

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO
GRANDE DO NORTE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL (PPGEP)

LAIZ MARA MENESES MACEDO

**COLCHA DE RETALHOS: FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO CURSO DE
ESPECIALIZAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, NA MODALIDADE A
DISTÂNCIA, DO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E
TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE**

NATAL
2023

LAIZ MARA MENESES MACEDO

**COLCHA DE RETALHOS: FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO CURSO DE
ESPECIALIZAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, NA MODALIDADE A
DISTÂNCIA, DO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E
TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional do Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, como requisito para a defesa.

Orientadora: Prof. Dr^a. Ilane Ferreira Cavalcante.

Linha de pesquisa: Formação Docente e Práticas Pedagógicas na Educação Profissional.

NATAL
2023

Macedo, Laiz Mara Meneses.
M141c Colcha de retalhos : formação de professores no curso de especialização em educação profissional, na modalidade a distância, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte / Laiz Mara Meneses Macedo. – 2023.
135 f : il. Color.

Tese (Doutorado) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte. Natal, 2023.
Orientação: Ilane Ferreira Cavalcante.

1. Formação de professores. 2. Especialização em educação profissional – Educação a distância. 3. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte. I. Título.

CDU 377.8

LAIZ MARA MENESES MACEDO

COLCHA DE RETALHOS: FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, NA MODALIDADE A DISTÂNCIA, DO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional do Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, como requisito para a defesa.

Tese defendida em 19 de Dezembro de 2023 pela Banca Examinadora:

Documento assinado digitalmente
 **ILANE FERREIRA CAVALCANTE**
Data: 02/01/2024 16:34:28-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Dra. Ilane Ferreira Cavalcante – Orientadora
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN)

Documento assinado digitalmente
 **MARIA LUISA FURLAN COSTA**
Data: 02/01/2024 16:49:54-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Dra. Maria Luísa Furlan Costa - Titular externa
Universidade Estadual de Maringá (UEM)

Documento assinado digitalmente
 **ELIZAMA DAS CHAGAS LEMOS**
Data: 03/01/2024 13:36:34-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Dra. Elizama das Chagas Lemos - Titular externa
Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)

Documento assinado digitalmente
 **ROBERTO DOUGLAS DA COSTA**
Data: 02/01/2024 19:24:40-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Dr. Roberto Douglas da Costa - Titular interno
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN)

Documento assinado digitalmente
 **ANA LUCIA SARMENTO HENRIQUE**
Data: 02/01/2024 17:03:42-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Dra. Ana Lúcia Sarmento Henrique - Titular interno
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN)

Documento assinado digitalmente
 **ANTONIO MARQUES DOS SANTOS**
Data: 02/01/2024 19:19:53-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Dr. Antonio Marques dos Santos – Suplente externo
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN)

Documento assinado digitalmente
 **BRUNO RAFAEL COSTA VENANCIO DA SILVA**
Data: 03/01/2024 13:41:29-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Dr. Bruno Rafael Costa Venâncio da Silva - Suplente interno
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN)

Para compreender e propor um projeto de formação, torna-se necessário mapear o plano de composição no qual o saber e o fazer da ação de formação se delinearam, ou seja, pensar a epistemologia que pode originar um movimento de elaboração das formas teóricas e práticas, aqui, portanto, na atividade da práxis (Silva, 2018, p. 9).

À Dalila, Maria do Carmo, Sinésio Júnior,
Liz Valentina e Janayna. Cada um, do seu
jeito, foi meu suporte nessa estrada.

AGRADECIMENTOS

A vida é como uma colcha de retalhos; cada pedaço de tecido representa uma experiência, uma memória, um desafio, uma alegria. Às vezes, esses retalhos se entrelaçam harmoniosamente, criando padrões vibrantes e belos. Em outros momentos, há contrastes marcantes, representando as diferentes faces dessa jornada.

A conclusão deste trabalho marca o fim de uma jornada enriquecedora, e é com profunda gratidão que expresso meus sinceros agradecimentos a todos que contribuíram para a realização desta pesquisa e para a construção da minha trajetória acadêmica.

Em primeiro lugar, expresso minha profunda gratidão à minha orientadora, Prof. Dra. Ilane Ferreira Cavalcante, pela sua orientação dedicada, paciência e sabedoria ao guiar-me por este caminho desafiador. Sua orientação foi a linha que me permitiu costurar cada pedaço desta colcha de retalhos, me ajudando a dar forma e significado ao meu percurso.

À Banca Examinadora, composta pela Dra. Maria Luísa Furlan Costa, Dra. Elizama das Chagas Lemos, Dr. Roberto Douglas da Costa, Dra. Ana Lúcia Sarmento Henrique, Dr. Antonio Marques dos Santos e Dr. Bruno Rafael Costa Venâncio da Silva, agradeço por dedicarem seu tempo e conhecimento na avaliação deste trabalho. Suas contribuições foram essenciais para aprimorar e enriquecer esta pesquisa.

Agradeço aos professores e colaboradores do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte. Cada disciplina, discussão e interação foram fios que se entrelaçaram na tessitura deste estudo.

À minha família, agradeço por serem a base que sustentou minha jornada acadêmica. Vocês foram os alicerces que me permitiram costurar cada retalho com confiança e determinação. "Família não é produção em série, é amor todo dia" (Fábio de Melo). Dalila, minha mãe, obrigada pela vida, conselhos e por todo o apoio. Maria do Carmo, minha outra mãe, obrigada por nunca me deixar desistir, acreditando que eu seria capaz de chegar até aqui. Sinésio, meu padasto, mesmo do seu jeito silencioso, sempre certo nos conselhos na hora certa. Sinésio Júnior, meu lindo irmão e fonte de inspiração, com sua sabedoria me fez ver mais sentido na vida

quando tudo parecia estar perdido. Liz Valentina, minha filha, uma surpresa que me ganhou e se tornou uma das razões para eu continuar costurando a vida. Janayna, minha esposa, companheira, amiga, amante, obrigada pelas conversas, por não me deixar desistir, por ser amor, paciência, apoio e dedicação. Marilene, minha irmã de coração, por cuidar da minha mãe quando eu não posso estar.

Agradeço a todos os amigos (Marta Vasconcelos, Sandra Ramos, Francisco Ribeiro, Joice, Sandyeva, Maracy e Adriana Saraiva) que, com conselhos, risadas regadas à cerveja gelada, ou mesmo com uma palavra de incentivo, ajudaram-me nesse caminho. Cada interação foi como um pedaço único e colorido nesta colcha de retalhos, transformando esta experiência em algo verdadeiramente especial.

Agradeço aos meus terapeutas (Paula e Lamartine) por me ajudarem no processo de controle do transtorno de ansiedade. Sem esse suporte, com certeza, seria mais difícil o processo de escrita e o manejo de tantas questões íntimas que perpassam a vida de um doutorando. Eu compartilho esse relato como forma de trazer essa mensagem a outros pós-graduandos que leiam esse texto e passem pelo mesmo. Peçam ajuda, conversem, busquem uma rede de apoio!

Gostaria de expressar gratidão à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), por meio do programa de bolsas de estudo que possibilitou a realização deste trabalho. A Bolsa CAPES foi a costura que uniu os fragmentos desta jornada acadêmica, proporcionando-me não apenas suporte financeiro, mas também a oportunidade de mergulhar nos estudos e dedicar-me à pesquisa com mais ênfase.

Que esta colcha de retalhos represente não apenas o término de uma etapa, mas o início de novas possibilidades e conquistas. Obrigada a todos por fazerem parte desta história.

RESUMO

A pesquisa em questão analisa a complexa textura que compõe a formação de professores no âmbito do curso de Especialização em Educação Profissional, na modalidade a distância, ofertado pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (*Campus* Natal Zona Leste). Foram investigadas as especificidades do currículo, alicerces pedagógicos e a perspectiva formativa que o envolve, bem como as concepções do corpo gestor da especialização e do IFRN no que concerne à formação ofertada no referido curso *Lato Sensu*. Nessa incursão, enraizada em um método descritivo e interpretativo que se respaldou na abordagem qualitativa, as entrevistas semiestruturadas foram empregadas como principal instrumento de coleta de dados. Ademais, uma pesquisa documental foi realizada para coletar fontes de dados relevantes sobre a especialização em pauta. Referências bibliográficas, documentos e depoimentos foram sistematizados por intermédio da Análise Textual Discursiva (Galiazzi; Sousa, 2019). Este movimento recursivo permitiu a análise dos dados produzidos e a elaboração desta tese que demonstra como a formação docente, nesse contexto específico, revelou-se em um processo emaranhado de desafios e antagonismos internos. A metáfora da costura, representa, nesse contexto, a construção de uma colcha de retalhos, com sutis movimentos de ziguezague, entre uma formação emancipadora e uma formação pragmatista. A formação de professores no referido contexto está permeada pela disputa entre projetos e está sujeita a diferentes visões e interesses, que refletem as posições dos diversos atores que atuam nessa especialização.

PALAVRAS-CHAVE: formação de professores; especialização em educação profissional; instituto federal de educação, ciência e tecnologia do rio grande do norte; educação a distância.

ABSTRACT

The research in question analyzes the complex fabric that comprises the teacher education process within the Specialization in Professional Education, in the distance education modality, offered by the Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (Campus Natal Zona Leste). The study investigated the specificities of the curriculum, pedagogical foundations, and the formative perspective involved, as well as the conceptions of the specialization's management team and the Federal Institute regarding the education provided in the aforementioned postgraduate course. Rooted in a descriptive and interpretive method supported by a qualitative approach, semi-structured interviews were employed as the main data collection instrument. Furthermore, documentary research was conducted to gather relevant data sources about the specialization under discussion. Bibliographies, documents, and testimonies were systematized through Discursive Textual Analysis. This recursive movement allowed for the analysis of the produced data and the development of this thesis, which demonstrates how teacher education, in this specific context, revealed itself as an intricate process, intertwined with internal challenges and antagonisms. In this context, the metaphor of sewing represents the construction of a patchwork quilt, with subtle zigzag movements, oscillating between an emancipatory and a pragmatic formation. Teacher education in this particular context is permeated by the struggle between projects and is subject to different views and interests, reflecting the positions of various actors involved in this specialization.

KEYWORDS: teacher training; specialization in professional education; federal institute of education, science and technology of rio grande do norte; distance learning.

RESUMÉN

La investigación en cuestión analiza la compleja trama que compone la formación de docentes en el ámbito del Curso de Especialización en Educación Profesional, en la modalidad a distancia, ofrecido por el Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (Campus Natal Zona Leste). Se investigaron las especificidades del currículo, los fundamentos pedagógicos y la perspectiva formativa que lo envolvía, así como las concepciones de la dirección del programa de especialización y del IFRN en lo que respecta a la formación ofrecida en dicho curso de posgrado. En esta incursión, arraigada en un enfoque descriptivo e interpretativo respaldado en el enfoque cualitativo, se utilizaron entrevistas semiestructuradas como el principal instrumento de recopilación de datos. Además, se llevó a cabo una investigación documental para recopilar fuentes de datos relevantes sobre la especialización en cuestión. Las bibliografías, documentos y testimonios se sistematizaron mediante el Análisis Textual Discursivo. Este movimiento recursivo permitió el análisis de los datos producidos y la elaboración de esta tesis que demuestra cómo la formación docente, en este contexto específico, se reveló como un proceso emaranhado de desafíos y antagonismos internos. La metáfora de la costura representa, en este contexto, la construcción de un patchwork con sutiles movimientos en zigzag, entre una formación emancipadora y una formación pragmática. La formación de docentes en este contexto está impregnada de la disputa entre proyectos y está sujeta a diferentes visiones e intereses, que reflejan las posiciones de diferentes actores que participan en esta especialización.

PALABRAS CLAVE: formación de docentes; especialización en educación profesional; instituto federal de educación, ciencia y tecnología de rio grande do norte; educación a distancia.

SUMÁRIO

1	ESCOLHENDO O TECIDO, TRAÇANDO O MODELO	10
2	TRAÇADOS A GIZ: TECENDO A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO BRASIL, NA EP E NA MODALIDADE LATO SENSU	15
2.1	PROJETANDO O DESENHO A PARTIR DE RETALHOS: O CONTEXTO BRASILEIRO	15
2.2	CORES E TEXTURAS: A FORMAÇÃO CONTINUADA NO CONTEXTO DA EP	26
2.3	A PADRONAGEM: FORMAÇÃO CONTINUADA EM NÍVEL LATO SENSU	36
2.4	EaD NO BRASIL E A FORMAÇÃO LATO SENSU	39
3	FORRO: EaD EM CONTEXTO DE EP E SUA OFERTA LATO SENSU NO IFRN	50
4	A COLCHA EM CONSTRUÇÃO: CONCEPÇÃO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NOS DOCUMENTOS INSTITUCIONAIS DO IFRN	70
5	A AGULHA E A LINHA: PROJETO PEDAGÓGICO E CURRÍCULO DA ESPECIALIZAÇÃO EM EP	81
6	COSTURANDO OS RETALHOS COM MEMÓRIAS: NARRATIVAS SOBRE A ESPECIALIZAÇÃO EM EP	87
6.1	RECONSTRUÇÃO DA EXPERIÊNCIA DOS PARTICIPANTES COM O CURSO	91
6.1.1	Retalho 1 - Compreensão dos aspectos considerados relevantes para a formação docente na Educação Profissional	91
6.1.2	Retalho 2 - Levantamento das experiências específicas dos entrevistados com o curso	96
6.2	SIGNIFICADO DA EXPERIÊNCIA DOS PARTICIPANTES COM O CURSO	98
6.2.1	Retalho 3 - Relevância da especialização em educação profissional	99
6.2.2	Retalho 4 - Compreensão das perspectivas dos entrevistados sobre a formação de professores oferecida pelo curso	107
7	UM LAÇO NO PONTO	111
	REFERÊNCIAS	119
	APÊNDICE A - ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA COORDENADORAS DE CURSO	127
	APÊNDICE B - ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA PRÓ-REITOR DE ENSINO	129
	APÊNDICE C - ROTEIRO DE ENTREVISTA DIRETOR DE CAMPUS	131

1 ESCOLHENDO O TECIDO, TRAÇANDO O MODELO

Desde que decidi me envolver no campo da produção científica em educação, algumas questões têm me inquietado. Existe uma teoria do conhecimento que seja capaz de pensar a formação de professores e ao mesmo tempo apontar pressupostos para essa formação, considerando a atitude do professor de uma perspectiva revolucionária e que possibilite a emancipação dos sujeitos no contexto educativo? Se formar professores significa entender que nosso papel vai além de uma abordagem meramente didática, competências, habilidades ou metodologias de ensino e aprendizagem, como então formar professores para uma prática intencional articulada à educação como prática social, que permita a formação integral do ser humano e possivelmente uma transformação do ambiente em que ele está inserido?

Essas problemáticas não são recentes e já foram discutidas sob diversos prismas. No início dessa minha jornada, deparei-me com literaturas que investigavam a profissionalização dos formadores de professores como uma possibilidade de enfrentar os desafios que se apresentam nessa formação (Altet; Perrenoud; Paquay, 2003). Outra concepção com a qual tive contato foi a de Snoeckx (2003), que aborda a constituição da identidade dos formadores de professores a partir da reconstrução de suas histórias de vida, alertando que, embora seja essencial uma mediação para a formação desses formadores, a profissionalização deles é mais uma questão de postura e atitude do que de dispositivos e ferramentas de formação. Essa perspectiva também sugere implicitamente a necessidade de estudos que investiguem a dimensão moral presente nos processos de formação de professores, bem como sua inclusão nos cursos de formação continuada.

Apesar de fundamentais, esses autores não abordaram de forma explícita as problemáticas relacionadas à formação docente sob um viés verdadeiramente político, crítico e reflexivo. Na busca por teorias que abordassem essa reflexão, deparei-me com a literatura sobre Educação Profissional e Tecnológica. Meus primeiros contatos foram com Ramos (2014), Moura (2014), Kuenzer (2017), Ciavatta (2014), entre outros. Ao ler essas referências, aquela questão sobre a formação de professores que me inquietou no passado se reafirmou, despertando em mim o desejo de aprofundar mais o estudo nesse campo.

Diante do exposto, a tese que se constrói é a de que: a formação de professores na especialização em Educação Profissional (EP) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN) é produzida em diferentes movimentos e direções. A formação oscila entre uma perspectiva emancipadora e uma perspectiva pragmática, refletindo os antagonismos e disputas internas presentes nesse contexto. No que se refere à EP e seu alinhamento conceitual, percebe-se que uma formação tecnicista e instrumental ainda predomina em detrimento de uma educação emancipadora, crítica e fundamentada no espaço simbólico de lutas que determinam, validam e legitimam representações em torno de uma educação emancipadora, justa, reflexiva, crítica e igualitária.

A produção de conhecimento sobre formação de professores é polissêmica e complexa. No contexto brasileiro, a formação de professores tem sido objeto de debate e reformulação ao longo dos anos. Pesquisadores como Moura (2014); Machado (2008a) explicam que a formação de professores para a EP não se limita apenas a programas especiais. É necessário estabelecer a oferta de formação inicial e continuada para lidar com as demandas específicas dessa modalidade de ensino.

De acordo com Prado *et al.* (2023), a produção de conhecimento sobre formação de professores na EP ainda precisa avançar nos debates sobre demandas específicas dessa modalidade. Uma dessas demandas é a questão da formação pedagógica para os professores da EP, tema recorrente em artigos, teses e dissertações.

Outros argumentos recorrentes na produção de conhecimento sobre a formação de professores para a EP se referem à capacidade de reflexão docente sobre a própria prática, ou à necessidade de políticas públicas como instrumentos que concretizem a formação pedagógica desses professores, baseando-se em definições institucionais e legais da EP, concentrando-se na formação para cursos técnicos de nível médio. De acordo com Prado *et al.* (2023), é necessário que a produção do conhecimento em EP apresente evidências concretas dos benefícios dessa formação a partir de pesquisas empíricas que explorem conceituações teóricas mais amplas da EP.

De acordo com Cavalcante (2022), a formação docente na EP deve considerar elementos que estruturam a identidade do professor, tais como: ser intelectual, problematizador, mediador do processo de ensino-aprendizagem, promotor do

exercício da liderança intelectual, orientador sobre o compromisso social da cidadania plena e orientador sobre o compromisso técnico dentro de sua área de conhecimento.

Nesse sentido, defendemos que a formação *Lato Sensu* em EP para professores desempenha um papel fundamental na preparação desses profissionais. Mesmo com as diferenças presentes em qualquer formação, uma especialização em EP pode ser essencial na articulação de conhecimentos teóricos e práticos e fornecer uma formação específica neste âmbito. É justamente nesse contexto que se insere o Curso de Especialização em EP na modalidade a distância, do IFRN - *Campus* Natal Zona Leste, cujo objetivo geral é formar profissionais em nível de pós-graduação *Lato Sensu* capazes de atuar de maneira política, técnica e ética no campo da EP (IFRN, 2017).

O curso estabelece uma série de objetivos específicos que são considerados relevantes para a formação dos profissionais. Em primeiro lugar, busca compreender a EP no contexto histórico e político do Brasil. Isso implica em conhecer sobre o desenvolvimento histórico da EP no país, considerando as influências históricas e os aspectos políticos que moldaram sua trajetória. Compreender essa contextualização é fundamental para uma atuação consciente e embasada no campo da EP (IFRN, 2017).

Além disso, o curso propõe que os participantes realizem pesquisas coerentes com os princípios e as finalidades da EP, estabelecendo uma conexão entre o mundo do trabalho, as demandas sociais e a produção de conhecimento. Essa abordagem visa fortalecer a relação entre teoria e prática, possibilitando que os profissionais desenvolvam pesquisas que contribuam de maneira significativa para o avanço e a melhoria da EP (IFRN, 2017).

Outro objetivo do curso é a proposição de estratégias inovadoras de gestão em EP, embasadas na perspectiva emancipadora. Isso implica em repensar os modelos tradicionais de gestão e buscar alternativas que promovam a participação ativa dos sujeitos envolvidos, bem como o fortalecimento do nexo entre ensino, pesquisa e extensão. A gestão emancipadora busca criar um ambiente que estimule a autonomia e a colaboração, proporcionando condições para a transformação social e a construção de uma EP mais inclusiva e participativa (IFRN, 2017).

A compreensão do conceito de trabalho como princípio educativo e suas possibilidades de aplicabilidade no campo da EP também é destacada como objetivo específico. Esse aspecto remete à visão de que o trabalho pode ser uma ferramenta

educativa poderosa, capaz de proporcionar aprendizado, desenvolvimento de habilidades e formação de valores. Nesse sentido, busca-se explorar as potencialidades do trabalho como elemento central na EP (IFRN, 2017).

