critérios políticos superados por questões técnicas do processo?
- Há condicionantes culturais internas interferindo em uma proposição de cursos alinhada às normativas internas e aos fluxos institucionais, gerando um distanciamento entre o planejamento e sua real efetivação? Tais condicionantes puderam ser atenuadas para viabilizar a proposta do curso?
- O panorama político e cultural do município, estado e federação implicam em políticas públicas favoráveis para ampliação de cursos e suas condições de oferta? Buscou-se um alinhamento com esses entes de forma a evidenciar a importância da política pública de EPT, viabilizando ações que favoreçam seus resultados?

## DADOS SECUNDÁRIOS E OUTROS ESTUDOS (INTERNO E EXTERNO)

Ambientais, Demográficos, Educacionais, Socioeconômicos

- Os dados e estudos utilizados correspondem à área de atuação do curso e influência ou abrangência do *campus* (e não a recortes genéricos, regionais ou nacionais amplos demais)?

- Os dados e estudos utilizados foram analisados de forma combinada entres e entre os dados primários coletados, às questões legais e de capacidade institucional?

**ÁREA DE ATUAÇÃO DO CURSO**

- Utilize como referência os campos de atuação e as ocupações associadas da Classificação Brasileira de Ocupações (CBO), apresentadas pelos catálogos nacionais de curso (CNCT e CNCST) e o Painel: "As Ocupações e o Mercado de Trabalho Assalariado Formal".

**ÁREA DE INFLUÊNCIA/ABRANGÊNCIA DO *CAMPUS***

- Utilize dados de delimitação de centros urbanos, municípios, microrregiões, mesorregiões, estados limítrofes (IBGE), bem como a origem dos estudantes identificada pelo processo seletivo.

| Dados | Descrição | Fonte |
|---|---|---|
| Características e variação da população na área de influência/abrangência | Indicador de características e quantitativo de público-alvo (focar nas faixas etárias relacionadas e sua projeção) | @CIDADES (IBGE) |
| Articulações viárias e fluxos de pessoas | Indicador do fluxo potencial de estudantes e das facilidades ou dificuldades de mobilidade para acessar os cursos | DNIT e REGIC, Logística dos Transportes (IBGE) |
| Matrículas e concluintes do ensino médio e concluintes do ensino fundamental | Indicador de público potencial para ingresso: para técnicos integrados, comparar matrículas do ensino médio de respectivo ano com concluintes do ano anterior; para técnicos subsequentes, utilizar matrículas do ensino médio não vinculadas a cursos técnicos; para técnicos subsequentes e graduações, utilizar concluintes do ensino médio | Educacenso (INEP) |
| Procura por cursos correlatos (relação candidato/vaga) | Indicador da demanda por formação na área e da viabilidade ou não de sobreposição de cursos | Educacenso e Cesup (INEP), PNP |
| Atividades econômicas: VAB, emprego e ocupação | Indicador dos atividades econômicas em expansão ou estratégicas, das que mais demandam trabalhadores, seus fluxos de admissão e demissão ou desemprego | PIB (IBGE) e PDET (MTE) |
| Licenciamentos ambientais | Indicador de novos empreendimentos e possíveis potencialidades do território | IBAMA |

## CURSOS CORRELATOS (INTERNO E EXTERNO)

Oferta, Demanda, Currículo

- Existem cursos correlatos na região? Eles são públicos ou privados? Ofertados de forma presencial ou a distância? O quantitativo de matrículas ativas é expressivo tendo em vista a duração do curso?

- Como são os índices de procura pelos cursos correlatos na região? A demanda motivaria a proposição do curso ou causaria sobreposição?

- Há cursos a distância nacionais ou internacionais que podem prejudicar a procura pelo curso?

- Os currículos desses cursos trazem temáticas que podem ser consideradas no curso a ser proposto no IFRS?

- Parcerias foram realizadas no intuito de que outros profissionais com experiência na oferta do curso pretendido pudessem contribuir em sua proposição?

## MONITORAMENTO

| Classificação | Indicador | Fórmula |
|---|---|---|
| Indicadores de capacidade institucional | Carga horária docente disponível por área | ∑ (número de docente por regime de contratação e área * carga horária máxima de sala de aula) - ∑ (número de docente por regime de contratação e área * carga horária utilizada em sala de aula) |
| | Salas de aula e ocupação disponível | ∑ (número total de salas * ocupação * turnos de funcionamento do campus) - ∑ (número de salas utilizadas * ocupação * turnos disponíveis) |
| | Relação de alunos por professor (RAP) - fonte: PNP | **RAP = ((MeqCG * FCG) + MeqDC))/DEq** MeqCG (Matrículas Equivalentes em Cursos de Graduação); FCG (Fator de Correção de Graduação); MeqDC (Matrículas Equivalentes nos Demais) e DEq (Docentes Equivalentes) |
| Indicadores de oferta | Índice de aderência da oferta executada ao planejamento por tipo de curso, de oferta e modalidade | ∑ vagas ofertadas / ∑ vagas planejadas |
| | Percentual de vagas em cursos técnicos, de formação de professores e PROEJA/EJA-EPT | ∑ vagas ofertadas em cursos técnicos, de formação de professores e EJA-EPT / ∑ vagas ofertadas |
| Indicadores de procura | Relação candidato por vaga no processo seletivo por curso, tipo de curso, de oferta e modalidade | ∑ inscritos / ∑ vagas ofertadas na instituição |
| | Relação candidato por vaga de cursos correlatos | ∑ inscritos / ∑ vagas ofertadas em cursos correlatos de outras instituições e *campi* |
| Indicadores de desempenho acadêmico | Índice de eficiência acadêmica geral, por curso, tipo de curso, de oferta e modalidade (IEA%) - fonte: PNP | **IEA% = CCiclo + [(CCiclo / CCiclo+EvCiclo) * RCiclo] x 100** CCiclo (% Conclusão Ciclo), EvCiclo (% Evasão Ciclo); RCiclo (% Retenção Ciclo) |
| | Taxa de ocupação geral, por curso, por tipo de curso, de oferta e modalidade (TO%) - fonte: PNP | **TO% = M / V Ciclos DNE** M (matrículas); V Ciclos DNE (Vagas em ciclos com data não expirada) |
| | Taxa de evasão anual geral, por curso, por tipo de curso, de oferta e modalidade (EV%) - fonte: PNP | **EV% = EV / M** EV (evadidos); M (matrículas) |
| Indicadores territoriais e de relevância regional | Quantidade de parcerias por área | ∑ convênios firmados por área ou eixo tecnológico |
| | Índice de projetos aplicados com parcerias | ∑ projetos desenvolvidos em parceria / ∑ projetos |
| | Taxa de empregabilidade do egresso geral e por área | ∑ egressos empregados na área de formação / ∑ egressos |

### NOTAS PARA APLICAÇÃO FUTURA

Para o monitoramento mais abrangente dos **Indicadores territoriais e de relevância regional** por meio do elemento **"Dados secundários e outros estudos"** faz-se necessário um estudo futuro exploratório das bases de dados brutos, doS dados já estruturados em painéis ou em arquivos de texto, permitindo a sistematização e o acompanhamento mais estruturado das variáveis ambientais, demográficas, educacionais e socioeconômicas, sendo esta uma limitação do presente manual.

# AUTORIA DA PROPOSTA

**Bianca Eloize Moro**

bianca.moro@estudante.uffs.edu.br

Mestranda do PROFIAP/UFFS.
Especialista em Gestão Pública na Educação Profissional e Tecnológica, pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina (IFSC).
Administradora no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS).