O uso das tecnologias da informação e da comunicação também é enfatizado, como uma estratégia para a construção e difusão dos conhecimentos no campo da EP. A incorporação das TDICs no processo educativo visa melhorar as práticas pedagógicas na EaD, promover a interação e a colaboração entre os participantes, além de facilitar o acesso a recursos e informações relevantes, além disso, o uso adequado dessas tecnologias pode contribuir significativamente para a melhoria das atividades no campo da EP (IFRN, 2017).

Ressaltamos que a EaD é uma modalidade de ensino que se destaca como um meio importante para atender às diversas necessidades de formação e qualificação profissional da sociedade contemporânea. Ela também é vista como um instrumento essencial para democratizar o acesso à educação técnica e superior. A EaD é, assim, uma das modalidades pedagógicas que podem contribuir para repensar os paradigmas educacionais tradicionais (Lück, 2008).

A partir do exposto, esta tese propõe a seguinte questão de pesquisa: como é articulada e qual a perspectiva de formação de professores do curso de Especialização em EP, na modalidade a distância, do IFRN (*Campus Natal Zona Leste*)? Como objetivos temos: de modo geral, compreender a formação de professores no curso de Especialização em EP, na modalidade a distância, do IFRN (*Campus Natal Zona Leste*). De modo específico: 1) Explorar a produção de conhecimento sobre a formação continuada de professores no Brasil e na EP; 2) Discutir o desenvolvimento histórico da formação de professores em nível *Lato Sensu* no Brasil e na EP; 3) Explicar a trajetória da oferta de cursos de especialização em EP no Brasil e no IFRN; 4) Interpretar as narrativas de gestores da especialização em EP, na modalidade a distância, do IFRN (*Campus Natal Zona Leste*) sobre a formação de professores oferecida na instituição.

A perspectiva metodológica utilizada na pesquisa foi descritiva e interpretativa, apoiando-se na abordagem qualitativa. Foram realizadas 04 (quatro) entrevistas semiestruturadas com 02 (duas) gestoras da especialização em EP, diretor do *Campus Natal Zona Leste* (ZL) e com ex pró-reitor de ensino do IFRN, além da análise de documentos como: Projeto Pedagógico do Curso de Especialização em EP, Diretrizes Operacionais do IFRN, Plano de Desenvolvimento Institucional do IFRN,

dentre outros documentos. A Análise Textual Discursiva foi a metodologia escolhida para sistematizar e compreender os documentos e os discursos dos participantes da pesquisa.

Com base em minha experiência de formação continuada, identifiquei-me com o IFRN, por ser uma instituição que oferece cursos de pós-graduação especificamente no campo da EP. Essa modalidade de ensino visa contemplar as peculiaridades desse campo de atuação, buscando promover a formação cidadã e a emancipação dos sujeitos envolvidos, ao mesmo tempo em que possibilita a inserção de homens e mulheres no mundo do trabalho, elevando o nível de qualificação e requalificação profissional.

No que se refere à sua estrutura, utilizamos a metáfora de uma colcha de retalhos. O processo de pesquisa e a própria construção do objeto se refere a um intrincado conjunto de ideias, pensamentos e conceitos que, de maneira análoga a uma colcha, tem sido construído ao longo dos últimos três anos.

Cada ponto costurado, às vezes precisou ser refeito, às vezes desfeito. Entretanto, esse processo foi assumindo uma forma mais definida ao unir os retalhos que permitiram uma compreensão mais ampla do corpus da análise. Assim, as subseções 2.1, 2.2 e 2.3 apresentam o contexto brasileiro, a formação continuada na EP e a formação em nível *Lato Sensu* na Educação a Distância (EaD), respectivamente.

O forro (seção 3) explora a oferta de EaD em contexto de EP e no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN). A seção 4 destaca a concepção de formação de professores nos documentos institucionais do IFRN, enquanto as seções 5 e 6 abordam o projeto pedagógico, o currículo e as narrativas dos participantes sobre a especialização em EP. A seção 7 conclui a tese, oferecendo um fecho simbólico para a colcha construída. A seguir traçamos os contornos que delineiam a trajetória da formação docente no Brasil, na EP e na modalidade *Lato Sensu*.

2 TRAÇADOS A GIZ: TECENDO A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO BRASIL, NA EP E NA MODALIDADE *LATO SENSU*

Nesta seção, discutimos o cenário geral da formação continuada de professores no Brasil, destacando políticas, desafios e tendências relevantes. Também apresentamos um panorama da formação continuada de professores atuantes na área da Educação Profissional, considerando características e especificidades desse debate no campo da produção de conhecimento sobre este tema. Por fim, apresentamos o histórico da formação continuada de professores na modalidade de pós-graduação *Lato Sensu* no Brasil, abordando marcos importantes, seu desenvolvimento histórico e impactos dessa modalidade de formação.

2.1 PROJETANDO O DESENHO A PARTIR DE RETALHOS: O CONTEXTO BRASILEIRO

Segundo Saviani (2009), a formação de professores teve sua configuração no século XIX, mas isso não significa que tenha surgido apenas nesse momento. Antes disso, já existiam escolas, como universidades e colégios de humanidades, onde os professores recebiam algum tipo de formação. No entanto, a partir do século XIX, com a necessidade de universalizar a instrução elementar, surgiram os sistemas nacionais de ensino e a criação das Escolas Normais para formar professores primários.

Na história da formação de professores, dois modelos se configuraram: o modelo dos conteúdos culturais-cognitivos, que enfatiza a cultura geral e o domínio dos conteúdos da área de conhecimento; e o modelo pedagógico-didático, que considera a formação do professor completa com o preparo pedagógico-didático.

De acordo com Saviani (2009), na universidade brasileira, prevalece o modelo napoleônico, que teve origem na França e em países socialistas. Este modelo representa um formato de ensino superior em que as normas são estabelecidas externamente, mantendo uma relativa autonomia, mas sujeito ao controle das forças de poder predominantes. Esse modelo é um dos primeiros exemplos de instrumentalização estatal da universidade, exercida por meio de legislação, controle financeiro e nomeações em todo o território nacional. A universidade no modelo napoleônico concentra-se na produção de competências profissionais e

administrativas essenciais para a estabilidade do Estado, centralizando as atividades de ensino. Notavelmente, esse modelo se destaca por sua abordagem utilitarista.

No Brasil, a questão da formação de professores tornou-se um tema relevante após a independência do país, especialmente quando a ideia de organização da instrução popular começou a ser considerada. Ao longo dos últimos dois séculos, a formação docente passou por diferentes períodos, em consonância com as transformações ocorridas na sociedade brasileira.

O primeiro período identificado é o das tentativas intermitentes de formação de professores, que se estendem de 1827 a 1890. Esse período teve início com a implementação da Lei das Escolas de Primeiras Letras, que exigia que os professores se instruissem no método do ensino mútuo, por conta própria. Essas tentativas, no entanto, foram intermitentes e instáveis, até que o modelo das Escolas Normais prevaleceu (Saviani, 2009).

Durante o período colonial no Brasil, que abrange desde os colégios jesuítas até os cursos superiores estabelecidos após a chegada de D. João VI em 1808, não havia uma preocupação explícita com a formação de professores. Foi somente com a promulgação da Lei das Escolas de Primeiras Letras, em 1827, que a questão do preparo dos professores começou a ser abordada. Essa lei determinava que o ensino nas escolas primárias deveria ser realizado pelo método mútuo e estabelecia que os professores deveriam ser treinados nesse método às suas próprias custas, nas capitais das províncias. Embora não mencionasse diretamente a questão pedagógica, essa lei introduziu a exigência de preparo didático (Ribeiro, 2015).

Após o Ato Adicional de 1834, que transferiu a responsabilidade pela instrução primária para as províncias, começou-se a adotar o modelo europeu de formação de professores, por meio da criação de Escolas Normais. A primeira Escola Normal do país foi estabelecida em Niterói, em 1835, seguida por outras províncias ao longo do século XIX (Ribeiro, 2015).

As Escolas Normais tinham como objetivo formar professores para as escolas primárias, mas predominava nelas a preocupação com o domínio dos conhecimentos a serem transmitidos, em detrimento da formação pedagógico-didática. O currículo dessas escolas consistia nas mesmas matérias ensinadas nas escolas primárias, pressupondo-se que os professores deveriam ter domínio desses conteúdos, sem enfatizar o preparo didático-pedagógico. A formação docente baseada no modelo das Escolas Normais foi sujeita a contestações ao longo do século XIX. Alguns críticos,

como Couto Ferraz¹, consideravam essas escolas dispendiosas, ineficientes e com poucos formandos. Em 1849, durante sua gestão como presidente da Província do Rio de Janeiro, Couto Ferraz fechou a Escola Normal de Niterói e adotou o regime de professores adjuntos, que atuariam como auxiliares dos professores em sala de aula, aperfeiçoando-se nas matérias e práticas de ensino. No entanto, essa alternativa não prosperou, e as Escolas Normais continuaram sendo estabelecidas. A pioneira escola de Niterói foi reaberta em 1859 (Ribeiro, 2015).

O segundo período é marcado pelo estabelecimento e expansão do padrão das Escolas Normais, compreendido entre 1890 e 1932. Nesse período, destaca-se a reforma da Escola Normal em São Paulo, que introduziu a criação de uma escola-modelo anexa. Esse modelo se expandiu e consolidou-se como referência na formação docente. Segundo Saviani (2009), o modelo de organização e funcionamento das Escolas Normais foi estabelecido por meio de uma reforma da instrução pública realizada no estado de São Paulo em 1890. Segundo os reformadores, a qualidade do ensino dependia de professores bem preparados, com conhecimento dos modernos métodos pedagógicos e competência científica adequada às demandas da sociedade contemporânea.

Esses professores qualificados só poderiam ser formados em escolas normais devidamente estruturadas. A reforma teve dois aspectos principais: o enriquecimento dos conteúdos curriculares e a ênfase nos exercícios práticos de ensino. Uma inovação importante foi a criação de escolas-modelo vinculadas às Escolas Normais, onde os futuros professores poderiam adquirir experiência prática. Essa reforma da Escola Normal de São Paulo se tornou referência para outros estados do país, que buscavam observar e aprender com o exemplo paulista. Assim, o padrão das Escolas Normais se estabeleceu e se espalhou por todo o país.

O terceiro período refere-se à organização dos Institutos de Educação, que ocorreu entre 1932 e 1939. As reformas promovidas por Anísio Teixeira no Distrito

¹Luíz Pedreira do Couto Ferraz, conhecido como Visconde do Bom Retiro, foi um advogado e político brasileiro. Nasceu no Rio de Janeiro em 7 de maio de 1818 e faleceu na mesma cidade em 12 de agosto de 1886. Couto Ferraz exerceu diversos cargos ao longo de sua carreira, incluindo de deputado geral, presidente das províncias do Rio de Janeiro e do Espírito Santo, conselheiro de Estado e senador do Império do Brasil de 1867 a 1886. Sua contribuição no campo da educação foi significativa, sendo responsável pela metodização e oficialização do ensino primário, reforma do ensino secundário, criação das escolas de medicina, do conservatório de música, da academia de belas artes, e do Imperial Instituto dos Cegos.

Federal, em 1932, e por Fernando de Azevedo em São Paulo, em 1933, foram marcos importantes nesse processo, resultando na criação dos Institutos de Educação (Saviani, 2009).

Após a primeira década da República, o ímpeto reformador das Escolas Normais diminuiu, e a expansão desse modelo não resultou em avanços substanciais. O padrão predominante ainda enfatizava o domínio dos conhecimentos a serem transmitidos, sem grandes mudanças. Uma nova fase começou com a criação dos institutos de educação, concebidos como espaços de desenvolvimento da educação, considerada não apenas como objeto de ensino, mas também de pesquisa. Duas iniciativas importantes foram o Instituto de Educação do Distrito Federal, fundado por Anísio Teixeira em 1932 e dirigido por Lourenço Filho, e o Instituto de Educação de São Paulo, estabelecido em 1933 por Fernando de Azevedo. Ambos foram inspirados pelos princípios da Escola Nova (Tanuri, 2000).

Com a reforma implementada pelo decreto nº 3.810, de 19 de março de 1932, Anísio Teixeira buscou eliminar o que considerava a "deficiência estrutural" das Escolas Normais, que tentavam ser tanto instituições de educação geral quanto profissional, mas falharam em ambos os objetivos. Para isso, transformou a Escola Normal em Escola de Professores, cujo currículo incluía disciplinas como biologia educacional, sociologia educacional, psicologia educacional, história da educação e introdução ao ensino, abrangendo princípios, técnicas e matérias de ensino. Além disso, a prática de ensino era enfatizada por meio de observação, experimentação e participação. A escola de professores também contava com uma estrutura de apoio, incluindo jardim de infância, escola primária, escola secundária, instituto de pesquisas educacionais, bibliotecas, filmoteca, museus escolares e radiodifusão (Tanuri, 2000).

O Instituto de Educação de São Paulo, sob a gestão de Fernando de Azevedo, seguiu um caminho semelhante, com a criação da Escola de Professores. Os institutos de educação foram projetados e organizados de forma a incorporar as exigências da pedagogia, buscando estabelecer-se como um conhecimento científico. Isso representou um avanço significativo no modelo pedagógico-didático de formação docente, corrigindo as deficiências e distorções das antigas Escolas Normais, que ofereciam um currículo profissional limitado em contraste com um ensino humanístico e científico mais amplo (Saviani, 2009).

O quarto período, de 1939 a 1971, é caracterizado pela organização e implementação dos Cursos de Pedagogia e de Licenciatura, além da consolidação do

modelo das Escolas Normais. Durante essa fase, a formação docente passou a enfatizar cada vez mais a preparação pedagógica e didática dos futuros professores. Após serem elevadas ao nível universitário, as Escolas Normais de São Paulo foram incorporadas à Universidade de São Paulo, fundada em 1934, enquanto as do Rio de Janeiro foram incorporadas à Universidade do Distrito Federal, criada em 1935 (Saviani, 2009).

Com base nesse contexto, os cursos de formação de professores para as escolas secundárias foram organizados e difundidos em todo o país a partir do decreto-lei nº 1.190, de 4 de abril de 1939, que estabeleceu a organização definitiva da Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil. Essa instituição se tornou uma referência para outras escolas de nível superior, e o paradigma resultante deste decreto-lei foi adotado em todo o país, formando o modelo conhecido como "esquema 3+1" para os cursos de licenciatura e Pedagogia.

No esquema 3+1, os cursos de licenciatura tinham duração de três anos para o estudo das disciplinas específicas relacionadas às matérias a serem ensinadas nas escolas secundárias, enquanto o último ano era dedicado à formação didática (Sarti; Ramos, 2021). Já os cursos de Pedagogia formavam os professores para lecionar nas Escolas Normais, seguindo o mesmo esquema. No entanto, ao ser generalizado em todo o país, o modelo de formação de professores em nível superior perdeu suas bases de pesquisa e experimentação que visavam dar um caráter científico aos processos formativos.

O mesmo padrão foi aplicado ao ensino normal com a aprovação do decreto-lei nº 8.530, de 2 de janeiro de 1946, conhecido como Lei Orgânica do Ensino Normal. Esse novo modelo dividiu o curso normal em dois ciclos: o primeiro, correspondente ao ciclo ginásial do curso secundário, tinha duração de quatro anos e formava regentes do ensino primário em Escolas Normais regionais. O segundo ciclo, com duração de três anos, correspondia ao ciclo colegial do curso secundário e formava os professores do ensino primário em Escolas Normais e institutos de educação. Além dos cursos mencionados, esses institutos também ofereciam jardim de infância, escola primária anexa e cursos de especialização para professores primários em áreas como Educação Especial, Ensino Supletivo, Desenho e Artes Aplicadas, Música, Canto e Administração Escolar para formar diretores, orientadores e inspetores escolares (Saviani, 2009).

Ao serem implantados, tanto os cursos normais quanto os de licenciatura e Pedagogia enfatizaram a formação profissional por meio de um currículo composto por disciplinas a serem cursadas pelos alunos, sem a exigência de escolas-laboratório. Esse aspecto resultou em uma abordagem dualista, na qual os cursos de licenciatura se concentraram fortemente nos conteúdos culturais e cognitivos, relegando a formação pedagógico-didática a um papel secundário representado pelo curso de didática, que era considerado apenas uma formalidade para obter o registro profissional de professor.

O curso de Pedagogia também foi marcado por uma tensão entre os dois modelos, embora seu objeto fosse essencialmente pedagógico-didático, tendeu a ser interpretado como um conteúdo a ser transmitido aos alunos em vez de algo a ser assimilado teórica e praticamente para garantir a eficácia da ação docente. Portanto, o aspecto pedagógico-didático, ao invés de se tornar um novo modelo permeando todo o processo de formação docente, foi incorporado dentro do modelo de conteúdos culturais e cognitivos (Saviani, 2009).

O quinto período, compreendido entre 1971 e 1996, marcou a substituição da Escola Normal pela Habilitação Específica de Magistério. Essa mudança refletiu as demandas e necessidades da época, buscando oferecer uma formação mais curta e específica para os profissionais da educação (Saviani, 2009).

Após o golpe militar de 1964, foram realizadas mudanças no campo educacional por meio de alterações na legislação. A lei nº 5.692/71 modificou as denominações do ensino primário e médio para primeiro grau e segundo grau, respectivamente. Com essas mudanças, as Escolas Normais desapareceram, sendo substituídas pela habilitação específica de 2º grau para o exercício do magistério de 1º grau. De acordo com o Parecer nº 349/72, a habilitação específica do magistério foi organizada em duas modalidades: uma com três anos de duração, que habilitava a lecionar até a 4ª série, e outra com quatro anos de duração, habilitando para a 6ª série do 1º grau. O currículo mínimo incluía um núcleo comum obrigatório em todo o país para o ensino de 1º e 2º graus, visando à formação geral, e uma parte diversificada para a formação especializada (Monteiro *et al.*, 2022)

Essas mudanças resultaram na redução da formação de professores para o antigo ensino primário, que passou a ser apenas uma habilitação entre tantas outras, gerando preocupações sobre a precariedade desse quadro. Em 1982, o governo lançou o projeto Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAMs)

para revitalizar a Escola Normal, mas o projeto foi descontinuado antes de alcançar um alcance significativo e não houve políticas para a inserção dos professores formados pelos centros nas redes escolares públicas (Sokolowski, 2015).

A lei nº 5.692/71 previu a formação de professores em nível superior para as últimas quatro séries do ensino de 1º grau e para o ensino de 2º grau, por meio de cursos de licenciatura curta (3 anos) ou plena (4 anos). Além da formação de professores, o curso de Pedagogia também foi responsável por formar especialistas em Educação, como diretores de escola, orientadores educacionais, supervisores escolares e inspetores de ensino.

A partir de 1980, houve um amplo movimento de reformulação dos cursos de Pedagogia e licenciatura, com a adoção do princípio da docência como base da identidade profissional de todos os profissionais da educação. Nesse sentido, a maioria das instituições passou a atribuir aos cursos de Pedagogia a formação de professores para a educação infantil e para as séries iniciais do ensino fundamental (Sokolowski, 2015).

O sexto período, de 1996 a 2006, trouxe o surgimento dos Institutos Superiores de Educação e das Escolas Normais Superiores, além de um novo perfil do Curso de Pedagogia. Essas transformações buscaram acompanhar as mudanças contemporâneas e as demandas da sociedade, adaptando a formação dos professores aos desafios e perspectivas do ensino atual (Saviani, 2009).

Após o regime militar, havia expectativas de que o problema da formação docente no Brasil seria melhor abordado. No entanto, a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), promulgada em 1996, não correspondeu a essas expectativas. Ao introduzir os institutos superiores de educação e as Escolas Normais Superiores como alternativas aos cursos de pedagogia e licenciatura, a LDB indicou uma política educacional que tendia a nivelar por baixo. Os institutos superiores de educação surgiram como instituições de nível superior de segunda categoria, oferecendo uma formação mais rápida e mais barata por meio de cursos de curta duração. Essas características também foram refletidas nas novas diretrizes curriculares do curso de pedagogia, homologadas em abril de 2006 (Saviani, 2009).

A Lei nº 10.172 de 09/01/2001 estabeleceu o Plano Nacional de Educação (PNE) como resultado de uma análise da situação da educação brasileira, que identificou a necessidade de esforços para melhorar a qualidade do ensino. O plano previu uma política abrangente para a formação de professores, tanto na formação

inicial quanto para os professores que atuavam nas quatro primeiras séries do ensino fundamental sem formação em nível médio (Reis; André; Passos, 2020).

O Ministério da Educação enfatizou a importância da formação inicial, destacando o compromisso social e político que a formação dos professores deveria proporcionar. No entanto, as entidades representativas da comunidade educacional enfrentavam dificuldades na implementação de ações de valorização do magistério. A formação inicial, em geral, mantinha um formato tradicional, não abrangendo muitas das características consideradas necessárias no contexto do século XXI, como a capacidade de orientar e mediar o ensino para a aprendizagem dos alunos, o compromisso com o sucesso da aprendizagem e o uso de novas metodologias e materiais de apoio (Reis; André; Passos, 2020).