**Profa. Dra. Larissa de Lima Trindade**

larissa.trindade@uffs.edu.br

Professora do PROFIAP/UFFS.
Doutora em Ciências Humanas pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

Imagem gerada com Canva IA

# REFERÊNCIAS


BILLETT, S. Responsiveness at the Local Level: Building VET Systems to Advance Communities. **International Journal of Training and Development**, v. 29, n. 2, p. 140-148, 2025. Disponível em: https://doi.org/10.1111/ijtd.12351. Acesso em: 27 set. 2025.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Painel Estatístico Censo da Educação Superior. 2025. Versão 3.1. Disponível em: https://app.powerbi.com/view?r=eyJrIjoiMGJiMmNiNTAtOTY1OC00ZjUzLTg2OGUtMjAzYzNiYTA5YjIiIiwidCI6IjI2ZjczODk3LWM4YWMtNGlxZS05NzhmLWVhNGMwNzc0MzRiZiJ9&pageName=ReportSection4036c90b8a27b5f58f54. Acesso em: 28 set. 2025.

BRASIL. Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: Brasília, 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm. Acesso em: 6 out. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Plataforma Nilo Peçanha. 2026. Disponível em: https://app.powerbi.com/view?r=eyJrIjoiZDhkNGNiYzgtMjQ0My00OGVlLWJjNzYtZWQwYjI2OThhYWM1IiwidCI6IjllNjgyMzU5LWQxMjgtNGVkYi1iYjU4LTgyYjJhMTUzNDBmZiJ9. Acesso em: 01 jun. 2026.

FILIPPIM, E. S.; MORESCHI, R. K. Educação Profissional e Tecnológica para o desenvolvimento regional no Brasil: a atuação do Instituto Federal de Santa Catarina. **Desenvolvimento em Questão**, v. 18, n. 52, p. 216–232, 2020. Disponível em: https://doi.org/10.21527/2237-6453.2020.52.216-232. Acesso em: 6 out. 2025.

GALVÃO, M. D. O. **Método para auxílio no processo de criação de novos cursos em uma instituição federal de ensino.** 2021. Dissertação (Mestrado em Administração) - Universidade Federal Fluminense, Volta Redonda, 2021. Disponível em: https://app.uff.br/riuff/handle/1/22261. Acesso em: 6 out. 2025.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO SUL (IFRS). Conselho Superior. **Resolução nº 054, de 12 de dezembro de 2023.** Aprova o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2024 a 2028. Bento Gonçalves: IFRS, 2023. Disponível em: https://ifrs.edu.br/documentos/resolucao-no-054-de-12-de-dezembro-de-2023-aprova-o-plano-de-desenvolvimento-institucional-pdi-2024-a-2028/. Acesso em: 31 out. 2024.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO SUL (IFRS). Conselho Superior. **Resolução nº 084, de 11 de dezembro de 2018.** Aprovar o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2019-2023 do IFRS. Porto Alegre: IFRS, 2018. Disponível em: https://ifrs.edu.br/documentos/resolucao-no-084-de-11-de-dezembro-de-2018-aprovar-o-plano-de-desenvolvimento-institucional-pdi-2019-2023-do-ifrs/. Acesso em: 31 out. 2024.

MACIEL, M. C. B.; BARTH, E.; KROTH, D. C.; BOTELHO, L. de L. R.; BOFF, V. A. Entre expectativa e realidade: uma análise da percepção dos stakeholders sobre os impactos socioeconômicos da implantação de um Campus IFET. **Revista Gestão Universitária na América Latina - GUAL**, v. 7, n. 1, p. 48–70, 2024. Disponível em: https://doi.org/10.5007/1983-4535.2024.e94780. Acesso em: 6 out. 2024.

NEVES, P. C. dos S. **Proposta metodológica para a abertura de cursos técnicos integrados: uma análise do contexto local/regional.** Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica) - Instituto Federal do Paraná, Curitiba, 2019. Disponível em: https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=13759192. Acesso em: 30 nov. 2024.

OLIVEIRA, G. V. de. **Contribuições para contemplar as demandas socioeconômico-ambientais dos cidadãos e do mundo do trab**alho nos cursos técnicos subsequentes do IFSC. 2020. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica) - Instituto Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2020. Disponível em: https://repositorio.ifsc.edu.br/handle/123456789/1474. Acesso em: 27 set. 2025.

POZZER, M. R. O.; NEUHOLD, R. dos R. O desenvolvimento regional como eixo estruturante dos institutos federais de educação, ciência e tecnologia. **Prometeica - Revista de Filosofía y Ciencias**, v. 29, p. 41-82, 2024. Disponível em: https://doi.org/10.34024/prometeica.2024.29.15280. Acesso em: 6 out. 2024.

WICHRESTINK, A. N. **Proposta de metodologia para estudo de demanda de cursos técnicos no IFRS – Campus Osório.** Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão Educacional) - Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Porto Alegre, 2016. Disponível em: https://repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/5199. Acesso em: 30 nov. 2024.

# PROTOCOLO DE ENTREGA DA PROPOSTA AOS PRATICANTES

À
Pró-Reitoria de Desenvolvimento Institucional
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS)

Pelo presente, encaminhamos o produto técnico-tecnológico intitulado "PROPOSIÇÃO DE CURSOS E VAGAS NO IFRS: UM MANUAL ORIENTADOR", derivado da dissertação de mestrado de mesmo título, de autoria de Bianca Eloize Moro. Os documentos citados foram desenvolvidos no âmbito do Mestrado Profissional em Administração Pública em Rede Nacional (Profiap), instituição associada "Universidade Federal da Fronteira Sul".

A solução técnico-tecnológica é apresentada sob a forma de um Relatório Técnico Conclusivo com manual e seu propósito é orientar o processo de proposição de cursos e vagas no IFRS, qualificando a tomada de decisão sobre quais cursos ofertar, de forma a: (i) apoiar a identificação de cursos mais alinhados às necessidades da comunidade e aos propósitos institucionais; (ii) fortalecer a relação entre atores internos e externos; (iii) contribuir para a eficiência dos cursos, especialmente, pela redução de vagas ociosas e da evasão; e (iv) identificar, de forma mais sistematizada, os ajustes necessários aos cursos.

Solicitamos, por gentileza, que ações voltadas à implementação desta proposição sejam informadas à Coordenação Local do Profiap, por meio do endereço posg.profiap@uffs.edu.br

Bento Gonçalves - RS, _____ de _____ de 2026.

Registro de recebimento:

_____
Pró-reitoria de Desenvolvimento Institucional do IFRS

**Discente:** Bianca Eloize Moro
**Orientadora:** Larissa de Lima Trindade, Doutora
Universidade Federal da Fronteira Sul
18 de agosto de 2026

PROFIAP
MESTRADO PROFISSIONAL EM
ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA

# ATRIBUTOS QUALIFICADORES DO PTT

1. **Impacto**

A demanda do presente PTT é **espontânea**, partindo do objetivo estratégico do IFRS de "aperfeiçoar critérios para criação de cursos e vagas", registrado em seus últimos dois Planos de Desenvolvimento Institucional (PDI), que abrangem o período de 2019 a 2028; bem como da proximidade da pesquisadora com o processo de orientação desse planejamento no PDI e seus desafios. Somado a isso, a evidenciação de vagas ociosas e de evasão nos IFs, a partir de dados de órgãos de relevância nacional, e de lacunas e desconexões entre a prática e as prerrogativas legais dos IFs ou conceituais da EPT, manifestada por estudos prévios, demostram a possibilidade de impacto deste produto na prática dessas instituições.

Assim, o **objetivo** de construir um manual orientador para ser utilizado na abertura e monitoramento de cursos e vagas do IFRS, tem potenciais impactos para **a qualificação da tomada de decisão institucional, a educação de qualidade, o trabalho decente e o crescimento econômico**, uma vez que ao contribuir para uma leitura mais analítica e sistematizada dos elementos internos e externos, envolvidos no processo de proposição de cursos e vagas, aumenta-se as chances de sucesso da política pública e do fortalecimento da articulação com a sociedade e o mundo do trabalho.