Além da formação, é importante considerar as condições institucionais de trabalho e outros elementos que afetam a qualidade do processo educativo. Portanto, a formação de professores deve acompanhar a realidade da escola, levando em conta os desafios enfrentados pela sociedade e pelo sistema educacional, que estão constantemente passando por reformas (Reis; André; Passos, 2020).

Em 2001, o Ministério da Educação aprovou, em conjunto com o Conselho Nacional de Educação, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, estabelecendo os princípios, fundamentos e procedimentos que as instituições de ensino superior devem observar em sua organização institucional e curricular. Essas diretrizes buscaram promover a coerência entre a formação do professor e sua atuação futura, considerando a simetria invertida entre a formação e o trabalho docente (Reis; André; Passos, 2020).

Em 2005, foram elaboradas as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, ampliando as atribuições desse curso na formação inicial para a docência na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, bem como para a gestão e avaliação de sistemas e instituições de ensino. O curso de Pedagogia passou a ser organizado em três núcleos: estudos básicos, aprofundamento e diversificação de estudos, e estudos integradores. Essa nova estrutura exigiu uma formação teórico-prática e interdisciplinar sólida, que permitisse ao licenciado em Pedagogia familiarizar-se com o exercício da docência, participar de pesquisas educacionais, aprofundar estudos e desenvolver trabalhos que promovessem reflexões e análises, dialogando com diferentes autores e teorias (Reis; André; Passos, 2020).

Reis; André e Passos (2020) tecem críticas ao Parecer CNE/CP nº 5/2005, que tratava das Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Pedagogia. Uma das questões levantadas pelas autoras foi a exclusão das habilitações de especialistas (Orientador Educacional, Supervisor Escolar, entre outros) do curso de graduação em Pedagogia.

Posteriormente, o Conselho Nacional de Educação (CNE) revisou o parecer e elaborou o Parecer CNE/CP nº 3/2006, que se tornou a base para a Resolução CNE/CP nº 1/2006. Essa resolução estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura, configurando o curso como uma modalidade de carreira adquirida pelo licenciado em Pedagogia.

O Governo Federal lançou diversas políticas educacionais, como o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), o programa Universidade Aberta do Brasil (UAB), o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e a Provinha Brasil, buscando fortalecer a formação de professores.

Uma iniciativa relevante nesta linha do tempo é o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), instituído em junho de 2009 pelo Ministério da Educação (MEC). O PARFOR busca promover a formação inicial e continuada dos profissionais que já atuam nas redes públicas de ensino da educação básica e que não possuem a formação adequada exigida pela LDB/96; é desenvolvido por meio de ações conjuntas entre o MEC, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), os estados, municípios e as Instituições Públicas de Educação Superior (IPES). Seu objetivo é organizar e oferecer cursos de formação inicial e continuada para professores, de forma a qualificar esses profissionais e garantir uma educação de qualidade. Uma das características importantes do PARFOR é sua articulação com os entes federados e com as Instituições Públicas de Ensino Superior. Essa colaboração permite a integração dos esforços e recursos, envolvendo diferentes atores na formação de professores. Além disso, o PARFOR também busca atender aos princípios e objetivos da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica (Reis; André; Passos, 2020).

Outra iniciativa relevante foi a criação do Programa de Bolsa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID), que buscava fomentar a iniciação à docência de estudantes das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) e fortalecer os vínculos entre as instituições formadoras e o sistema educacional.

A reformulação dessa bolsa, no que agora é conhecido como Programa de Residência Pedagógica (PRP), substituiu o PIBID em várias instituições. Com essa mudança, o PIBID perde algumas de suas características, ficando restrito aos anos iniciais das licenciaturas e o PRP foca nos anos finais, levando o licenciando a atuar já semi-profissionalmente nas escolas conveniadas.

O problema é que o PRP não ampliou as bolsas para as instituições, na verdade, diminuíram as bolsas PIBID para incluir as bolsas PRP e, nesse contexto, o PRP acaba levando estudantes ainda em formação a assumir o papel de docentes responsáveis por salas de aula nas escolas (Oliveira; Paulo, 2020).

De acordo com Silva e Cruz (2018), pode-se analisar o Programa de Residência Pedagógica (PRP) como uma proposta de reforma na política de formação de professores, porém com um processo reduzido de certificação e uma ênfase na referência ao currículo da Educação Básica. Silva e Cruz (2018) explicam a importância de enfrentar essa proposta e sugerem a construção de uma residência pedagógica com caráter crítico-emancipador. Para que a residência pedagógica seja positiva, é necessário estabelecer uma política de Estado que abarque a formação e valorização docente em sua totalidade. Isso inclui aspectos como formação inicial e continuada, condições de trabalho, remuneração e carreira.

Para Neri e Sousa Júnior (2020), o Estado, por meio de políticas públicas, oferecem programas de iniciação à docência como o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) e o Programa Residência Pedagógica (PRP) não conseguem atender plenamente a demanda dos estudantes de licenciatura, e isso já evidencia algumas fragilidades presentes em ambos os programas.

De acordo com Silva e Cruz (2018), essa política não deve se limitar a um conjunto de programas apresentados de forma superficial, mas sim criar um subsistema nacional de formação de professores. Nessa concepção de formação, é fundamental valorizar uma base comum nacional, promover uma sólida formação teórica e interdisciplinar, integrar teoria e prática, adotar uma gestão democrática, assumir compromisso social e ético, realizar avaliações permanentes e articular a formação inicial e continuada com o trabalho coletivo. Essa abordagem é indispensável para transformar a prática de ensino e a prática social de forma mais ampla.

Como proposta contra-hegemônica, é defendida a concepção da epistemologia da práxis, que busca romper com o pragmatismo e o neotecnicismo. Essa concepção

considera a formação de professores como um continuum entre a formação inicial e continuada, com caráter emancipatório, permitindo a auto-organização dos professores para a construção de um projeto coletivo de educação. Essa abordagem visa contribuir para a resistência ativa ao modelo de sociedade capitalista, entendendo o processo de formação como unitário e orgânico, com foco na formação integral dos indivíduos (Silva; Cruz, 2018).

A formação de professores no Brasil tem sido objeto de discussão e ação por parte do governo e de diversos atores envolvidos na área da educação. A análise dos dados apresentados revela alguns avanços, porém também evidencia desafios e retrocessos nesse processo. Uma das questões que destacamos é o resgate do compromisso com a formação inicial de professores, buscando a articulação entre as instituições formadoras e as redes de educação básica. Isso é importante para garantir uma formação mais contextualizada e próxima da realidade das escolas e dos alunos. A criação de programas de iniciação à docência, que se tornam objeto de norma nacional, também demonstra um esforço em fortalecer a formação dos professores desde o início de sua trajetória profissional (Reis; André; Passos, 2020).

No entanto, a análise também revela ambiguidades e retrocessos na legislação. A Lei nº 12.796, de abril de 2013, por exemplo, revogou o § 4º do artigo 87, que determinava a admissão de professores habilitados em nível superior. Isso representa um retrocesso, pois mantém a possibilidade de formação em nível médio na modalidade normal para professores da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental. Essa medida contraria o entendimento da importância da formação em nível superior para todos os professores da educação básica.

Para superar esses desafios, o PNE de 2014 surge como um marco importante. O PNE estabelece metas para a formação docente, reforçando a necessidade de formação em nível superior para todos os professores da educação básica e estabelecendo a meta de que, em 10 anos, 50% dos professores tenham formação em nível de pós-graduação. Essas metas representam um avanço significativo e uma valorização da formação dos professores (Costa, *et al.*, 2020).

Além disso, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica, homologadas em 2015, também são citadas como um importante documento no debate sobre a formação docente. Essas diretrizes reafirmam a necessidade de uma formação

contextualizada, dinâmica e reflexiva, e buscam articular a formação com as diretrizes curriculares nacionais da educação básica.

A Resolução nº 1, de 9 de agosto de 2017, traz uma alteração importante ao Art. 22 da Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de 2015, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior, incluindo os cursos de licenciatura, formação pedagógica para graduados e segunda licenciatura, bem como para a formação continuada. Essa alteração tem o objetivo de atualizar e aprimorar as diretrizes, buscando promover uma formação mais qualificada e alinhada às demandas contemporâneas da educação, visando a formação de profissionais aptos a enfrentar os desafios do contexto educacional atual (Brasil, 2017).

No entanto, é importante destacar que essas diretrizes estão em discussão, e o texto referência atual apresenta pontos que podem contrariar as conquistas alcançadas até então. Nossa crítica é direcionada à perda do caráter público das políticas educacionais, à imposição de uma formação voltada para competências e habilidades individuais em detrimento de um projeto coletivo de educação, e à centralidade excessiva nas orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Esses aspectos podem comprometer a autonomia dos professores e reduzir a diversidade e a pluralidade na formação.

Assim, a formação de professores para Saviani (2009) é atravessada por dilemas, especialmente em relação à articulação dos conteúdos de conhecimento e dos procedimentos didático-pedagógicos. Existe um dilema em como integrar adequadamente esses dois aspectos na formação de professores, seja dando prioridade aos conhecimentos específicos, seja enfatizando o aspecto pedagógico-didático.

É de extrema importância compreender o sentido das diferentes visões e abordagens em debate sobre a formação de professores, a fim de que possamos realmente contribuir, tanto teoricamente quanto na prática, para aprimorar a qualidade da formação docente no Brasil, por isso, a seguir, discutimos a formação continuada de professores no contexto da EP, lugar onde esse debate encontra ainda mais materialidade.

2.2 CORES E TEXTURAS: A FORMAÇÃO CONTINUADA NO CONTEXTO DA EP

A história da formação de professores para a educação profissional no Brasil remonta aos tempos da chegada dos missionários jesuítas ao país (Silva, 2022). No entanto, durante o período colonial, a educação pública brasileira não recebeu a devida prioridade por parte dos governos, e o tema da formação docente era tratado de forma vaga e superficial nos documentos da época. Foi somente em 1827 que as ações voltadas para a formação de professores ganharam contornos mais adequados e passaram a ser discutidas de forma mais consistente. No entanto, mesmo nesse período, as políticas e iniciativas de formação de professores ficaram em segundo plano, sendo negligenciadas tanto na escola primária quanto na secundária, e ainda mais na educação profissional (Silva, 2022).

Durante o período colonial e imperial, a educação profissional não era um tema abordado, e as políticas de formação de professores para essa modalidade de ensino eram praticamente inexistentes. Os jesuítas, responsáveis pela educação naquela época, concentravam-se na catequese e no ensino religioso, sem preocupação formal com a formação dos professores, uma vez que eram missionários com formação religiosa voltada para a educação dos nativos. Com a criação da *Ratio Studiorum*² e, posteriormente, com o Alvará Régio³ de 1759, surgiram os primeiros indícios de uma política educacional voltada para a formação de professores, embora ainda de forma limitada e superficial. No entanto, nesses documentos não havia menção específica à formação docente para a educação profissional (Silva, 2022).

Apesar de as medidas adotadas nesse período serem consideradas incipientes e fragmentadas, elas representam um avanço importante na valorização dos professores, com a adoção de concursos para admissão, pagamento de salários e concessão de gratificações anuais. No entanto, é importante ressaltar que, tanto no período colonial quanto no imperial, não havia um compromisso efetivo do Estado com a formação docente, tanto para as disciplinas propedêuticas quanto para a educação profissional (Silva, 2022).

²O *Ratio Studiorum* foi um documento elaborado em 1599 que estabeleceu padrões para o sistema educacional jesuíta. Desenvolvido por uma equipe internacional de acadêmicos do Collegio Romano, sintetizou tradições das artes liberais clássicas, escolasticismo medieval e humanismo renascentista no contexto da educação cristã. Esse documento apresenta um currículo abrangente, destinado a preservar a educação católica clássica, que estava sob ataque de grupos que viam a Filosofia Escolástica como adversária.

³ Alvará Régio é uma expressão jurídica antiga que se refere a um decreto ou autorização real emitida pelo monarca português.

A formação docente para a EP no Brasil tem percorrido um longo caminho, passando por diferentes marcos. Desde a criação da Escola Normal de Artes e Ofícios Wenceslau Brás, em 1917, até as recentes diretrizes curriculares estabelecidas em 2022. Em 1942, a demanda por formação docente para a EP foi acatada pela Lei Orgânica do Ensino Industrial, porém, sem grandes consequências práticas. Somente em 1961, foi estabelecido o caminho separado para a formação de professores, com faculdades de filosofia, ciências e letras para o magistério no ensino médio e cursos especiais de educação técnica para disciplinas do ensino técnico (Machado, 2008).

A regulamentação do artigo 59 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em 1967-1968 foi um marco importante, estabelecendo a formação de professores para disciplinas do ensino técnico. Em 1969, o Ministério da Educação autorizou a organização e coordenação de cursos superiores de formação de professores para o ensino técnico agrícola, comercial e industrial, além da criação da Fundação Cenafor e emissão de pareceres de orientação pelo Conselho Federal de Educação (Machado, 2008a).

Ao longo das décadas de 1970 e 1980, foram realizados esforços para a transformação dos cursos emergenciais em licenciaturas, visando à implantação da licenciatura plena para a parte de formação especial do 2º grau. A criação dos Cefets⁴, em 1978, que ofereciam ensino superior de licenciatura plena e curta, também representou um avanço nessa área (Machado, 2008b).

A promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB - lei 9394/96), em 1996, marcou um ponto de partida para as concepções de formação de professores mais voltadas para a prática. Em 1997, o Conselho Nacional de Educação emitiu a Resolução nº 2/97, que tratava dos programas especiais de formação pedagógica de docentes para as disciplinas do ensino fundamental e médio, incluindo a EP (Machado, 2008b).

No final dos anos 1990 e início dos anos 2000, o Decreto nº 2.208/1997 estabeleceu a separação obrigatória entre a educação básica e a educação profissional, agravando ainda mais essa situação (Machado, 2008). No entanto, o Decreto nº 5.154/2004 revogou essa separação e trouxe de volta a possibilidade de

⁴ As Escolas Técnicas Federais do Paraná, do Rio de Janeiro e de Minas Gerais foram transformadas em Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefets), pela Lei nº 6.545, de 30 de junho.

integração entre o ensino médio e a educação profissional técnica de nível médio. Apesar disso, essa integração ainda não é amplamente implementada em todo o país, estando restrita principalmente à Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica e a alguns sistemas estaduais. A oferta de cursos nessa área é relativamente pequena em comparação com o número total de estudantes no ensino médio brasileiro (Moura, 2008).

Diante desse contexto, é difícil imaginar que um jovem que concluiu o ensino médio sem ter contato com os conhecimentos e a realidade do mundo do trabalho possa se tornar um professor nessa área apenas por meio de uma licenciatura. A formação de professores para a Educação Profissional precisa levar em consideração as vivências e os conhecimentos prévios dos estudantes. Uma possibilidade viável é oferecer licenciaturas para os concluintes de cursos técnicos de nível médio, que já possuem experiência e conhecimento na área profissional.

Outra proposta é a integração das licenciaturas com os cursos superiores de tecnologia, permitindo que o profissional seja habilitado tanto como tecnólogo quanto como professor da Educação Profissional e Tecnológica (EPT). No entanto, é necessário verificar se existe algum impedimento legal para exigir a conclusão de um curso técnico de nível médio para ingressar em uma licenciatura, que é um curso de graduação (Moura, 2008).

Além das questões relacionadas à formação inicial dos professores, é necessário considerar as condições de saída, ou seja, a licença para o exercício da função docente. Enquanto na educação básica os professores recebem licenças para disciplinas específicas, na EPT essa lógica não é aplicável devido à variedade de áreas profissionais e cursos. Uma solução viável seria conceder licenças por área profissional, mas sua habilitação efetiva para os diferentes cursos e disciplinas poderia ocorrer por meio de estágios em subáreas específicas, com possibilidade de formação continuada ao longo da carreira (Moura, 2008).

A formação de docentes para a EPT deve abranger não apenas aspectos didático-pedagógicos, mas também a compreensão da função social da EPT e do papel do professor nesse contexto. O docente não deve se limitar a transmitir conteúdos, mas deve desenvolver uma atitude interdisciplinar, interagir com outros profissionais, buscar espaços de inserção sociolaboral dos estudantes e orientar sua formação pedagógica, profissional e para a vida. Em 2005, foi criado o Programa Nacional de Integração da EP com a Educação Básica na Modalidade de Jovens e

Adultos (PROEJA), buscando integrar a EP com a educação básica e proporcionar formação de professores para atuar nessa área.

Segundo Henrique e Cavalcante (2015), a falta de continuidade nas políticas de formação de professores para atuar na educação profissional tem levado a uma situação em que muitos profissionais não habilitados estão lecionando nessa modalidade. Estudos mostram que nas instituições de EPT existem licenciados que desconhecem as áreas profissionais para as quais lecionam, além de bacharéis e tecnólogos cuja formação inicial não inclui os saberes pedagógicos (Moura, 2014; Araujo, 2008; Machado, 2008a).

Apesar disso, a contratação desses profissionais como professores possui respaldo legal, conforme o artigo 7º da Resolução CNE nº 1/2008, de 27 de março de 2008. Segundo essa resolução, excepcionalmente, podem ser considerados docentes integrantes do magistério da Educação Básica os graduados bacharéis e tecnólogos que, na falta de licenciados, recebem autorização do órgão competente de cada sistema de ensino, em caráter precário e provisório, para exercer a docência nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, bem como no Ensino Médio integrado com a Educação Profissional Técnica de nível médio (Brasil, 2008).

O artigo 4º da mesma resolução reconhece que esses profissionais fazem parte do magistério da Educação Básica, especialmente envolvidos com os componentes profissionalizantes do Ensino Médio integrado com a Educação Profissional Técnica de nível médio. São considerados docentes habilitados em cursos de licenciatura plena, em Programas Especiais de Formação Pedagógica de Docentes, pós-graduados em cursos de especialização para a formação de docentes para a Educação Profissional Técnica de nível médio, estruturados por área ou habilitação profissional, e graduados bacharéis e tecnólogos com diploma de Mestrado ou Doutorado na área do componente curricular da Educação Profissional Técnica de nível médio (Brasil, 2008).

Essas disposições legais permitem que os profissionais sem formação pedagógica adequada atuem como professores na educação profissional, desde que recebam autorização precária e provisória do órgão competente e, quando necessário, sejam oferecidos programas de formação pedagógica em serviço.

A década de 2010 marcou a elaboração de diretrizes curriculares nacionais para a EPT, estabelecendo as competências, habilidades e conhecimentos a serem desenvolvidos na formação de professores. Em 2015, a Resolução CNE/CP nº

02/2015 estabeleceu cursos de formação inicial para os profissionais do magistério, incluindo a EP.

Em 2017, a Resolução nº 1, de 9 de agosto de 2017, altera o estabelecido no Art. 22 da Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015. A resolução alterada define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior, abrangendo cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura, além da formação continuada (Brasil, 2017).

Também mencionamos a reforma do ensino médio proposta pela Lei nº 13.415/2017 que introduziu o profissional do notório saber como possibilidade de docência no ensino técnico e profissionalizante, o que gerou debates e discussões sobre os critérios e requisitos necessários para o exercício da docência nessa área.

Mais recentemente, em 2021, foram estabelecidas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EP e Tecnológica (DCNEPT), assegurando o reconhecimento dos saberes profissionais dos docentes por meio de processos de certificação de competência. Além disso, o Sistema Nacional de Reconhecimento e Certificação de Saberes e Competências Profissionais (Re-Saber) foi instituído, permitindo a certificação de profissionais com notório saber para o magistério na EP técnica de nível médio.

Nessa contextualização também incluímos a Resolução CNE/CP nº 1, de 6 de maio de 2022, que estabelece as diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM-Formação) e define os princípios e requisitos para a formação inicial e continuada desses professores. De acordo com a resolução, os cursos e programas destinados à formação inicial de professores devem considerar as competências gerais docentes e as competências específicas. As competências gerais referem-se a três dimensões fundamentais: conhecimento profissional, prática profissional e engajamento profissional. Essas dimensões são interdependentes e se complementam na prática docente.

Ainda de acordo com a Resolução acima, a especificidade da Educação Profissional Técnica de Nível Médio exige que os cursos e programas sejam organizados por Habilitação Profissional, Eixo ou Área Tecnológica. Os professores dessa área devem desenvolver competências pedagógicas para conduzir os estudantes nas trilhas da aprendizagem, competências específicas da atividade profissional correspondente à área em que atuam, competências relacionadas às

bases científicas e tecnológicas, e atitudes e valores da cultura do trabalho com base em vivência e experiência profissional no mundo do trabalho.

No que diz respeito à formação inicial, a resolução estabelece que ela deve ser realizada em nível superior, podendo ocorrer por meio de cursos de graduação de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados, cursos de pós-graduação *Lato Sensu* de especialização, programas especiais de caráter excepcional ou outras formas definidas pelo Conselho Nacional de Educação.

A formação continuada dos professores da Educação Profissional Técnica de Nível Médio é considerada essencial para sua profissionalização. A resolução orienta que a formação continuada deve seguir as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica, estabelecidas pela Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020. As instituições educacionais são responsáveis por promover a formação em serviço dos docentes, proporcionando sua participação em atividades, cursos e programas externos, com foco no desenvolvimento de metodologias inovadoras de ensino e aprendizagem (Brasil, 2020).

A resolução também destaca a importância da experiência efetiva e atualizada dos professores no mundo do trabalho relacionada à área em que atuarão como requisito preferencial para atuar em cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Em casos omissos, o Conselho Nacional de Educação é responsável por resolvê-los em colaboração com os órgãos reguladores dos sistemas de ensino.

Nesse percurso histórico, diversas políticas e programas foram implementados visando à formação docente para a EP e Tecnológica. Desde a criação de escolas especializadas até a formulação de diretrizes curriculares e a valorização dos saberes e práticas específicas da profissão, os esforços têm sido no sentido de proporcionar uma formação de qualidade para os professores que atuam nessa área.

No entanto, ainda existem desafios a serem superados, como a valorização da carreira docente e a promoção de políticas públicas que garantam a formação continuada e o aprimoramento dos profissionais que atuam na EPT. A busca por uma formação docente cada vez mais coerente com os princípios de uma formação emancipadora, abrangente e contínua, visando preparar os professores para enfrentar os desafios e demandas presentes e futuras da EP no Brasil.

A formação de professores para a EP apresenta especificidades que merecem ser aprofundadas. É fundamental compreender que a formação inicial e continuada

dos professores não é a única fonte de sua formação docente. Os cursos de formação inicial e continuada funcionam como uma fonte secundária de formação (Moura, 2014). Além dos conhecimentos específicos, é necessário que o professor possua formação didático-político-pedagógica. Essa formação envolve o desenvolvimento de habilidades e conhecimentos para o ensino e a compreensão das dimensões políticas e sociais da formação humana.

No contexto da EP, a formação dos docentes envolve dois eixos principais: 1) O conhecimento específico da área de atuação: É essencial que os docentes da EPT recebam uma formação que contemple tanto o conhecimento técnico específico de suas áreas quanto os saberes didáticos, políticos e pedagógicos relacionados à EP (Machado, 2019). Essa formação deve proporcionar a articulação entre os saberes técnicos específicos, os saberes didáticos e o saber do pesquisador, buscando a construção de uma identidade docente fundamentada nas experiências e conhecimentos pedagógicos (Oliveira, 2010); 2) A formação didático-político-pedagógica relacionada às particularidades da EPT abrange diferentes grupos, como profissionais não graduados que já atuam na EPT, graduados que atuam como docentes sem formação específica, futuros profissionais em formação superior inicial, entre outros (Moura, 2013).

A problemática da formação docente não pode ser reduzida apenas aos processos desenvolvidos em cursos formais nas instituições de ensino superior. Moura (2013) argumenta que ao limitar a formação aos cursos, perde-se de vista as dimensões pedagógicas presentes nas relações sociais e produtivas, em especial no trabalho docente, que são mais efetivas do ponto de vista formativo do que os próprios cursos de formação.

Assim, é essencial ampliar o olhar sobre a formação de professores, reconhecendo que ela vai além dos cursos de formação e envolve uma compreensão mais ampla das relações sociais, produtivas e pedagógicas. Isso implica em considerar as condições de trabalho, as relações de poder, as demandas da sociedade e as práticas educativas como elementos fundamentais para a formação docente. Somente dessa forma será possível promover uma formação que esteja alinhada com a realidade dos professores e com as necessidades da educação.

De acordo com Oliveira (2018), o processo formativo do docente deve se constituir na interação entre teoria e prática educativa e passar por movimentos de constante atualização. Nesse contexto, a prática educativa é tanto o ponto de partida

quanto de chegada da formação, pois é por meio dela que o educador manifesta sua ação e se conecta com a realidade social em que está inserido. Nesse contexto, o currículo desempenha um papel fundamental, pois deve ser teórico-prático, permitindo uma formação mais integrada para o educador.

Nesse sentido, a formação continuada dos professores é essencial para a implementação de práticas pedagógicas inovadoras que contribuam para o aprendizado dos alunos. Machado (2019) destaca que a adoção de currículos integrados exige uma formação docente continuada, que promova a colaboração entre os professores de conteúdos da educação geral e profissional, o diálogo entre teoria e prática, e o desenvolvimento dos princípios educativos do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura. Além disso, a formação deve considerar a adaptação ao contexto socioeconômico e ambiental, bem como levar em consideração a dimensão histórica e ontológica do trabalho como princípio educativo.

O trabalho, ao longo da história das sociedades humanas, assumiu diversas formas e significados, desde o trabalho servil nas sociedades feudais até o trabalho assalariado no capitalismo. A compreensão da história do trabalho na formação docente implica considerar as exigências específicas do processo educativo, que visam à participação direta dos membros da sociedade no trabalho socialmente produtivo. Assim, a formação docente na EP também inclui a relação entre trabalho, ciência, tecnologia e cultura. O desenvolvimento tecnológico está ligado às necessidades criadas pelos seres humanos e é influenciado pela cultura dos grupos sociais. Os avanços científico-tecnológicos estão intimamente vinculados à cultura dos grupos sociais e são construções sociais decorrentes da forma de organização econômica e política das sociedades.

Nesse contexto, a formação docente na EP vai além do acesso aos conhecimentos científicos e tecnológicos acumulados pela humanidade. Ela busca promover o pensamento crítico sobre os códigos de cultura manifestados ao longo da história, a fim de compreender as concepções, problemas, crises e potenciais da sociedade. Os docentes devem contribuir para a construção de novos padrões de produção de conhecimento, ciência e tecnologia, voltados para os interesses sociais e coletivos da humanidade, em vez de subordinar-se aos interesses econômicos.

A Educação Profissional desempenha um papel crucial na formação dos estudantes, proporcionando uma abordagem educacional que se integra a diferentes níveis de ensino e modalidades educacionais. Seu principal objetivo é fomentar o

desenvolvimento técnico e tecnológico dos alunos em diversas redes de ensino, incluindo o setor privado. Nesse contexto, o professor assume uma posição de mediador, desempenhando o papel de facilitador na formação desses estudantes. Sob a perspectiva da epistemologia da práxis, o professor se torna um agente essencial na construção do conhecimento que pode contribuir para a formação de sujeitos críticos, reflexivos e transformadores, que possam estabelecer conexões, sintetizar informações e refletir de maneira crítica (Morais; Henrique, 2022).

Os professores da educação profissional enfrentam novos desafios relacionados às mudanças organizacionais que afetam as relações profissionais, aos efeitos das inovações tecnológicas no trabalho, à importância dos sistemas simbólicos na estruturação do mundo do trabalho, ao aumento das exigências de qualidade na produção e nos serviços, à necessidade de maior atenção à justiça social, às questões éticas e à sustentabilidade ambiental. Essas são novas demandas que requerem a construção e reconstrução de saberes e conhecimentos fundamentais para a análise, reflexão e intervenção crítica e criativa nas atividades de trabalho (Vieira, 2018).

De acordo com Araujo (2008), a formação de professores para a educação profissional é um desafio complexo que requer a identificação de espaços adequados para promover essa preparação. Nesse sentido, é importante considerar diferentes instituições que estão envolvidas nesse campo e que possuem expertise e experiência relevantes.

Os pesquisadores nesse campo têm a responsabilidade de contribuir com conhecimentos e práticas pedagógicas específicas para a educação profissional. É necessário estimular a criação de grupos de pesquisa e programas de pós-graduação voltados para a formação desses profissionais, reconhecendo que os cursos de licenciatura tradicionais não os preparam adequadamente para lidar com as demandas de uma sala de aula na educação profissional. Além das instituições mencionadas, é importante considerar outros espaços institucionais que demonstrem capacidade e competência na formação de professores, seja por estarem envolvidos em discussões sobre práticas formativas, seja por acumularem experiência na educação profissional e tecnológica (Araujo, 2008).

Não devemos desprezar as experiências acumuladas em diversas ações e processos de formação de professores para a educação profissional. Destacam-se as ações recentes vinculadas ao PROEJA e ao Programa Nacional de inclusão de Jovens (PROJOVEM), que têm estabelecido princípios, conteúdos e estratégias de

formação docente específicas para atuar nesse campo. Essas experiências devem ser avaliadas, articuladas e aproveitadas para aprimorar a formação de professores. É necessário fortalecer os espaços de troca de experiências entre os profissionais da educação profissional, permitindo a socialização de conhecimentos cognitivos, metodológicos e afetivos. Dessa forma, os professores poderão se beneficiar mutuamente e aprimorar suas práticas pedagógicas (Araujo, 2008).

A proposta de uma licenciatura específica pode não ser a mais conveniente, considerando a diversidade de cursos e as particularidades das áreas temáticas na educação profissional. Da mesma forma, impor um "aperfeiçoamento" como requisito para que bacharéis possam exercer a docência nesse contexto também apresenta desvantagens. É necessário avaliar cuidadosamente os prós e contras dessas abordagens e identificar a mais adequada para cada contexto específico (Araujo, 2008).

É fundamental que a formação inicial e continuada de professores para a educação profissional seja assumida pelas próprias instituições como parte integrante de seus processos formativos, além de ser uma estratégia abrangente nas políticas de educação profissional. Isso pode ser alcançado através do envolvimento dos sistemas públicos estaduais de educação, conforme estabelecido pela constituição. Nessa mesma direção, é recomendável que os recursos públicos sejam prioritariamente direcionados para a formação de professores vinculados às instituições públicas. Dessa forma, é possível garantir a qualidade da formação e fortalecer o compromisso do Estado com a educação profissional (Araujo, 2008).

2.3 A PADRONAGEM: FORMAÇÃO CONTINUADA EM NÍVEL LATO SENSU

A formação de professores nas pós-graduações *Lato Sensu* no Brasil teve origem no século XX. Anteriormente, a educação superior no país era caracterizada por escolas isoladas, com foco na formação de profissionais liberais e com pouca ênfase na atividade de pesquisa. A implantação da pós-graduação no Brasil foi impulsionada pela necessidade de superar esse modelo de organização da educação superior e acompanhar as demandas do mercado de trabalho e da sociedade em geral. A Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), fundada em 1948, e o Conselho Nacional de Pesquisas (atual CNPq) e a CAPES, estabelecidos em

1951, foram instituições importantes para o desenvolvimento da pesquisa científica no país (Peixoto, 2004).

A partir de 1965, os cursos de pós-graduação foram conceituados e regulamentados como *Lato Sensu* e *Stricto Sensu*. O *Lato Sensu* engloba os cursos de especialização e aperfeiçoamento, enquanto o *Stricto Sensu* abrange os programas de mestrado e doutorado. O Parecer CFE nº 977/1965, aprovado em 3 de dezembro de 1965, aborda a definição dos cursos de pós-graduação pelo Conselho Federal de Educação, com homologação ministerial, durante a vigência da Lei nº 4.024, de 1961, que estabelecia as diretrizes e bases da educação nacional (a primeira LDB) (Fonseca, 2004).

As normas para o funcionamento dos cursos de pós-graduação *Lato Sensu* são estabelecidas pela Resolução CNE/CES nº. 1/2007. Segundo essa resolução, pelo menos 50% dos professores devem ter a titulação de mestre ou doutor obtida em programas de pós-graduação *Stricto Sensu* reconhecidos. Os demais docentes devem ter formação no mínimo em nível de especialização. A carga horária dos cursos é de 360 horas, podendo ser ampliada de acordo com o projeto pedagógico do curso.

Ao longo do tempo, diversos documentos foram emitidos pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) e pela CAPES para regulamentar a pós-graduação *Lato Sensu* no Brasil. Alguns desses documentos trataram do credenciamento de instituições não educacionais para oferta de cursos de especialização, tanto na modalidade presencial quanto a distância. No entanto, em 2011, a Resolução CNE/CES nº. 7/2011 extinguiu o credenciamento especial para instituições não educacionais, transferindo essa responsabilidade para as escolas de governo criadas pelo poder público. A legislação que abrange a pós-graduação no Brasil é estabelecida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) e pela Lei nº 10.172/2001, que reconhece a necessidade de expansão da universidade pública e o aumento do número de mestres e doutores formados.

A formação continuada de professores na modalidade *Lato Sensu* é um tema que tem sido amplamente discutido e pesquisado, como apontam diversas autoras, como Gaeta e Prata-Linhares (2013). Essas investigações ressaltam a importância de se proporcionar um espaço adequado para a formação dos professores, levando em consideração as especificidades da profissão docente.

Embora a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, promulgada em 1996, estabeleça que a preparação para o exercício do magistério superior deva ocorrer

prioritariamente em nível de pós-graduação, especialmente em programas de mestrado e doutorado, os programas *Stricto Sensu* apresentam características que os diferenciam de um processo abrangente e completo de desenvolvimento do professor. Esses programas tendem a priorizar a formação do pesquisador, deixando em segundo plano a formação pedagógica necessária para atuar de forma eficaz na sala de aula.

Segundo Barreira (2009), a LDB 9394/96 não oferece uma diretriz clara sobre a formação pedagógica dos docentes, o que acaba por gerar um vácuo na preparação desses profissionais para atuarem de forma eficaz no ambiente acadêmico. A autora alerta para o fato de que os programas de pós-graduação, em sua maioria, têm um enfoque voltado para a formação de pesquisadores em seus campos específicos, negligenciando a formação pedagógica essencial para o exercício da docência.

Barreira (2009) também critica a Resolução nº 03/99 do CNE, que determina a oferta de uma disciplina sobre metodologia de ensino nos cursos de pós-graduação *Lato Sensu*. Segundo a autora essa exigência é insuficiente e insatisfatória, uma vez que deixa a formação docente para o ensino superior a cargo de iniciativas individuais e dos regimentos das instituições responsáveis pela oferta de cursos de pós-graduação *Stricto Sensu*. Essa abordagem fragmentada e não sistemática contribui para a lacuna existente na formação pedagógica dos professores universitários.

Essas críticas evidenciam a necessidade de uma revisão mais abrangente das políticas educacionais e das normativas que regem a formação de docentes universitários. É imprescindível que haja uma maior preocupação com a preparação pedagógica dos professores, não apenas enfatizando a pesquisa e a especialização em áreas específicas do conhecimento.

A formação docente não pode ser deixada ao arbítrio das instituições ou à iniciativa individual, mas deve ser encarada como uma responsabilidade coletiva e sistêmica. Diante desse contexto, os cursos de pós-graduação *Lato Sensu* têm se mostrado como uma importante alternativa para a formação pedagógica do professor. Diversos estudos, como os de Cunha (2009) e Gaeta (2012), têm destacado a relevância desses cursos para a continuidade dos estudos na educação superior.

Os cursos de especialização, podem ter reconhecimento acadêmico para o exercício do magistério superior, dependendo de sua natureza e estrutura. Essa modalidade de pós-graduação visa proporcionar atualização, aperfeiçoamento e desenvolvimento em áreas específicas de conhecimento, favorecendo a inserção ou

requalificação profissional. Trata-se de um processo de educação continuada e de desenvolvimento profissional que pode ser retomado em diferentes fases da vida, de acordo com as necessidades de carreira e desenvolvimento profissional de cada indivíduo.

Os cursos *Lato Sensu* se caracterizam por sua dinamicidade, agilidade e flexibilidade, permitindo atender às demandas da sociedade de forma mais eficiente. Eles possibilitam o desenvolvimento, a multiplicação e a valorização dos talentos existentes fora do ambiente acadêmico, por meio de um processo de educação continuada. Além disso, esses cursos abrem perspectivas interessantes para o magistério, ao oferecerem condições para tratar a formação docente não apenas sob a perspectiva da titulação e da pesquisa, mas também da atualização constante, do aprimoramento contínuo, da revisão constante da prática docente, da troca de experiências com colegas e do desenvolvimento profissional.

2.4 EaD NO BRASIL E A FORMAÇÃO *LATO SENSU*

A história da Educação a Distância (EaD) no Brasil tem como ponto de partida o ano de 1904, quando foram divulgados cursos pagos em anúncios de jornais no Rio de Janeiro, oferecidos por uma escola norte-americana (Costa, 2014). Ainda de acordo com Costa (2014), outro marco, foi a criação da Rádio Sociedade do Rio de Janeiro entre 1922 e 1925 estabelecendo um plano educacional utilizando a radiodifusão. O Instituto Rádio Monitor e o Instituto Universal Brasileiro, criados nas décadas de 1930 e 1940, são considerados pioneiros na EaD.

A década de 1960 marca o registro de programas de EaD no Brasil, com a criação do Programa Nacional de Teleducação (Prontel) no Ministério da Educação e Cultura (MEC). Iniciativas como as escolas radiofônicas da Diocese de Natal em 1959 e o Projeto Minerva em 1970 destacam-se nesse período. O Projeto Minerva, embora tenha enfrentado críticas e tenha sido considerado uma solução de curto prazo durante o regime militar, contribuiu para a compreensão e proposição de novas tecnologias educacionais (Costa, 2014).

Na década de 1970, houve intervenção governamental nas iniciativas de EaD, justificada pela necessidade de ampliar as ofertas educacionais para a formação mínima no mundo do trabalho. No entanto, a descontinuidade dos projetos, especialmente durante o período de repressão militar, foi uma característica marcante

da história da EaD no Brasil. O avanço significativo da EaD brasileira ocorreu no final da década de 1980 e início dos anos 1990, impulsionado por projetos de informatização e a difusão das línguas estrangeiras, resultando em uma ampla variedade de cursos oferecidos por meio de instruções programadas para microcomputadores, vídeos e fitas K-7 no início do século XXI (Costa, 2014).

No campo conceitual, diversas abordagens surgiram para aferir a qualidade na EaD. Elas ampliaram a visão sobre o que significa qualidade nesse contexto, considerando desde a preparação dos professores até a interação dos alunos com as tecnologias de informação e comunicação. Isso se alinha com as necessidades da sociedade contemporânea, que está imersa em um ambiente de rápidos avanços tecnológicos (Martins; Costa, 2015).

A década de 1990 representa um período importante para o desenvolvimento da EaD no Brasil, testemunhando o surgimento de iniciativas que deixaram uma marca no panorama educacional do país. O programa "Jornal da Educação - Edição do Professor", idealizado pela Fundação Roquete-Pinto em 1991, desempenhou um papel fundamental ao ser incorporado, em 1995, à TV Escola, canal educativo do Ministério da Educação. Rebatizado como "Um Salto para o Futuro", o programa se destacou como um marco na EaD, concentrando-se na formação contínua e no aprimoramento de professores, principalmente no contexto do Ensino Fundamental (Alves, 2011).

Outro marco relevante dessa década foi a criação da Universidade Aberta de Brasília em 1992. Essa iniciativa não apenas ampliou o acesso ao ensino superior, mas também representou um passo significativo na diversificação das opções educacionais disponíveis. A década de 1990 também foi marcada pela criação do Centro Nacional de Educação a Distância e do Programa TV Escola em 1995. Essas iniciativas, por meio de cursos ministrados via programas televisivos e material impresso, contribuíram para consolidar a presença da EaD, estendendo suas raízes a diferentes níveis educacionais, do Ensino Fundamental ao Superior (Alves, 2011).

O ano de 1996 testemunhou a criação da Secretaria de Educação a Distância (SEED) pelo Ministério da Educação, marcando oficialmente o advento da EaD no Brasil. A base legal para essa modalidade de ensino foi estabelecida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e sua regulamentação ocorreu em 2005 pelo Decreto nº 5.622. Nesse contexto, a década

de 1990 foi crucial para a legitimação e consolidação da EaD, proporcionando as bases jurídicas necessárias para sua evolução (Alves, 2011).

À medida que avançamos para o final da década, em 2000, a formação da UniRede, consórcio de 70 instituições públicas comprometidas com a democratização do acesso à educação de qualidade por meio da EaD, trouxe uma nova dimensão ao panorama educacional brasileiro. O estabelecimento da Universidade Aberta do Brasil em 2005, como uma parceria entre o MEC, estados e municípios, demonstrou o compromisso contínuo com a expansão da EaD. O marco de 2008, com a permissão do ensino médio a distância em São Paulo, destacou-se ao possibilitar que até 20% da carga horária fosse não presencial. Em 2009, a Portaria nº 10 estabeleceu critérios para a dispensa de avaliação in loco, consolidando diretrizes importantes para a EaD no Ensino Superior (Alves, 2011).