2. **Aplicabilidade**

O produto apresenta alta aplicabilidade potencial por responder diretamente a uma necessidade institucional do IFRS e por oferecer uma estrutura sistematizada para apoiar o planejamento, a análise de viabilidade, a proposição, a criação e o acompanhamento de cursos e vagas. A **abrangência realizada** materializa-se na elaboração e entrega do Manual Orientador à Pró-Reitoria de Desenvolvimento Institucional (PRODI) do IFRS, tendo como público-alvo equipes de planejamento, gestores de Desenvolvimento Institucional, colegiados de cursos e comissões de elaboração de Projetos Pedagógicos de Curso. A **abrangência potencial** alcança os diferentes campi e instâncias do IFRS, considerando que o manual articula perguntas orientadoras, fontes de dados e indicadores para subsidiar a tomada de decisão e o monitoramento da oferta, dependendo também da observação das linhas de atuação sugeridas, para o amplo fortalecimento do processo, assim como da apreciação do produto pelo comitê responsável e capacitação de seus usuários, conforme apontado pela PRODI, no parecer anexo. A **replicabilidade** decorre de sua estrutura adaptável, que permite ajustes aos normativos, fontes de informação e características institucionais e territoriais de outros Institutos Federais. O potencial de replicabilidade é reforçado pelo diagnóstico realizado nos 38 IFs, que apresentaram lacunas semelhantes às do IFRS. Assim, embora desenvolvido a partir da realidade do IFRS, o produto apresenta potencial de aplicação, disseminação e adaptação em diferentes contextos da Rede Federal.

3. **Inovação**

O produto tem **médio teor inovativo**, pois combina elementos previamente estabelecidos na literatura sobre proposição e planejamento de cursos, elementos identificados nos normativos dos 38 Institutos Federais e evidências obtidas na análise dos processos e entrevistas realizadas no IFRS, organizando-os em uma estrutura integrada e orientada à tomada de decisão. Seu diferencial está na **identificação e sistematização da inter-relação entre os elementos relevantes à proposição**, evidenciando que a decisão sobre a oferta de cursos resulta da análise integrada de fatores internos e externos, e não da consideração isolada de cada elemento. Essa abordagem é operacionalizada no manual por meio de perguntas orientadoras, fontes de dados e indicadores de monitoramento, articulados aos diferentes elementos e subelementos analisados.

4. **Complexidade**

O desenvolvimento e aplicação da proposta apresenta **alta complexidade**, pois envolve a disponibilização de diferentes dados institucionais e externos, a integração de conhecimentos provenientes de áreas distintas e a articulação das perspectivas e interesses dos atores envolvidos no processo decisório. A complexidade decorre, sobretudo, do fortalecimento institucional necessário para viabilizar a inter-relação entre esses elementos, subsidiando uma tomada de decisão institucional mais qualificada.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO SUL
REITORIA DO IFRS
PRO-REITORIA DE DESENV. INSTITUCIONAL (REITORIA)

**PARECER Nº 1/2026 - PRODI-REI (11.01.01.07)**

**Nº do Protocolo: 23419.004878/2026-55**

**Bento Gonçalves-RS, 26 de agosto de 2026.**

À Administradora no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS)
Bianca Eloize Moro

**Assunto: Apreciação do Relatório do Produto Técnico e Tecnológico (PTT) desenvolvido no Mestrado Profissional em Administração Pública da Universidade Federal da Fronteira Sul**

Prezada,

Ao cumprimentá-la cordialmente, viemos pelo presente, apresentar algumas reflexões acerca do Produto Técnico e Tecnológico (PTT) intitulado "PROPOSIÇÃO DE CURSOS E VAGAS NO IFRS: UM MANUAL ORIENTADOR", derivado da dissertação de mestrado de mesmo título, e desenvolvido no âmbito do Mestrado Profissional em Administração Pública em Rede Nacional (Profiap), instituição associada "Universidade Federal da Fronteira Sul".