A LDB/96 e os PNE de 2001-2010 e 2011-2020, estabelecidos no Brasil, destacam a importância da formação continuada de professores por meio da EaD como parte de uma política educacional. Diversas ações governamentais foram desenvolvidas nas últimas duas décadas para viabilizar a formação inicial e continuada de professores. O MEC, juntamente com a CAPES, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), a Secretaria de Educação Básica (SEB) e a extinta Secretaria de EaD (SEED), implementaram programas, cursos e ações como o ProInfo, ProInfo Integrado, TV Escola, TV na Escola, Desafios de Hoje, Pró-Licenciatura 1 e 2, Plataforma Freire, Banco Internacional de Objetos Educacionais, e-ProInfo, Programa de Formação de Professores em Mídias na Educação, Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), Domínio Público - biblioteca virtual, DVD Escola, E-Tec Brasil, Programa Banda Larga nas Escolas, Portal do Professor, Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), entre outros.

Destacam-se três ações que utilizam direta ou indiretamente as potencialidades da EaD para atingir seus objetivos: o Sistema UAB, o PARFOR e o e-Proinfo - Curso de Especialização em Formação de Professores em Mídias na Educação. O Sistema UAB, criado oficialmente pelo Decreto nº 5.800 de 2006, é uma proposta abrangente que visa ampliar e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior por meio da EaD. Seus objetivos principais são

- I - oferecer, prioritariamente, cursos de licenciatura e de formação inicial e continuada de professores da educação básica;
- II - oferecer cursos superiores para capacitação de dirigentes, gestores e trabalhadores em educação básica dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios;
- III - oferecer cursos superiores nas diferentes áreas do conhecimento;
- IV - ampliar o acesso à educação superior pública;
- V - reduzir as desigualdades de oferta de ensino superior entre as diferentes regiões do País;
- VI - estabelecer amplo sistema nacional de educação superior a distância; e
- VII - fomentar o desenvolvimento institucional para a modalidade de educação a distância, bem como a pesquisa em metodologias inovadoras de ensino superior apoiadas em tecnologias de informação e comunicação (Brasil, 2006, n.p).

O PARFOR, instituído em 2009, é um programa emergencial que visa atender à formação inicial e continuada dos professores em exercício na rede pública de educação básica. Oferece cursos de licenciatura, segunda licenciatura e formação pedagógica, promovendo a capacitação dos professores e contribuindo para a melhoria da qualidade da educação básica no país (MEC, 2018a).

O e-Proinfo, por sua vez, como um ambiente de aprendizagem a serviço da EaD, desempenha um papel significativo na implementação de políticas educacionais, especialmente no âmbito do Programa de Formação Continuada em Mídias na Educação, que existe desde 2000. A adoção dessa modalidade de EaD demonstra os avanços alcançados nesse campo como uma intermediária eficaz na concretização de políticas educacionais voltadas para a formação contínua de professores (MEC, 2018b).

O e-Proinfo atua como um ambiente colaborativo de aprendizagem, fornecendo suporte para a oferta de cursos e utilizando um *software* público especificado pela antiga Seed. É acessível a diferentes instituições, desde que cumpram as normas de licenciamento reguladas pela Licença Pública Geral (MEC, 2018b).

Ao considerar programas como a UAB, o PARFOR e o Mídias na Educação como políticas educacionais, é importante analisar as implicações subjacentes a essa conotação. A implementação de políticas educacionais não ocorre aleatoriamente ou ingenuamente, mas é influenciada por uma série de interesses políticos e econômicos.

A escolha de adotar a EaD como instrumento mediador na execução de políticas educacionais para a formação de professores está ligada à necessidade contemporânea de enfrentar novos padrões de produtividade e competitividade impostos pelos avanços tecnológicos. A educação é novamente reconhecida como um componente essencial das estratégias de desenvolvimento.

Do ponto de vista dos interesses políticos, a implementação de políticas públicas geralmente é voltada para os princípios que garantem o acesso democrático à educação, buscando contribuir para a formação de indivíduos críticos capazes de transformar a realidade. No entanto, esses objetivos não são necessariamente baseados em um paradigma educacional que busca romper com a ordem social existente, mas sim formar indivíduos capazes de melhor contribuir para a manutenção dessa ordem.

As dimensões econômicas também desempenham um papel na implementação de políticas educacionais, mostrando a EaD como uma modalidade viável de educação. Acredita-se erroneamente que o investimento financeiro nessa modalidade é muito menor em comparação ao ensino presencial, bem como os custos relacionados aos materiais necessários para as atividades, o que é desmentido por estudos que mostram a economia de escala na EaD.

Além das vantagens em relação ao ensino convencional, a EaD também atende às exigências do mundo do trabalho em termos de qualidade, competência, socialização do conhecimento e acesso rápido às informações. Dessa forma, ela se alinha à lógica do capital, formando mão de obra especializada capaz de competir no mercado de trabalho (Araújo, 2015).

A formação continuada na modalidade de EaD requer uma abordagem analítica que leve em consideração critérios e aspectos específicos, além dos critérios comuns aos cursos presenciais. Nesse sentido, quatro campos essenciais devem ser considerados no desenvolvimento dos cursos EaD: campo legal, técnico, didático-pedagógico e estrutural (Brasil, 2007).

No campo legal, é necessário observar os parâmetros e normativas que orientam a oferta e o funcionamento dos cursos. O cumprimento dessas diretrizes está diretamente relacionado à avaliação do curso, seja ele de graduação ou pós-graduação. Alguns dos principais critérios e aspectos convergentes para a oferta regular de cursos EAD incluem a regulamentação da EaD, o credenciamento e credenciamento da Instituição de Ensino Superior (IES), o credenciamento do polo e a oferta de curso, envolvendo autorização, reconhecimento e renovação do reconhecimento.

A regulamentação da EaD reconhece essa modalidade como uma forma legítima de educação, permitindo sua oferta de acordo com os termos legais e considerando suas especificidades. O Decreto n.º 5.622/2005, revogado pelo decreto

nº 9.057/2017, estabelecia diretrizes e bases para a educação nacional, definindo a EaD como uma modalidade educacional com metodologia, gestão e avaliação próprias. O documento aborda, ainda, a obrigatoriedade de momentos presenciais e estabelece regras para avaliação do desempenho do estudante, além de conferir ao MEC a responsabilidade de padronizar normas e procedimentos de credenciamento, autorização e reconhecimento de cursos e instituições de EaD.

A Portaria Normativa do MEC n.º 40/2007 institui o e-MEC, um sistema eletrônico para gerenciamento de informações e processos de regulação, avaliação e supervisão da educação superior. Essa portaria estabelece disposições sobre indicadores de qualidade, banco de avaliadores e o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade).

O credenciamento e credenciamento da IES são atos administrativos que autorizam o funcionamento da instituição e são etapas essenciais para a oferta de cursos. O Decreto n.º 5.773/2006, com suas alterações pelo Decreto n.º 6.303/2007, define as funções de regulação, supervisão e avaliação das instituições de educação superior e cursos de graduação no sistema federal de ensino. Esse documento estabelece competências, define procedimentos para credenciamento e credenciamento, observa questões relacionadas a *campus* fora de sede, credenciamento específico para oferta de EaD, autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos superiores, bem como procedimentos de supervisão e avaliação.

A autorização de cursos no contexto da EaD é uma avaliação realizada quando uma instituição busca permissão do Ministério da Educação (MEC) para oferecer um novo curso dessa modalidade. No entanto, se uma Universidade ou Centro Universitário já for credenciado para oferecer cursos a distância, eles podem, de acordo com o Parecer CNE/CES n.º 301/2003, oferecer novos cursos sem necessidade de autorização do MEC, apenas passando pelo processo de reconhecimento.

O Decreto n.º 5.773/2006 estabelece que a criação de cursos de graduação em Direito, Medicina, Odontologia e Psicologia deve ser submetida à manifestação do Conselho Federal da Ordem dos Advogados do Brasil (OAB) ou do Conselho Nacional de Saúde, respectivamente.

Após a autorização e a oferta do curso, é indispensável obter o reconhecimento, que é essencial para a validade nacional dos diplomas concedidos.

O reconhecimento é solicitado quando a primeira turma do novo curso atinge a segunda metade da graduação. E, posteriormente, é necessário renovar o reconhecimento a cada três anos, conforme avaliação realizada pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES).

O cenário técnico da EaD envolve diversos agentes, incluindo profissionais de instituições presenciais, bem como especialistas dedicados especificamente à EaD. Os principais agentes envolvidos na EaD, de acordo com a Resolução FNDE/CD n.º 44/2006, são: Coordenador/Suplente da UAB nas IFES, Professor/Pesquisador, Coordenador de Polo, Tutor a Distância e Tutor Presencial.

Esses agentes ganharam nomenclaturas diferentes conforme as mudanças legais, mas correspondem a agentes essenciais numa oferta de educação a distância que segue o modelo didático-pedagógico concentrado nos processos de mediação. Os Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância (2007) abrangem diferentes aspectos pedagógicos, recursos humanos e infraestrutura. De acordo com o documento, é importante compreender que a educação é o elemento central, antes de considerar o modo de organização a distância. Portanto, um projeto de curso superior a distância deve ter um compromisso institucional forte em relação à formação técnico-científica para o mundo do trabalho e à formação política do cidadão. Para garantir a qualidade, os referenciais devem abordar os seguintes tópicos principais, os quais devem estar integralmente expressos no Projeto Político Pedagógico do curso:

- 1) Concepção de educação e currículo: é fundamental definir a concepção de educação adotada e como o currículo será estruturado para promover o processo de ensino e aprendizagem na modalidade a distância.
- 2) Sistemas de Comunicação: a educação a distância depende de sistemas de comunicação eficientes e adequados. É necessário estabelecer as tecnologias e plataformas utilizadas para a interação entre estudantes, professores e tutores, garantindo a troca de informações e o acesso aos conteúdos educacionais.
- 3) Material didático: o desenvolvimento de materiais didáticos adequados é essencial. Eles devem ser elaborados levando em consideração as características da modalidade a distância, proporcionando uma experiência de aprendizagem significativa e facilitando o autoestudo.

- 4) Avaliação: os processos de avaliação devem ser claros, objetivos e adequados à modalidade a distância. É necessário estabelecer critérios e instrumentos de avaliação que permitam verificar o progresso e o alcance dos objetivos de aprendizagem dos estudantes.
- 5) Equipe multidisciplinar: uma equipe qualificada e multidisciplinar é essencial para o sucesso da educação a distância. Professores, tutores e demais profissionais envolvidos devem ter formação adequada e competências específicas para atuar nessa modalidade.
- 6) Infraestrutura de apoio: é preciso garantir uma infraestrutura adequada que suporte o funcionamento do curso a distância. Isso inclui recursos tecnológicos, suporte técnico, acesso à internet e demais recursos necessários para o desenvolvimento das atividades educacionais.
- 7) Gestão Acadêmico-Administrativa: uma gestão eficiente é fundamental para o bom funcionamento do curso. Isso engloba o planejamento, a organização, o acompanhamento e a avaliação de todas as atividades acadêmicas e administrativas relacionadas ao curso a distância.
- 8) Sustentabilidade financeira: para garantir a continuidade e a qualidade do curso a distância, é necessário estabelecer uma estratégia de sustentabilidade financeira. Isso envolve a definição de fontes de financiamento e a elaboração de um plano de gestão financeira adequado.

Os Referenciais de Qualidade para a EaD enfatizam a importância de uma equipe multidisciplinar composta por docentes, tutores e pessoal técnico-administrativo para a oferta de cursos de qualidade. Os docentes da EaD possuem uma função expandida, abrangendo diversas responsabilidades, como planejamento, seleção de conteúdos, elaboração de materiais e gestão acadêmica.

Os tutores desempenham um papel ativo no processo educacional, mediando o ensino-aprendizagem e promovendo a construção coletiva de conhecimento. Eles atuam tanto a distância como presencialmente nos polos, auxiliando os estudantes e participando dos processos avaliativos. No entanto, os tutores a distância e os tutores presenciais desempenham funções distintas na condução de um curso. O tutor a distância assume múltiplos papéis simultaneamente, incluindo o acompanhamento dos alunos, a mediação na comunicação de conteúdos entre professor e estudantes, entre outras responsabilidades. Em contraste, o tutor presencial tem como principal

atribuição acompanhar os alunos ao longo do curso, mediar todo o desenvolvimento, orientar os estudos, esclarecer dúvidas, explicar tópicos relacionados aos conteúdos abordados e avaliar o desempenho dos alunos em todo o processo (Machado e Machado, 2004). O corpo técnico-administrativo, por sua vez, é responsável pelo suporte necessário para a realização dos cursos, tanto na área tecnológica quanto na administração dos processos acadêmicos. O coordenador do polo de apoio presencial desempenha um papel fundamental na gestão e coordenação das atividades do polo, assegurando a infraestrutura necessária para o funcionamento adequado dos cursos.

A expansão dos cursos de especialização *Lato Sensu* na modalidade EaD envolve uma série de etapas e regulamentações, que são conduzidas tanto internamente pelas IES quanto externamente pelos órgãos competentes, como a SEB ou a SECADI ligadas ao MEC. A oferta de cursos pode ser iniciada pela própria iniciativa das IES credenciadas ou em resposta a demandas estabelecidas pelos órgãos governamentais, com o objetivo de atender a públicos específicos. A elaboração do projeto do curso passa pela aprovação nas unidades acadêmicas ou centros da IES e posterior submissão aos conselhos superiores e outros departamentos da instituição, bem como à análise e aprovação de órgãos externos, especialmente quando envolvem a concessão de recursos para implantação e desenvolvimento.

O tempo de tramitação do processo varia de acordo com a periodicidade das reuniões dos conselhos e o ritmo burocrático de cada instituição, o que pode gerar embates entre as partes interessadas ao longo do processo, sendo necessário atender às normativas específicas e ser analisado pelos órgãos competentes. As normativas na área de EaD direcionam a regulamentação dos cursos de graduação, e as condições de oferta geralmente são replicadas para os cursos de especialização. Por exemplo, os critérios de credenciamento das IES e dos polos são comuns para ambos os níveis de ensino.

A regulamentação dos cursos de pós-graduação *Lato Sensu* é definida pela Resolução nº. 1 de 8 de junho de 2007, a qual estabelece que somente as IES credenciadas pelo MEC têm competência para ofertar tais cursos. Para cursos na modalidade EaD, além do credenciamento da IES, é exigido o credenciamento específico para a modalidade de EaD. É importante destacar que a IES responsável pelo curso de especialização não pode terceirizar seus serviços, sendo diretamente responsável pelo projeto pedagógico, corpo docente e metodologia.

Os requisitos para ingresso em um curso de especialização são semelhantes aos dos cursos de pós-graduação *Stricto Sensu* em nível de mestrado, exigindo que o candidato seja diplomado em curso de graduação ou demais cursos superiores. A carga horária mínima de um curso de especialização é de 360 horas, incluindo provas presenciais e defesa presencial individual do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). A certificação do curso fica a cargo da IES responsável, seguindo critérios previamente estabelecidos, e o certificado de conclusão tem validade nacional.

O Decreto nº 9.057/2017 regulamenta a oferta de cursos na modalidade de educação a distância no Brasil. O decreto estabelece diversas diretrizes e competências relacionadas à oferta de cursos a distância nos diferentes níveis de ensino. Na educação superior, o artigo 11º estabelece que as instituições de ensino superior privadas devem solicitar credenciamento para a oferta de cursos superiores na modalidade a distância ao MEC. O texto trata do credenciamento e credenciamento de instituições de ensino, autorização, reconhecimento e renovação de cursos superiores na modalidade a distância, bem como a criação de polos de educação a distância e parcerias entre instituições de ensino para a oferta de cursos a distância. O decreto estabelece a necessidade de avaliação *in loco* das instituições de ensino e polos de educação a distância, a divulgação de informações relacionadas aos cursos e a supervisão e acompanhamento por parte dos órgãos competentes.

Para as Instituições de Educação Superior da Rede Federal, a legislação específica é regida pelo Decreto nº 9.235/2018 e outros documentos, que estabelecem as diretrizes para supervisão e monitoramento de cursos e instituições de ensino na modalidade EaD. O gestor de EaD deve atentar-se a diversos instrumentos, como o Instrumento de Credenciamento Institucional para a Oferta da Modalidade de EaD - SINAES, que detalha os indicadores de avaliação e critérios de pontuação.

É importante destacar que o conceito de ensino semipresencial, também conhecido como híbrido, não constitui uma nova modalidade de ensino na legislação educacional brasileira. A legislação permite a oferta de disciplinas na modalidade a distância em cursos presenciais e vice-versa, mas não considera uma modalidade "híbrida" propriamente dita.

Na prática, o ensino semipresencial ou híbrido é uma abordagem que combina elementos do ensino presencial e da EaD. Nessa modalidade, parte das atividades é

realizada presencialmente, em sala de aula ou em laboratórios, e parte é desenvolvida de forma remota, utilizando recursos tecnológicos e plataformas online.

A legislação brasileira permite que as instituições de ensino superior ofereçam disciplinas ou parte de cursos na modalidade a distância, desde que sejam respeitados alguns critérios e requisitos. Isso possibilita a utilização de recursos tecnológicos e estratégias de ensino diversificadas, proporcionando uma experiência de aprendizagem mais flexível e adaptada às necessidades dos estudantes.

No entanto, é importante ressaltar que o ensino semipresencial deve atender a certas regulamentações e diretrizes estabelecidas pelo MEC. As instituições de ensino devem ter autorização prévia para ofertar cursos ou disciplinas nessa modalidade, seguindo os procedimentos de credenciamento e avaliação estabelecidos.

Além disso, as atividades desenvolvidas na modalidade semipresencial devem estar em conformidade com os princípios pedagógicos e de qualidade do ensino estabelecidos pela legislação. A instituição precisa garantir a interação entre os estudantes e professores, o acompanhamento adequado do processo de ensino-aprendizagem, a utilização de recursos tecnológicos apropriados e a oferta de infraestrutura adequada tanto para as atividades presenciais quanto para as atividades a distância.

A legislação estabelece critérios para a avaliação dos cursos e programas na modalidade semipresencial, considerando aspectos como a qualidade do material didático, a utilização de tecnologias educacionais, a efetividade dos encontros presenciais, o suporte aos estudantes e a realização de atividades práticas, quando aplicável.

É importante destacar que o desenvolvimento histórico da legislação no âmbito da EaD e do ensino semipresencial é um processo contínuo, buscando acompanhar as transformações na área educacional e garantir a qualidade e a efetividade das práticas de ensino. Portanto, é fundamental que as instituições de ensino estejam atualizadas com as regulamentações vigentes e sigam as orientações do MEC para oferecerem cursos e disciplinas na modalidade semipresencial de maneira adequada.

Outra questão que merece destaque se refere a ausência de diretrizes claras e de uma meta específica para a EaD no projeto do Plano Nacional de Educação (PNE). Nesse cenário, a EaD aparece de forma dispersa, concentrando-se em áreas específicas, como a educação de jovens, a educação no campo e a pós-graduação stricto sensu, sem menção explícita ao seu papel no Ensino Superior. É evidente que

a EaD representa uma alternativa viável para abordar alguns desses desafios educacionais. No entanto, o projeto do novo PNE parece não reconhecer de forma adequada o potencial da EaD para contribuir significativamente para a democratização da educação no Brasil (Costa; Oliveira, 2013).

A falta de clareza sobre como as metas serão alcançadas e a ausência de estratégias esclarecedoras para a EaD podem comprometer os esforços de democratização educacional. Além disso, a influência do Documento Final da Conferência Nacional de Educação (Conae) no projeto de lei do novo Plano Nacional de Educação também levanta questões sobre a formulação das políticas educacionais. O documento final da Conae parece não abordar de maneira explícita o papel da EaD na sociedade brasileira, o que, por sua vez, pode ter implicações negativas para a busca da democratização da educação (Costa; Oliveira, 2013).

Ao encerrar a seção 2, que nos conduziu por intermédio da costura da formação continuada de professores no Brasil, especificamente na EP e na modalidade *Lato Sensu*, percebemos que este é um campo repleto de matizes e complexidades. Desde o contexto brasileiro que influencia essa formação até as tessituras específicas que a compõem na EP, culminando na padronagem da formação *Lato Sensu* na EaD, essas nuances, caracterizadas por desafios, debates e perspectivas, nos lembram que a formação de professores é uma jornada em constante desenvolvimento histórico. A próxima seção nos levará a uma análise mais aprofundada da oferta de cursos de especialização em EP no IFRN, lançando nossas linhas e agulhas na construção do forro sobre a formação docente.

3 FORRO: EaD EM CONTEXTO DE EP E SUA OFERTA *LATO SENSU* NO IFRN

A EaD tem sido uma modalidade de ensino que tem se expandido e se desenvolvido ao longo dos anos, principalmente no contexto da Educação Profissional. A Resolução CNE/CEB nº 6, de 20 de setembro, foi um marco importante nesse percurso, pois definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio.

De acordo com essa resolução, os cursos técnicos de nível médio na modalidade a distância, no âmbito da área profissional da saúde, devem cumprir, no mínimo, 50% da carga horária de forma presencial. Para os demais eixos

tecnológicos, é exigido um mínimo de 20% de carga horária presencial. Além disso, o documento aborda a estrutura dos polos e o estágio em cursos técnicos.

No entanto, é importante ressaltar que a EaD na Educação Profissional não se limita apenas a essa resolução. Houve outras normativas relevantes que contribuíram para a consolidação e regulamentação dessa modalidade de ensino.

Em 2016, a Resolução CNE/CES nº 1 estabeleceu as Diretrizes e Normas Nacionais para a Oferta de Programas e Cursos de Educação Superior na Modalidade a Distância. Esse documento baseou as políticas e processos de avaliação e regulação dos cursos e das IES que ofertam ou desejam ofertar EaD, bem como destacou a importância da documentação básica, como o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) e o Projeto Pedagógico de Curso (PPC), bem como a estrutura da IES para a oferta da modalidade. Além disso, abordou a necessidade de materiais didáticos adequados, a importância dos profissionais envolvidos na EaD e os processos de avaliação e regulação.

Em 2017, o Decreto nº 9.057 regulamentou o art. 80 da Lei nº 9.394, estabelecendo diretrizes gerais para a EaD. Este decreto revogou o nº 5.622, trazendo alguns avanços, mas na verdade ele esclarece menos e deixa lacunas que o 5.622 já resolvia. Esse decreto permitiu a realização das atividades presenciais nos polos, na sede ou em ambientes profissionais, ao passo que proibiu a oferta de cursos presenciais em instalações de polos EaD; estabeleceu a necessidade de credenciamento para instituições privadas e a automática credenciação das instituições públicas por cinco anos. Além disso, o decreto tratou de diversos aspectos, como a criação de polos, o credenciamento/recredenciamento, a regulação, a supervisão e a avaliação.

A Portaria Normativa nº 11, de 20 de junho de 2017, complementou o Decreto nº 9.057 ao estabelecer normas para o credenciamento de instituições e a oferta de cursos superiores a distância, assim, trouxe o credenciamento unificado para cursos de graduação e pós-graduação EaD, dispensando a necessidade de credenciamento de cursos presenciais. Assim, se definiu a sede da IES como endereço para avaliação *in loco* e estabeleceu critérios para renovação de reconhecimento e renovação de credenciamento.

Essas legislações, juntamente com outras normas e diretrizes, como as emitidas pela CAPES e pelo MEC, têm guiado o desenvolvimento da EaD na

Educação Profissional, estabelecendo diretrizes, requisitos e processos para garantir a qualidade e a validade dos cursos e instituições que atuam nessa modalidade.

A EaD na educação profissional tem passado por diversas transformações ao longo dos anos. A Portaria nº 1.382, de 31 de outubro de 2017, foi um marco importante nesse contexto, pois aprovou os indicadores dos Instrumentos de Avaliação Institucional Externa para os atos de credenciamento, recredenciamento e transformação de organização acadêmica nas modalidades presencial e a distância do SINAES.

Essa portaria estabeleceu novos pesos para os instrumentos de avaliação *in loco* do INEP/SINAES, que são utilizados para o cadastramento, recredenciamento e transformações de organizações didáticas acadêmicas nas modalidades presenciais e a distância. Além disso, mencionou que os indicadores dos eixos do instrumento de avaliação externa podem ser excluídos, alterados ou incluídos novos sempre que o SINAES sofrer atualização.

Essa regulamentação trouxe maior clareza e direcionamento para a avaliação da qualidade da EaD na educação profissional, estabelecendo critérios e indicadores que devem ser considerados pelos órgãos responsáveis. Os processos referentes à modalidade presencial, que estavam na fase inicial de avaliação do INEP, foram contemplados, podendo ser avaliados pelo instrumento vigente à data do processo ou pelos novos indicadores.

Além da Portaria nº 1.382/2017, outras legislações relevantes foram promulgadas no contexto da EaD na educação profissional. Destaca-se a Resolução nº 1, de 06 de abril de 2018, que estabeleceu diretrizes e normas para a oferta dos cursos de pós-graduação *Lato Sensu*. Essa resolução definiu critérios para a oferta desses cursos, tanto presenciais quanto a distância, incluindo a necessidade de registro no Censo da Educação Superior e no Cadastro de Instituições e Cursos do Sistema e-MEC.

A legislação abordou a composição do corpo docente, exigindo a presença de pelo menos 30% de professores com título de pós-graduação *Stricto Sensu*. Além disso, permitiu a conversão de créditos de disciplinas cursadas em programas *Stricto Sensu* em certificados de especialização, desde que previsto no regulamento das instituições.

Outra normativa importante foi a Instrução Normativa nº 2, de 21 de novembro, que regulamentou o Capítulo II da Portaria Normativa nº 840, de 24 de agosto de

2018. Essa instrução estabeleceu os procedimentos para o cumprimento do disposto na Portaria Normativa, detalhando todo o processo de avaliação in loco, desde a tramitação do processo na fase de avaliação até as atividades desempenhadas pela comissão técnica de acompanhamento de avaliação.

Ademais, a Resolução nº 3, de 21 de novembro, atualizou as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, trazendo mudanças para a modalidade a distância. Essa resolução permitiu a oferta do ensino médio na modalidade a distância, desde que respeitados critérios como a garantia da interatividade, avaliações presenciais, oferta em regime de colaboração e articulação com a educação profissional.

Portanto, a partir da Portaria nº 1.382/2017 e outras normativas subsequentes, a EaD na Educação Profissional passou a contar com um arcabouço regulatório mais substancial, estabelecendo critérios e indicadores de qualidade que devem ser seguidos pelas instituições de ensino. Essas regulamentações têm buscado assegurar a efetividade e o reconhecimento dos cursos a distância na educação profissional, promovendo a democratização do acesso à educação e a formação de profissionais qualificados.

No que se refere ao IFRN, sua história da EaD tem ligação com o Programa de Iniciação Tecnológica e Cidadania, iniciado em 1977, resultado de um convênio com o Ministério do Trabalho e a Secretaria de Educação e Cultura. Inicialmente, o programa oferecia reforço de aprendizagem em Português e Matemática para alunos preparando-se para os cursos técnicos da antiga Escola Técnica Federal do Rio Grande do Norte (ETFRN) (Henrique; Freitas; Costa, 2015).

Em 1987, o IFRN assumiu a total manutenção do programa, proporcionando aulas presenciais de Português e Matemática para os filhos dos sindicalizados. Entretanto, essa fase não se caracterizou como EaD. A mudança para a modalidade de EaD ocorreu em 1994, com a reestruturação do programa⁵, que passou a ser denominado Pró-técnico e incluiu teleaulas produzidas pelo próprio Instituto,

⁵O que antes era um programa de reforço passou a se configurar como um curso, oferecendo conteúdos de língua portuguesa, matemática e cidadania para estudantes inscritos no processo seletivo para entrada no ensino médio integrado na instituição.

marcando a transição para a segunda geração de EaD⁶ (Henrique; Freitas; Costa, 2015).

Em 1998, o programa começou a trabalhar com módulos semanais encartados em um jornal local, mas as teleaulas foram suspensas. A partir de 1999, com a transformação da ETEFRN em Centro Federal de Educação Tecnológica (CEFET), o programa passou a ser chamado Procefet e recebeu o acréscimo de novas teleaulas semanais veiculadas pela TV Universitária, fazendo parte do Curso de Iniciação Tecnológica e Cidadania (Henrique; Freitas; Costa, 2015).

Em 2000 e 2001, foram produzidos dois novos módulos com exercícios e conteúdos de estudo para as avaliações do processo seletivo dos Cursos Técnicos Integrados de Nível Médio. A partir de 2002, esses módulos impressos foram reunidos em um livro distribuído gratuitamente a estudantes de escolas públicas inscritos no programa. Em 2005, o programa retomou a mídia impressa e as teleaulas, passando por uma revisão no material didático. Cinco fascículos foram colocados à venda em um jornal local, e as novas teleaulas foram veiculadas por meio de um convênio com a TV-Universitária (Henrique; Freitas; Costa, 2015).

Em 2006, a equipe do Procefet ampliou a discussão dos conteúdos e produziu o livro "Procefet interligando saberes: português, matemática e cidadania," entregue aos alunos matriculados no programa no ano letivo de 2007. Também em 2006 o IFRN aderiu ao edital que lança a UAB com a proposta de oferta do curso de Tecnologia em Gestão Ambiental. A oferta foi aprovada e foi elaborado material didático para o curso que iniciou sua oferta em 4 polos do RN.

⁶A Segunda Geração da Educação a Distância caracteriza-se pelo uso de meios de comunicação de massa, em especial o rádio e a televisão. Esta fase teve início no Brasil na década de 20 e trouxe consigo mudanças significativas na forma como a educação era concebida. Até então, a educação a distância dependia principalmente de correspondência e materiais impressos. No entanto, com o advento do rádio e, posteriormente, da televisão, possibilitou que um número muito maior de pessoas tivesse acesso ao ensino, independentemente de sua localização geográfica. O uso de áudio, como o rádio e fitas cassete, desempenhou um papel crucial nesse período. As emissoras de rádio transmitiam programas educacionais que permitiam aos alunos ouvirem palestras e lições. Com o tempo, o vídeo, principalmente através da televisão, foi incorporado. Dois marcos significativos dessa geração foram a Educação pelo Rádio e o Uso da TV na Educação. A Educação pelo Rádio teve seu início em 1923 com a Rádio Sociedade do Rio de Janeiro, fundada por Henrique Morize e Roquete Pinto. Posteriormente, em 1936, a emissora foi doada ao Ministério da Educação e Saúde, consolidando ainda mais o uso do rádio como ferramenta educacional. Quanto à TV, seu uso na educação se tornou mais proeminente nas décadas de 60 e 70, quando foi voltada tanto para o treinamento de professores quanto para a oferta de ensino supletivo nos níveis primário e secundário, atendendo às necessidades daqueles que não puderam frequentar a escola regular (Moore; Kearsley, 2013).

Em 2008, o livro passou por revisão e foi lançado como "Procefet interligando saberes na educação profissional: português, matemática e cidadania." Em 2009, houve a reedição desse livro⁷ e o lançamento de outro intitulado "Programa de Iniciação Tecnológica e Cidadania: nas trilhas da prática," composto de cinco unidades didáticas, cada uma organizada em torno de um tema gerador (Henrique; Freitas; Costa, 2015).

Em virtude da transformação do CEFET-RN em IFRN pela Lei 11.892/2008, o Programa de Iniciação Tecnológica e Cidadania recebeu nova sigla (PROITEC⁸), embora tenha mantido tanto a denominação anterior como suas bases filosóficas e pedagógicas. Para 2010, houve nova produção de material didático e o aluno, além dos dois livros de estudo: Proteu na rota do descobrimento, que trabalha os conteúdos de língua portuguesa, matemática e cidadania numa perspectiva transdisciplinar com as áreas em que o Instituto oferta cursos, e o Proteu nas ondas da prática, com essa mesma perspectiva transdisciplinar e que traz 3 provas aplicadas em nossos processos seletivos com resolução das questões e comentários. Além disso, nesse mesmo livro estão incluídos dois simulados. Em 2011, a Coordenação de Videoproduções do Campus EaD produziu 10 teleaulas. Atualmente, essas teleaulas, além de serem transmitidas por duas emissoras abertas de televisão, são entregues em DVD aos alunos do Programa junto com o material impresso (Henrique; Freitas; Costa, 2015, p. 37).

A história do IFRN em relação ao PROITEC possibilitou que, quando o Edital SEED/MEC nº 1 foi divulgado em 16 de dezembro de 2005, lançando a Universidade Aberta do Brasil (UAB) para as instituições de ensino superior, o Departamento de Tecnologias Educacionais e Educação a Distância (DETED⁹) do IFRN pudesse iniciar o desenvolvimento de outros cursos da modalidade a distância. O DETED submeteu-se ao Edital do MEC e obteve a aprovação para oferecer o curso Superior de Tecnologia em Gestão Ambiental em três polos de apoio presencial (Luis Gomes, Currais Novos e Martins), fazendo parte do Sistema UAB (Cavalcante, 2012).

Além dos cursos de graduação, o IFRN desenvolveu ações na área de pós-graduação a distância. Em 2009 foram iniciados três cursos de especialização *Lato*

⁷ Esses livros eram entregues gratuitamente a estudantes matriculados não só no PROCEFET, mas no nono ano em escolas públicas.

⁸ Nesse novo formato, os alunos terão a oportunidade de estudar de forma independente em casa, utilizando seu material didático, ao mesmo tempo em que terão acesso a uma central de atendimento online. Essa central será disponibilizada por meio dos laboratórios de informática em diversos campi e permitirá que os alunos acessem uma plataforma virtual de aprendizagem. Além disso, eles contarão com suporte de tutoria para esclarecer dúvidas e receber auxílio em seu processo de aprendizado (Cavalcante, 2012).

⁹ Antes de ser um departamento foi uma coordenação chamada de COTED.

Sensu voltados para a formação de professores nas áreas de Literatura e Ensino, Língua Portuguesa e Matemática numa Perspectiva Transdisciplinar, e Educação Ambiental e Geografia do Semiárido. Esses cursos visavam capacitar os professores da rede pública, contribuindo para a melhoria da qualidade do ensino (Henrique; Freitas; Costa, 2015).

Ao longo dos anos, o IFRN investiu na melhoria da infraestrutura tecnológica e na capacitação de seus professores e tutores para atuar na modalidade a distância. Foram realizados investimentos em equipamentos, estúdios de produção de material audiovisual, ambientes virtuais de aprendizagem e suporte técnico (Henrique; Freitas; Costa, 2015).

A atuação do IFRN na modalidade de EaD demonstra o compromisso da instituição em promover a inclusão social e a democratização do acesso à educação, oferecendo oportunidades de formação e qualificação profissional para um número cada vez maior de estudantes, principalmente aqueles que não teriam condições de frequentar um curso presencial. Através de parcerias e investimentos, o IFRN vem consolidando sua trajetória na EaD e contribuindo para o desenvolvimento educacional do Rio Grande do Norte (Henrique; Freitas; Costa, 2015).

Segundo o PPP do Instituto Federal do Rio Grande do Norte (IFRN, 2012a), a concepção pedagógica para a EaD envolve as mesmas bases da modalidade presencial, como a metodologia, avaliação e concepção pedagógica. Esta última é fundamentada em teorias de aprendizagem, mediação pedagógica, desenho colaborativo e diálogo, e deve considerar a importância das tecnologias de comunicação e informação para o processo de ensino e aprendizagem. Na especialização em EP, a base curricular é dividida em três núcleos: fundamental, específico e de teoria e práxis da EP. Esse formato modular segue a organização proposta no PPC do IFRN, que visa promover a formação profissional, produção e socialização de conhecimentos científicos, humanistas, culturais e tecnológicos (IFRN, 2017). Dessa forma, o ensino e a aprendizagem na Especialização em EP seguem os princípios pedagógicos propostos pelo PPP do IFRN, que enfatizam a interatividade e a mediação tecnológica e tutoria, visando à formação profissional e ao desenvolvimento da pesquisa acadêmica em EP.

Outro aspecto importante é que no PPP do IFRN está enunciada a percepção da “tecnologia como produto social – e não como autônoma por si só ou como ideologia – o que permite pensá-la como instrumento que pode viabilizar a formação”

de forma mais situada (IFRN, 2012a, p. 201). Nesse sentido, a concepção de colocar “a tecnologia e as novas tecnologias da informação e comunicação (TIC) a serviço da formação integral do sujeito, considerando a construção de valores inerentes ao ser humano, o desempenho ético, crítico e técnico de uma profissão e à percepção da capacidade transformadora do ser humano” (IFRN, 2012a, p. 201). Esses escritos reforçam a necessidade da inserção do conceito de redes para melhores proposições no desenho da relação ensino/aprendizagem.

Nesse processo de estabelecimento de uma formação que priorize o diálogo entre os partícipes do processo, se coloca a possibilidade de oferta de uma formação que viabilize novas formas de construção do conhecimento (desenvolvendo pesquisas e projetos de extensão com alunos sob orientação a distância) – na iniciativa de transformar os parâmetros de formação de professores, aliando a teoria à prática –, ainda existem inúmeros caminhos, inúmeros obstáculos e muitas descobertas (Lemos; Cavalcante; Motta, 2019)

De acordo com o PPP do IFRN (2012a) com o crescimento da oferta de cursos superiores, quando as Escolas Técnicas Federais se consolidam como Centros Federais de Educação Tecnológica, há a ampliação de cursos de formação de professores, com ênfase na área de Ciências da Natureza e Matemática, oportunidade em que também se amplifica a oferta de cursos de pós-graduação *Lato Sensu*.

Tais cursos possuem a finalidade de formar docentes, gestores, servidores e demais atores do campo da educação. Dentre as ofertas de cursos, em nível *Lato Sensu*, o IFRN, por meio da realização de ações da Pró-Reitoria de Ensino, da Pró-Reitoria de Pesquisa e Inovação (PROPI) e da Pró-Reitoria de Extensão, tem a perspectiva da indissociabilidade das dimensões ensino, pesquisa e extensão como concepção.

Assim, a pesquisa e inovação se caracterizam como pilares da formação do IFRN, tendo como estratégia realizar pesquisas aplicadas, estimular o desenvolvimento de soluções técnicas e tecnológicas, de forma a estender seus benefícios à comunidade, além de realizar ações para difundir a investigação em todas as ofertas educacionais como elemento formador da educação de qualidade e associá-la com o desenvolvimento socioeconômico dos campi especializados, bem como consolidar a descentralização dos processos para os *campi*.

De acordo com a Resolução nº 067/2011/CONSUP/IFRN, que aprova a atualização da política de capacitação de servidores do IFRN, atualmente há o

incentivo à qualificação profissional por meio da oferta de cursos desenvolvidos e a partir do levantamento de demandas feito junto aos campi para a realização de ações de formação a serem promovidas pela Coordenação de Desenvolvimento de Pessoal da Diretoria de Gestão de Pessoas.

A instituição faz parceria para adesão à oferta de cursos para formação de professores por meio de chamadas públicas da SETEC/MEC e, mais recentemente, também pelo Programa PARFOR. Um exemplo dessas chamadas públicas ocorreu em 2014, quando a Diretoria de Políticas Públicas para a EPT da SETEC publicou uma Chamada Pública, por meio do Ofício Circular n. 136/2014/SETEC/MEC, para os interessados em candidatar-se para a oferta de Curso de Pós-Graduação *Lato Sensu*, em nível de especialização, em Formação Pedagógica para Docência na EP e Tecnológica, na modalidade à distância, para professores integrantes da carreira do magistério do Ensino Básico Técnico e Tecnológico (EBTT) da Rede Federal de EP, Científica e Tecnológica (Barros, 2016).

No caso do IFRN, houve uma discussão interna na instituição sobre a proposta e foi realizada uma consulta junto aos professores bacharéis e tecnólogos, no entanto, a instituição não aderiu a essa proposta por falta de condições para operacionalização. Anos mais tarde, e tendo em vista a grande demanda interna existente na instituição para a formação pedagógica de seus professores, o IFRN, por meio da equipe da Pró-Reitoria de Ensino, decidiu confirmar a adesão (Barros, 2016).

Assim, foi constituída, de acordo com Barros (2016), uma comissão para a elaboração do Projeto Pedagógico do Curso de Formação Pedagógica de Docentes para a EP, na modalidade presencial, envolvendo profissionais da Pró-Reitoria de Ensino e do IFRN-*Campus* Parnamirim, que assumiu a responsabilidade da oferta do curso. De acordo com Coelho (2018, p. 46), “fica claro o direcionamento através dos objetivos, justificativa, concepções do programa e conteúdo programático, que a oferta foi direcionada à formação docente para a EP”.

De acordo com o PPP do IFRN (2012a, p.170), “conforme sua natureza e objetivo, os cursos de pós-graduação *Lato Sensu*¹⁰ são classificados em uma das seguintes formas”: 1) Cursos de aperfeiçoamento com o objetivo de aprofundar conhecimentos e habilidades técnicas em domínios específicos do saber; 2) Cursos

¹⁰ Os cursos são regulamentados pela Resolução CNE/CES 1 (que estabelece normas para o funcionamento de cursos de pós-graduação *Lato Sensu*, em nível de especialização), de 8 de junho de 2007 (IFRN, 2012b).

de especialização, fundamentais para complementação, ampliação e desenvolvimento do nível de conhecimento teórico-prático em determinado domínio do saber. O IFRN (2012b), em seu Projeto Político Pedagógico (PPP) apresenta diretrizes e indicadores metodológicos para os cursos de pós-graduação *Lato Sensu*, tomando como referência os seguintes pressupostos: estrutura curricular, requisitos e formas de acesso.