O Produto Técnico e Tecnológico (PTT) tem o objetivo de orientar e sistematizar o processo de proposição de cursos e vagas no IFRS, qualificando a tomada de decisão sobre quais cursos ofertar. O manual, a partir da proposição de um roteiro de perguntas orientadoras, busca contribuir para uma leitura mais analítica e sistematizada dos elementos internos e externos à instituição, envolvidos no processo, aumentando as chances de sucesso da política pública e fortalecendo a articulação com a sociedade e o mundo do trabalho. Além disso, ao final do roteiro de perguntas, propõem um conjunto de indicadores para o monitoramento desses elementos, que junto com as linhas de atuação apresentadas, sugere o fortalecimento do processo na instituição.

Primeiramente, é importante registrar a pertinência do tema abordado pelo manual. No contexto atual em que vivemos, especialmente, após a pandemia, a definição adequada dos cursos e vagas a serem ofertados pelas instituições de ensino é fundamental para a manutenção da procura por esses cursos, além da permanência dos estudantes que já ingressaram na instituição. Além do alinhamento às necessidades da comunidade e aos propósitos institucionais, o manual destaca, ainda, que o planejamento adequado pode contribuir para a eficiência dos cursos, especialmente, pela redução de vagas ociosas e da evasão.

O documento sugere uma relação de elementos que devem ser avaliados durante o processo de proposição de cursos e vagas, além de apresentar o relacionamento entre esses elementos, sinalizando aqueles internos, externos ou que transitam nas duas esferas. Alguns elementos apresentados no estudo, já fazem parte das orientações consideradas no IFRS para o planejamento de cursos e vagas, estando contemplados no Relatório de Desenvolvimento Institucional (RDI). Entretanto, o manual apresenta de forma detalhada esses elementos,

disponibilizando informações complementares no formato de links, além do formato de perguntas, sugerindo que respostas negativas, indicam a necessidade de revisão do planejamento. Por outro lado, também são considerados elementos no documento que não fazem parte do hall de critérios considerados pela instituição durante o processo de discussões que antecedem a abertura de novo curso e/ou área. Destaca-se aqui a pertinência desses últimos elementos passarem a fazer parte dos estudos do IFRS.

Durante toda a apresentação dos elementos considerados, as questões com maior relevância para o planejamento foram sendo destacas e, ao final da seção, foi proposto um indicador de monitoramento para cada uma delas. Neste ponto, verifica-se uma ruptura com aquilo que é praticado no IFRS, indicando uma oportunidade para fomentar a discussão em um nível mais amplo, podendo-se, inclusive, transformar esse planejamento em critérios objetivos.

Considerando uma possibilidade de integração do PTT ao processo de planejamento de cursos e vagas do IFRS, seria fundamental que fosse realizada uma correlação entre os elementos considerados no manual, em especial, aqueles destacados para comporem o monitoramento e os pontos considerados no RDI, bem como, as orientações emitidas acerca da recuperação dos indicadores. Ainda considerando uma possível implementação do manual, seria de extrema importância a realização de uma ampla capacitação dos atores envolvidos no processo. Para iniciar a movimentação sobre sua possibilidade de sua implantação efetiva, pretende-se levar o PTT para discussão e apreciação no Comitê de Desenvolvimento Institucional.

Parabenizo a mestranda e sua orientadora pelo documento produzido e permaneço à disposição.

Atenciosamente,

***(Assinado digitalmente em 26/08/2026 12:26)***
LIZIANE GARCIA TORCHELSEN
*PRO-REITOR(A)*
*PRODI-ADJ (11.01.01.07.04)*
*Matrícula: ###112#7*

Visualize o documento original em https://sig.ifrs.edu.br/public/documentos/index.jsp informando seu número: **1**, ano: **2026**, tipo: **PARECER**, data de emissão: **26/08/2026** e o código de verificação: **78c0517757**