Em relação à estrutura curricular, deve-se considerar a organização dos cursos superiores de pós-graduação *Lato Sensu*, na forma de aperfeiçoamento ou de especialização, por atividades curriculares em regime modular. Os cursos devem ser estruturados em módulos compostos por disciplinas, com duração estabelecida no projeto pedagógico de cada curso, ao final dos quais o estudante receberá o Certificado de Aperfeiçoado ou Especialista no respectivo curso. Os cursos na forma de aperfeiçoamento devem ter duração de 6 meses, com uma carga horária total mínima de 200 horas, sendo o mínimo de 180 horas para disciplinas e uma carga horária destinada à elaboração do trabalho de conclusão de curso, a ser definida em cada projeto pedagógico do curso. Os cursos na forma de especialização devem ter duração de 12 meses, com uma carga horária total mínima de 400 horas, sendo o mínimo de 360 horas para disciplinas e uma carga horária destinada à elaboração do trabalho de conclusão de curso. Em relação a requisitos e a formas de acesso, deve-se considerar que os cursos de pós-graduação *Lato Sensu* destinam-se a pessoas portadoras de diploma de graduação. O acesso deve ser, exclusivamente, por meio de processo de seleção, conveniado ou aberto ao público, desenvolvido por meio de provas (exames), programas, análise curricular e/ou entrevista, conforme definido no projeto pedagógico de cada curso (IFRN, 2012b, p. 170).

Sobre a estrutura curricular, requisitos e formas de acesso aos cursos superiores de pós-graduação *Lato Sensu* (especialização ou aperfeiçoamento), esses elementos podem ser categorizados da seguinte forma:

- 1) Estrutura curricular: a organização dos cursos em módulos compostos por disciplinas, com duração estabelecida no projeto pedagógico de cada curso e ao final do qual o estudante receberá um certificado. Os cursos de aperfeiçoamento devem ter duração de 6 meses, com uma carga horária mínima de 200 horas, sendo 180 horas destinadas às disciplinas e o restante à elaboração do trabalho de conclusão de curso. Já os cursos de especialização devem ter duração de 12 meses, com uma carga horária mínima de 400 horas, sendo 360 horas destinadas às disciplinas e o restante à elaboração do trabalho de conclusão de curso.
- 2) Requisitos e formas de acesso: os cursos são destinados a pessoas portadoras de diploma de graduação e o acesso deve ser exclusivamente por meio de processo de seleção, seja ele conveniado ou aberto ao público, por meio de

provas (exames), programas, análise curricular e/ou entrevista, conforme definido no projeto pedagógico de cada curso.

Os cursos *Lato Sensu* do IFRN possuem como orientações o que está posto nas decisões institucionais explicitadas em seus Projeto Político-Pedagógico (2012). Essas orientações estão em consonância com os objetivos do IFRN e alinhados com a sua função social que compreende a educação como uma prática social. A função social do IFRN, no que se refere à formação continuada de profissionais, se demonstra “comprometida com os valores fundantes da sociedade democrática, com os conhecimentos referentes à compreensão da educação como uma prática social, com o domínio dos conhecimentos específicos, os significados desses em diferentes contextos e a necessária articulação interdisciplinar” (IFRN, 2012b, p. 120). No PPP do IFRN, a pós-graduação é vista como

um espaço de produção e de socialização de conhecimentos, fortalecido pelo protagonismo dos sujeitos envolvidos e pelo desenvolvimento da cultura da pesquisa na dinâmica das atuações docente e discente”. É um espaço fortalecido também pela responsabilidade social inerente ao processo de produção socioeconômica e de formação profissional. Sob a égide desse entendimento, o avanço científico e tecnológico, a socialização do conhecimento e o compromisso de promover o diálogo entre os diversos tipos de saberes são elementos que permeiam e integram as ofertas educativas do IFRN, incluindo a pós-graduação (IFRN, 2012b, p. 120).

A partir do exposto acima, se apresenta uma visão sobre a importância da pós-graduação como um espaço de produção e socialização de conhecimentos, em que o protagonismo dos sujeitos envolvidos e o desenvolvimento da cultura da pesquisa são fundamentais para o fortalecimento desse espaço. Destaca-se também a responsabilidade social inerente ao processo de formação profissional e produção socioeconômica.

A expressão "fortalecido pelo protagonismo dos sujeitos envolvidos" ressalta a importância da participação ativa dos estudantes e professores no processo de produção de conhecimento. O trecho "desenvolvimento da cultura da pesquisa na dinâmica das atuações docente e discente" aponta para a necessidade de incentivar e valorizar a pesquisa como parte integrante do processo de ensino-aprendizagem.

O texto ainda enfatiza a importância do avanço científico e tecnológico, da socialização do conhecimento e do diálogo entre os diversos tipos de saberes, que devem permear as ofertas educativas do IFRN, incluindo a pós-graduação. Isso sugere uma perspectiva de integração e transdisciplinaridade no processo de

formação de profissionais capacitados a lidar com as complexidades do mundo contemporâneo.

Há que se investigar com mais detalhes a concepção de protagonismo no Projeto Pedagógico do IFRN. É necessário analisar se a ênfase dada ao protagonismo converge para uma conceitualização de cidadania ativa, participação consciente individual, nos termos de uma práxis crítica e emancipadora, que não enalteça as representações capitalistas ou fomente contradições muitas vezes omitidas, possivelmente por serem instigantes e/ou desconfortáveis. O PPP do IFRN é um documento elaborado por muitas vozes, muitos discursos, porque foi discutido por toda a comunidade, essa discussão ocorreu no momento de maior expansão da instituição e ele reflete a polifonia de vozes e discursos que um documento coletivo acaba por incorporar.

Diante do panorama explicitado, apresentamos a estrutura da oferta *Lato Sensu* do IFRN (especialmente dos cursos do *campus* Natal Zona Leste), foco desta seção, a qual está exposta no quadro a seguir.

Quadro 1 - Oferta Lato Sensu do IFRN - Campus Natal ZL

Especialização Docência para a Educação Profissional e Tecnológica (DocentEPT)	Carga horária: 590h	Duração: Três módulos	Tipo de ensino: A distância
Especialização Educação Ambiental e Geografia do Semiárido	Carga horária: 400h	Duração: Cinco módulos	Tipo de ensino: A distância
Especialização Educação Inclusiva à distância	Carga horária: 450h	Duração: Quatro módulos	Tipo de ensino: A distância
Especialização Educação Profissional a Distância	Carga horária: 435h	Duração: Um ano e meio	Tipo de ensino: A distância
Especialização Educação Profissional Integrada a Educação Básica	Carga horária: 440h	Duração: Cinco módulos	Tipo de ensino: A distância
Especialização Ensino da Língua Portuguesa e Matemática numa Abordagem Transdisciplinar	Carga horária: 455h	Duração: Cinco módulos	Tipo de ensino: A distância
Especialização Ensino de Matemática para o Ensino Médio	Carga horária: 455h	Duração: Cinco módulos	Tipo de ensino: A distância
Especialização Especialização para professores dos municípios do Rio Grande do Norte: Língua Portuguesa, Matemática e Cidadania	Carga horária: 180h	Duração: Cinco módulos	Tipo de ensino: A distância
Especialização Gestão Pública	Carga horária: 510h	Duração: Oito módulos	Tipo de ensino: A distância
Especialização Literatura e Ensino	Carga horária: 460h	Duração: Cinco módulos	Tipo de ensino: A distância
Especialização Práticas Assertivas em Didática e Gestão da Educação Profissional integrada à Educação de Jovens e Adultos na modalidade de educação a distância	Carga horária: 640h	Duração: Quatro módulos	Tipo de ensino: A distância
Especialização Tecnologias Educacionais e Educação a Distância	Carga horária: 480h	Duração: Cinco módulos	Tipo de ensino: A distância

Fonte: IFRN, 2023.

Cada curso possui uma carga horária específica, duração em módulos, e é oferecido na modalidade a distância na cidade de Natal-Zona Leste. Os projetos pedagógicos estão alinhados com as normativas educacionais brasileiras, conforme resoluções e decretos. A diversidade dos cursos reflete a abrangência das áreas de atuação.

O curso de Docência para a Educação Profissional e Tecnológica (DocentEPT) propõe capacitar profissionais que atuam ou pretendem atuar na educação profissional e tecnológica, enfatizando a Educação a Distância como estratégia educativa. A carga horária substancial de 590 horas e a divisão em três módulos indicam um compromisso com uma formação sólida e abrangente.

A especialização em Educação Ambiental e Geografia do Semiárido evidencia a preocupação com a formação de profissionais da educação básica, oferecendo uma proposta que integra educação ambiental e geografia, promovendo práticas

interdisciplinares. A carga horária de 400 horas distribuídas em cinco módulos sugere um enfoque detalhado e aprofundado nessas temáticas.

O curso de Educação Inclusiva à distância se propõe a formar especialistas capazes de atuar na perspectiva inclusiva, atendendo alunos com necessidades educacionais específicas. A carga horária de 450 horas distribuídas em quatro módulos reflete a complexidade e a importância do tema, indicando uma formação aprofundada e abrangente.

A especialização em Educação Profissional a Distância destaca-se por sua abordagem política, técnica e ética na formação de profissionais para atuar na educação profissional. A carga horária de 435 horas ao longo de um ano e meio sugere um compromisso com a eficácia e a profundidade na formação dos profissionais dessa área.

A proposta de Educação Profissional Integrada à Educação Básica visa formar especialistas capazes de atuar na integração desses níveis de ensino, utilizando estratégias pedagógicas inovadoras. Com uma carga horária de 440 horas distribuídas em cinco módulos, o curso sugere uma formação consistente e alinhada com as demandas contemporâneas da educação.

A especialização em Ensino da Língua Portuguesa e Matemática numa Abordagem Transdisciplinar destaca-se por sua ênfase na formação de docentes capazes de planejar e executar projetos transdisciplinares, incorporando as Novas Tecnologias da Informação e Comunicação. A carga horária de 455 horas distribuídas em cinco módulos indica um compromisso com uma formação crítica e inovadora.

O curso de Ensino de Matemática para o Ensino Médio se propõe a contribuir para uma mudança efetiva na dinâmica da sala de aula, garantindo um processo de ensino e aprendizagem participativo e significativo. Com uma carga horária de 455 horas distribuídas em cinco módulos, o curso busca oferecer uma formação sólida e contextualizada.

A especialização para professores dos municípios do Rio Grande do Norte em Língua Portuguesa, Matemática e Cidadania destaca-se por ser um projeto integrado ao Programa de Iniciação Tecnológica e Cidadania do IFRN, visando atender docentes da rede pública. A carga horária de 180 horas distribuídas em cinco módulos sugere uma formação específica e alinhada às necessidades locais.

O curso de Gestão Pública evidencia a preocupação com a formação de gestores para atuação em diferentes níveis governamentais. Com uma carga horária

de 510 horas distribuídas em oito módulos, o curso busca oferecer uma formação abrangente e alinhada às demandas da administração pública.

A especialização em Literatura e Ensino se destaca por sua proposta de formação de docentes capazes de planejar e executar projetos na área de Literatura, utilizando as Novas Tecnologias da Informação e Comunicação de forma crítica. A carga horária de 460 horas distribuídas em cinco módulos sugere uma formação consistente e alinhada às práticas contemporâneas.

O curso de Práticas Assertivas em Didática e Gestão da Educação Profissional Integrada à Educação de Jovens e Adultos busca especializar docentes, gestoras e gestores na prática curricular e pedagógica da Educação Profissional presencial e a distância, integrada à Educação de Jovens e Adultos. Com uma carga horária de 640 horas distribuídas em quatro módulos, o curso indica um compromisso com uma formação que aborda a complexidade desses contextos educacionais.

A especialização em Tecnologias Educacionais e Educação a Distância busca contribuir para a melhoria do processo ensino-aprendizagem, problematizando o uso de novas tecnologias nas atividades de ensino e aprendizagem. A carga horária de 480 horas distribuídas em cinco módulos sugere uma formação teórico-metodológica sólida e alinhada às práticas educacionais contemporâneas.

O enfoque na aplicação prática dos conhecimentos, o uso de tecnologias educacionais e a abordagem transdisciplinar são características que evidenciam a relevância desses programas de especialização. De acordo com o PDI (2019-2026),

A pós-graduação no IFRN é resultado de uma política institucional voltada para a produção e a socialização de conhecimentos científicos e tecnológicos, visando formar não só profissionais em nível de pós-graduação *Lato Sensu* e *Stricto Sensu*, mas também pesquisadores para atuar nas mais diversas áreas profissionais. Além disso, visa verticalizar a EP e tecnológica no âmbito institucional, possibilitando trajetórias acadêmicas cujos percursos podem ir da formação em educação básica à pós-graduação. Essa oferta organiza-se em consonância com as normas estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) e pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) (IFRN, 2019, p. 101).

Diante do exposto nos dados do PPP e das diretrizes operacionais do IFRN observamos que este se propõe a oferecer uma variedade de cursos de especialização e aperfeiçoamento, na modalidade *Lato Sensu*, voltados à apropriação, à produção, à socialização e à atualização de conhecimentos científicos e à inovação tecnológica, comprometidos em promover o diálogo entre os diversos tipos de saberes (IFRN, 2019). As ações decorrentes da pós-graduação no IFRN, nas

modalidades presencial e a distância, precisam de mais investimento (político, econômico e social) para alcançar suas premissas basilares de:

promoção da formação científica e acadêmica, com vistas ao desenvolvimento regional e nacional; produção e a difusão de conhecimentos científicos e tecnológicos; articulação entre os cursos de graduação e outras ofertas de formação profissional, respaldando-se nos princípios institucionais da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão; comprometimento com a formação humana integral, por meio da EP e tecnológica, vinculando trabalho, ciência, cultura e tecnologia; contribuição para a melhoria da qualidade social da educação básica, particularmente no que se refere à articulação com a EP e tecnológica; incentivo à participação de pesquisadores em projetos de pesquisa científica e tecnológica, elevando a produtividade intelectual e consolidando, em consequência, os núcleos de pesquisa da Instituição; contribuição para a melhoria da qualidade na atuação de profissionais graduados de diversas áreas; estímulo à interação entre os diversos núcleos de pesquisa, por meio da adoção de ações interdisciplinares e transdisciplinares, nas diversas ofertas da Instituição; e promoção de interações e intercâmbios intercampi e interinstitucionais de produção e difusão de conhecimentos científicos e tecnológicos (IFRN, 2019, p. 102).

A atuação em áreas diversas fomenta a elevação da qualidade da educação básica, tendo em vista o investimento ofertado em formação tecnológica e formação de professores. No entanto, o próprio PDI reconhece que ainda é necessário investir em uma política institucional de pós-graduação que fomente o pensamento crítico-reflexivo, no sentido de uma formação humana que esclareça sobre o papel socialmente referenciado da educação, da ciência e da tecnologia, em uma perspectiva inclusiva e emancipatória (IFRN, 2019).

No PDI estão descritos uma série de objetivos e diretrizes relacionados à promoção da formação científica e acadêmica, produção e difusão de conhecimentos científicos e tecnológicos, articulação entre diferentes modalidades de formação profissional, formação humana integral, melhoria da qualidade da educação básica, incentivo à pesquisa, interação entre os núcleos de pesquisa e promoção de intercâmbios interinstitucionais.

A análise do PDI indica que há um foco na valorização da educação científica e acadêmica como uma maneira de impulsionar o desenvolvimento regional e nacional. A promoção da formação científica e acadêmica está alinhada aos princípios institucionais que destacam a importância da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, ou seja, a ideia de que essas três dimensões devem estar interligadas e complementares.

A produção e difusão de conhecimentos científicos e tecnológicos também são enfatizadas, o que indica o compromisso da instituição em contribuir para o avanço do conhecimento e a disseminação dessas informações para a sociedade em geral. A articulação entre os cursos de graduação e outras ofertas de formação profissional visa integrar diferentes modalidades de formação e proporcionar uma formação mais abrangente e completa para os estudantes, abarcando trabalho, ciência, cultura e tecnologia. Isso sugere uma preocupação com a formação integral dos alunos, levando em consideração diversos aspectos do desenvolvimento humano.

A contribuição para a melhoria da qualidade social da educação básica é mencionada no PDI, especialmente no que se refere à articulação com a formação profissional e tecnológica. Isso implica em investir no aprimoramento dos profissionais graduados em diversas áreas e também na interação e cooperação entre os diversos núcleos de pesquisa, buscando ações interdisciplinares e transdisciplinares para enriquecer as ofertas da instituição. Além disso, destaca-se a importância do estímulo à participação de pesquisadores em projetos de pesquisa científica e tecnológica, com o objetivo de elevar a produtividade intelectual e fortalecer os núcleos de pesquisa da instituição. No PDI está evidenciada a promoção de interações e intercâmbios intercampi e interinstitucionais na produção e difusão de conhecimentos científicos e tecnológicos, o que demonstra a valorização da colaboração e da troca de conhecimentos entre diferentes instituições e localidades.

No entanto, apesar desses esforços e diretrizes mencionadas no PDI, a análise aponta que o próprio documento reconhece a necessidade de investir em uma política institucional de pós-graduação que fomente o pensamento crítico-reflexivo. Isso indica que há uma preocupação em fortalecer uma formação humana que esclareça o papel socialmente referenciado da educação, da ciência e da tecnologia, com uma abordagem inclusiva e emancipatória.

No que se refere à oferta de cursos *Lato Sensu* no IFRN, esta passou por um desenvolvimento histórico ao longo dos anos. Inicialmente, nos anos de 2009-2010, os cursos eram predominantemente voltados para áreas como Educação Ambiental, Geografia do Semiárido, Ensino de Língua Portuguesa, Matemática, Literatura e ensino, Gestão Ambiental e Ensino de Matemática para o Ensino Médio. Nesse período, a modalidade EaD era destacada, principalmente por meio do programa Universidade Aberta do Brasil.

Entre os anos de 2013-2015, houve uma diversificação nos cursos oferecidos, abrangendo temas como Tecnologias Educacionais e EaD, Gestão Pública, Educação Profissional Integrada à Educação Básica, Ensino de Ciências Naturais e Matemática, Gestão de Programas e Projetos de Esporte e Lazer na Escola, e Educação de Jovens e Adultos no Contexto da Diversidade. Novamente, a modalidade EaD foi amplamente utilizada.

Nos anos de 2017-2022, a oferta de cursos *Lato Sensu* no IFRN continuou a diversificar, abrangendo áreas como Educação Inclusiva, Tecnologias Aplicadas à Educação, Docência para a Educação Profissional e Tecnológica, entre outros. A modalidade EaD manteve-se presente, consolidando-se como uma forma de ampliar o acesso à educação. Ao longo desse período, o IFRN expandiu sua oferta de cursos *Lato Sensu*, ampliando a presença em diferentes regiões e interiorizando o acesso à educação pública de qualidade.

O Projeto Político-Pedagógico (PPP) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN) tem desempenhado um papel fundamental na instituição desde sua concepção em 1994, quando foi elaborada a Proposta Curricular da ETFRN. Ao longo dos anos, o PPP passou por diversas transformações e reestruturações para atender às demandas regulatórias e políticas do sistema educacional brasileiro.

Uma das reestruturações mais significativas ocorreu em 1999, como resultado da regulamentação estabelecida pelo Decreto nº 2.208/97 e do Programa de Expansão da Educação Profissional - PROEP. Posteriormente, em 2004, em resposta às mudanças curriculares após a transição para o status de CEFET-RN e às políticas educacionais de cunho neoliberal implementadas no país, foi realizado um extenso trabalho de redimensionamento das práticas educacionais, resultando no "Projeto Político-Pedagógico do CEFET-RN: um documento em construção".

Mais recentemente, em 2009, com a transformação do CEFET-RN em Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), novos desafios administrativos e pedagógicos surgiram, exigindo uma revisão e reconstrução dos referenciais para as ações institucionais. Nesse contexto, o PPP do IFRN foi revisto e reconstruído para refletir a identidade da instituição, bem como direcionar as práticas pedagógicas, administrativas e financeiras.

O PPP do IFRN é compreendido como um planejamento abrangente que orienta todas as ações da instituição. Ele sistematiza concepções, princípios e

diretrizes que norteiam as práticas e políticas educativas em âmbito local, desempenhando um papel fundamental na definição da cultura educacional e dos direcionamentos estratégicos. Além disso, o PPP do IFRN é um instrumento de gestão democrática que permite uma reflexão crítica e contínua sobre as práticas, métodos, valores, identidade institucional e cultura organizacional.

Em contraposição à lógica do planejamento burocrático ou meramente estratégico, amplamente difundido nas esferas mais conservadoras da educação e nas reformas neoliberais da década de 1990, o PPP do IFRN foi construído de forma participativa, resgatando o caráter humano, científico e libertador do planejamento educacional. Durante os anos de 2009 a 2012, o processo de reconstrução do PPP envolveu a participação colaborativa de docentes, técnicos administrativos e estudantes em diversos espaços de trabalho coletivo, como reuniões pedagógicas, grupos de discussão, seminários, tecnologias interativas, reuniões ampliadas e fóruns de discussões realizados em todos os campi e na reitoria.

Como resultado desse processo, foram compilados sete volumes. Os documentos que compõem o PPP do IFRN são uma série de volumes que refletem a abrangência e a complexidade das ações institucionais. O Volume 1, denominado "Documento-Base", estabelece os fundamentos teóricos, os objetivos e as diretrizes gerais do PPP. O Volume 2 descreve o processo de construção do PPP, destacando a participação coletiva de docentes, técnicos administrativos e estudantes. O Volume 3 aborda a Organização Didática do IFRN, apresentando as normas e os procedimentos para a estruturação e funcionamento dos cursos. O Volume 4 contém as Diretrizes Orientadoras das Ofertas Educacionais, que estabelecem as diretrizes curriculares para os diferentes níveis de ensino e modalidades de formação. O Volume 5 oferece propostas de trabalho para as disciplinas do Ensino Médio. O Volume 6 compila os Projetos Pedagógicos de Cursos, que detalham as especificidades de cada curso oferecido pelo IFRN. Por fim, o Volume 7, intitulado Cadernos Temáticos, aborda temas específicos relacionados à prática pedagógica e à gestão institucional. Esses documentos, juntos, constituem um referencial abrangente e orientador para as ações político-pedagógicas no IFRN, abarcando desde os princípios fundamentais até as diretrizes curriculares e metodológicas para a formação dos estudantes.

Na seção seguinte, nos dedicamos à análise das concepções sobre formação de professores contidas no documento base por ser este o que é referência para a elaboração dos outros documentos. Foi feita uma busca nos demais documentos, no

entanto, como o conteúdo repetia o que estava no documento base, optamos por focar na análise deste.

4 A COLCHA EM CONSTRUÇÃO: CONCEPÇÃO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NOS DOCUMENTOS INSTITUCIONAIS DO IFRN

A formação de professores no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN) é um tema de extrema relevância diante das transformações sociais e produtivas ocorridas nas últimas décadas. O mundo contemporâneo tem direcionado seu foco para a educação, o que tem levado a constantes questionamentos sobre o exercício e a profissionalização do magistério. Essa crescente preocupação resultou em reformas educacionais em diversos países, incluindo o Brasil.

Nesse contexto, a formação de professores se apresenta como um processo contínuo que vai além dos espaços acadêmicos, posicionando-se como um elemento fundamental para assegurar as transformações qualitativas desejadas na educação. É necessário, portanto, discutir a formação de professores de maneira crítica, contextualizando e conceituando a formação profissional docente.

No âmbito da formação de professores, o termo "formação" refere-se às ações voltadas para a aquisição de conhecimentos relevantes para o exercício profissional, bem como para a formação cidadã. Tanto o exercício profissional quanto a formação cidadã estão intrinsecamente ligados à perspectiva de emancipação política e social do professor. Dessa forma, a profissionalidade (conjunto de conhecimentos específicos para uma determinada atuação profissional) e o profissionalismo (conjunto de valores sociais estabelecidos e construídos pelos profissionais) estão interligados.

A profissionalidade e o profissionalismo na docência implicam uma análise da organização do trabalho dentro do sistema educacional e do exercício da docência. Ser um profissional docente requer o domínio de conceitos e a demonstração de atitudes especializadas, conferindo competência em determinadas situações de trabalho e associando o professor a um grupo profissional organizado. Portanto, ser um profissional docente envolve a mobilização de saberes teóricos e práticos que proporcionem o desenvolvimento de bases estruturantes do exercício profissional, permitindo a reflexão sobre a atividade docente e a construção contínua de conhecimentos.

No PPP do IFRN (2012) percebemos a adesão às ideias de Tardif (2001), pois a formação de professores pode ser entendida como a capacidade de transformar os

eventos cotidianos vivenciados pelo professor e pelo aluno em experiências significativas. Essa experiência interativa é fundamentada em um projeto de formação pessoal e coletiva, que se baseia no ensino, na pesquisa e na extensão. Tanto o desenvolvimento profissional quanto o curricular são estruturados por meio da interação entre teoria e prática, em diálogo estreito com os sujeitos e as situações concretas vivenciadas. Assim, a formação de professores deve ocorrer sob uma perspectiva educacional crítico-reflexiva, buscando a integração entre ação, reflexão e ação em contextos mais amplos, considerando o ensino como uma prática social concreta.

Outros autores que fundamentam a concepção de formação de professores no PPP são Gimeno Sacristán e Pérez Gómez (1998), sendo que estes afirmam que a formação do professor tem se tornado uma das bases indispensáveis para qualquer tentativa de renovação do sistema educacional. Isso ratifica a importância que a formação docente tem adquirido nas últimas décadas, no contexto dos esforços globais para melhorar a qualidade do ensino.

A natureza da função educativa tem sido definida pela capacidade de formar cidadãos capazes de refletir sobre seu papel social, refletir sobre sua prática profissional e atuar no mundo ao seu redor. Em outras palavras, a educação, conforme afirmado por Freire (2003), tem o objetivo de formar cidadãos cujas habilidades se estendam para além do âmbito profissional, permeando diversas esferas da existência.

Os cursos superiores de licenciatura oferecidos pelo IFRN se destacam por promover práticas que abrangem saberes filosóficos, epistemológicos e didático-pedagógicos, contrapondo-se às divisões disciplinares fragmentadas e reducionistas. Essa abordagem favorece posturas interdisciplinares por meio de projetos integradores de conhecimentos e outras práticas pedagógicas integradoras. Além disso, valoriza o conhecimento sólido dos conteúdos específicos das áreas de estudo e inclui saberes também oriundos da experiência, como estágios supervisionados, práticas de ensino e vivências acadêmicas e culturais.

Na busca por propostas curriculares que definam, caracterizem e analisem a formação docente associada a um modelo orientador dos processos formativos, o PPP do IFRN (2012) destaca que as pesquisas realizadas nos últimos anos têm buscado identificar os elementos constitutivos da identidade profissional do professor e, ainda, definir os conhecimentos, habilidades e atitudes envolvidas no magistério.

Dessa forma, formar professores nas licenciaturas do IFRN é uma atividade complexa, que envolve aspectos humanos, técnicos, políticos e éticos, com foco na cidadania e na atuação no mundo do trabalho. Essa atividade curricular leva em consideração as exigências legais, as diretrizes institucionais e as demandas da sociedade.

A formação de professores no IFRN é concebida como um processo contínuo e crítico-reflexivo, que propõe integrar teoria e prática, promover a formação pessoal e coletiva dos docentes, e valorizar a interdisciplinaridade e a vivência acadêmica. Essa abordagem almeja formar profissionais docentes competentes, capazes de refletir sobre sua prática, agir de forma ética e atuar como agentes de transformação na sociedade.

A concepção de formação docente do IFRN está fundamentada nos propósitos do exercício da prática profissional, integrando os eixos da formação inicial, formação continuada, pesquisa pedagógica e pesquisa colaborativa. Essa perspectiva busca uma formação profissional emancipadora e crítica, que promova a construção de saberes e a reflexão sobre a prática docente.

A relação entre formação inicial e formação continuada é enfatizada, propondo a integração de atividades de formação continuada no currículo da formação inicial. Isso permite que os futuros professores tenham uma base sólida nos aspectos científicos, culturais, sociais e pedagógicos, ao mesmo tempo em que compreendam a importância da formação continuada por meio da participação em atividades desenvolvidas no contexto escolar.

A relação entre formação inicial e pesquisa sobre o trabalho pedagógico destaca a possibilidade de os futuros profissionais construir conhecimentos a partir da análise do trabalho pedagógico realizado em sala de aula e na instituição escolar. A pesquisa é vista como um instrumento de integração entre teoria e prática, permitindo o diálogo com os referenciais teóricos do currículo e a compreensão crítica das práticas pedagógicas.

A relação entre formação continuada e pesquisa colaborativa enfatiza a importância de vivenciar situações reais em sala de aula e em contextos escolares mais amplos. A pesquisa colaborativa, realizada por professores-formadores, professores-alunos e professores em serviço, subsidia a prática docente, possibilitando o enfrentamento de situações problemáticas e a revisão dos fundamentos epistemológicos do trabalho pedagógico.

A relação entre pesquisa sobre o trabalho pedagógico e pesquisa colaborativa envolve a interação entre os sujeitos pesquisadores, como professor-aluno e professor-formador. Essa relação investiga as necessidades e as situações vividas pelos professores-formadores e pelos professores-alunos, promovendo o compartilhamento de questões e a busca por soluções conjuntas. A pesquisa é vista como um procedimento científico de construção de saberes e como processo formativo, sendo fundamental para uma prática pedagógica inovadora.

A relação entre formação inicial e pesquisa colaborativa destaca o desenvolvimento de ações centradas na escola desde o início da formação do profissional docente. O trabalho conjunto entre professores-formadores, docentes da escola e professores-alunos transforma o espaço escolar em um ambiente de investigação sobre a prática educativa, permitindo a partilha de questões e a busca por soluções conjuntas.

A relação entre formação continuada e pesquisa sobre o trabalho pedagógico destaca a formação de professores capazes de articular teoria e prática, utilizando a pesquisa como estratégia principal. A investigação sobre o trabalho pedagógico busca compreender os contextos institucionais e sociais do ensino e encontrar soluções para os desafios emergentes da prática pedagógica.

A concepção geral desse modelo de formação docente é de que os saberes são construídos por meio de ações integradoras e contextualizadas, oriundos da prática e da reflexão do profissional docente. Os saberes da docência não se esgotam nos processos formativos, mas se ampliam e diversificam na dinâmica cotidiana, na construção coletiva, na partilha de experiências e nos exercícios de reflexão.

Assim sendo, a formação profissional docente proposta pelo IFRN busca uma abordagem global e complexa, que vai além da formação tecnicista centrada apenas nas demandas técnicas. Ela enfatiza a formação omnilateral, considerando bases epistemológicas, sociológicas, psicológicas, éticas, filosóficas e culturais. A formação docente é concebida como um processo contínuo e reflexivo, comprometido com a prática pedagógica inovadora e com a emancipação humana.

A concepção de formação docente do IFRN valoriza princípios fundamentais para o desenvolvimento profissional dos professores. Esses princípios incluem a inter-relação entre saber docente e trabalho, a diversidade do saber docente, a temporalidade do saber docente e a interatividade do saber docente.

O primeiro princípio destaca a importância da inter-relação entre o saber e o trabalho na prática docente. Os professores utilizam diferentes saberes de acordo com as situações e os recursos disponíveis no trabalho pedagógico. O saber docente não é apenas um instrumento utilizado nas tarefas diárias, mas é produzido e moldado nas situações de trabalho. Isso significa que o trabalho docente é uma atividade multidimensional que envolve a identidade pessoal e profissional do professor.

O segundo princípio enfatiza a diversidade de saberes docentes. Os professores mobilizam diferentes tipos de saberes, incluindo saberes da formação científica e pedagógica, saberes disciplinares, saberes curriculares e saberes experienciais. Desconsiderar qualquer um desses saberes restringe a formação profissional do professor. Portanto, a formação docente deve levar em conta a diversidade de saberes que os professores possuem e mobilizam em sua prática.

O terceiro princípio destaca a temporalidade do saber docente. O conhecimento dos professores é adquirido ao longo de sua história de vida e carreira profissional. Ensinar requer a progressiva aquisição dos saberes necessários para a prática docente. No entanto, muitas vezes, a formação inicial e continuada dos professores não consegue transformar os saberes já adquiridos anteriormente. Políticas de formação que priorizam a instrumentalização técnica em curto prazo podem comprometer a profissionalização docente.

O quarto princípio ressalta o trabalho interativo como uma dimensão essencial do saber docente. Esse trabalho ocorre por meio de relações sociais estabelecidas entre professores e alunos, entre professores de diferentes áreas e entre professores e gestores. O saber docente se relaciona com o estabelecimento de regras, valores, posicionamentos éticos e relações de poder. A interatividade é uma parte fundamental do trabalho dos professores e dos processos de ensino e aprendizagem.

As concepções de formação docente do IFRN destacam a importância de entender a docência como uma profissão comprometida com a mudança e a dignificação da pessoa. O conhecimento específico do professor deve ser colocado a serviço da emancipação dos sujeitos, contribuindo para torná-los mais livres e menos dependentes do poder econômico, político e social.

Contra-pondo-se aos interesses do modelo de formação docente voltado apenas para atender às demandas do mercado de trabalho, da reestruturação produtiva e da globalização, os teóricos críticos da formação docente buscam

desenvolver pesquisas que visam qualificar significativamente a formação profissional dos professores. Nesse sentido, defendem cinco princípios orientadores:

1 - Necessidade da formação intelectual dos professores: é fundamental uma educação superior de qualidade, incluindo uma duração de formação de cerca de cinco anos e a inserção de práticas de pesquisa em ciências da educação. Isso proporciona um repertório de conhecimentos específicos para o ensino, exigindo o desenvolvimento de programas de pesquisa eficazes nas universidades, faculdades ou institutos de formação.

2 - Reconhecimento social da docência como profissão: é um processo de construção da identidade social da docência na esfera pública, por meio da formalização da atividade e da articulação com negociações e conquistas trabalhistas. Envolve lutas pela valorização da carreira do magistério, plano de carreira, política de formação contínua, condições de trabalho dignas e melhorias salariais de acordo com o nível de formação dos professores.

3 - Estabelecimento de normas de acesso à profissão: baseiam-se no profissionalismo e visam avaliar e controlar a qualidade da formação dos professores, a atuação dos profissionais e as condições físicas e financeiras disponibilizadas para o ensino. Isso implica a reivindicação da especificidade do trabalho docente, da autonomia necessária para o exercício profissional e da exigência de saberes específicos para atuar na docência.

4 - Articulação entre as instituições de formação de professores e as escolas de educação básica: essa parceria cria redes de aproximação entre as instituições de educação superior e as escolas de educação básica. As escolas se tornam lugares de formação, inovação, experimentação e desenvolvimento profissional, e idealmente, também de pesquisa e reflexão crítica sobre as práticas pedagógicas.

5 - Transformação das escolas em lugares mais favoráveis para o trabalho docente e a aprendizagem dos professores: essa transformação envolve ampliar os espaços e o tempo para que os professores possam inovar e implementar novos métodos de ensino e aprendizagem. Além disso, destaca-se a necessidade de desburocratizar as escolas e possibilitar mais autonomia aos professores na gestão dos estabelecimentos e na formulação dos projetos pedagógicos locais.

Esses cinco princípios gerais estão inseridos em um projeto mais amplo de formação profissional dos professores e profissionalização do ensino que buscam elevar os saberes docentes, qualificando o espaço de trabalho em termos científicos, intelectuais, sociais e econômicos.

Damascena (2020) apresenta dois fatos importantes relacionados à formação docente no IFRN. O primeiro diz respeito ao reconhecimento de que professores sem formação em licenciatura necessitam de processos formativos específicos, com ênfase na formação pedagógica. Embora exista uma política de capacitação institucional para os servidores, ela não atende de forma universalizada e continuada à demanda desses professores. Assim, há uma contradição entre o que é prescrito e o que é efetivamente realizado.

Por outro lado, o IFRN é orientado por concepções de formação humana integral que superam a dicotomia entre trabalho manual e intelectual, valorizando uma perspectiva crítica e reflexiva na formação de docentes conscientes e intervenientes. No entanto, a materialização dessas concepções enfrenta desafios, pois demanda uma articulação entre teoria e prática que não é espontânea.

Segundo Damascena (2020), o IFRN possui condições para instituir uma política de formação específica, mas as ações até o momento têm sido pontuais e descontínuas. Algumas iniciativas permitem a formação continuada, como a participação em eventos e cursos de pós-graduação, mas não há garantia de que sejam contempladas aquelas demandas específicas destacadas anteriormente. A consolidação de uma política formativa abrangente é um desafio complexo, especialmente considerando a diversidade de formações iniciais dos docentes e as diferentes modalidades de atuação.

De acordo com Pereira e Cavalcante (2019), a formação de professores no IFRN enfrenta desafios significativos devido à diversidade de cursos, eixos tecnológicos e níveis de ensino abrangidos pela instituição. A carreira dos docentes é estabelecida pela Carreira de Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT), que foi criada durante o período do CEFET e ampliada com a criação dos Institutos Federais, conforme estabelecido pela Lei nº 11.892/08. Essa expansão permitiu ao IFRN oferecer não apenas cursos de nível médio, técnico, Formação Inicial e Continuada (FIC) e Educação de Jovens e Adultos (EJA), mas também cursos de graduação, especialização, mestrado e doutorado.

No entanto, como ressalta Moura (2014), essa diversificação da oferta educacional impõe desafios complexos à gestão institucional, ao corpo docente e à sua formação, uma vez que muitas vezes os professores atuam em duas ou mais modalidades de ensino. O Projeto Político-Pedagógico do IFRN estabelece como objetivo a oferta de uma educação profissional e tecnológica de qualidade, comprometida com a formação integral dos estudantes, exercício da cidadania e produção e socialização do conhecimento. Essa abordagem busca promover a transformação da realidade em busca da igualdade e justiça social, contribuindo para uma formação omnilateral que qualifica a práxis social em diversos âmbitos (IFRN, 2012a).

É importante destacar, como mencionado por Silva Júnior e Gariglio (2014), que o trabalho docente na Educação Profissional possui especificidades distintas em relação ao ensino regular. Há uma disputa entre dois projetos de formação escolar, um baseado no pragmatismo, voltado para atender aos interesses mercadológicos imediatos do capitalismo, e outro orientado pela pedagogia das práxis, que busca formar indivíduos capazes de enfrentar um futuro mais justo e vinculado à qualificação do trabalhador, para além de um conhecimento específico em um determinado momento.

Segundo Araujo (2008), o professor que adota a perspectiva da práxis deve superar os modelos reprodutivos de transmissão de técnica, conteúdo ou informação, assumindo as dimensões políticas e pedagógicas da profissão. Ele deve ser um intelectual, um problematizador, um mediador do processo de ensino-aprendizagem, um promotor do exercício da liderança intelectual, além de orientar sobre o compromisso social e técnico contido na ideia de cidadania plena e na sua área de conhecimento.

Nesse contexto, Moura (2014) argumenta que os saberes docentes necessários para atuar na Educação Profissional devem estar fundamentados na práxis, compreendendo as relações entre a disciplina específica da licenciatura e as demais disciplinas do Ensino Médio Integrado, integrando teoria e prática, conhecimentos gerais e técnicos. Além disso, o docente deve dominar aspectos didático-político-pedagógicos para relacionar educação e trabalho, articular o currículo a partir dos eixos estruturantes (trabalho, ciência, cultura e tecnologia), e considerar a pesquisa como princípio pedagógico e o trabalho como princípio educativo, em uma perspectiva histórica e ontológica.

Diante das particularidades mencionadas, Moura (2014) sugere que uma possibilidade de superar os desafios da formação docente na Educação Profissional é proporcionar uma formação continuada específica que aproxime os professores da problemática das relações entre trabalho e educação, além de abordar o vasto campo da educação profissional específica. Na perspectiva do autor, isso contribuiria para a integração entre trabalho, ciência, tecnologia e cultura, uma vez que esses aspectos raramente são aprofundados nos currículos de formação inicial, especialmente no que tange à sua relação com o ensino médio.

A formação de professores no IFRN enfrenta desafios decorrentes da diversidade de cursos e níveis de ensino oferecidos pela instituição. A abordagem pedagógica preconizada pelo IFRN visa formar indivíduos integralmente, promovendo a transformação da realidade em busca da igualdade e justiça social. O trabalho docente na Educação Profissional requer uma perspectiva de práxis, com ênfase nas dimensões políticas e pedagógicas da profissão. Os saberes docentes necessários incluem a articulação entre disciplinas, teoria e prática, e a integração entre trabalho, ciência, cultura e tecnologia. Para enfrentar esses desafios, é necessário oferecer formação continuada específica que aborde as relações entre trabalho e educação, bem como a educação profissional em si, a fim de promover a integração desses elementos e fortalecer a atuação dos professores nessa modalidade de ensino.

A concepção de educação profissional expressa no PPC da Especialização em EP destaca a importância da pós-graduação como um espaço de produção e socialização de conhecimentos, impulsionado pelo protagonismo dos sujeitos envolvidos e pelo desenvolvimento da cultura da pesquisa tanto para professores quanto para alunos. A pós-graduação é vista como um espaço fortalecido pela responsabilidade social no processo de produção socioeconômica e de formação profissional.

Um aspecto importante é que no PPC da Especialização em EP do IFRN não existem elementos para caracterizar a formação docente, no entanto, fica implícito que essa concepção acompanha as perspectivas do PDI e PPP do IFRN. Ou seja, o documento apresenta os pressupostos teóricos, metodológicos e didático-pedagógicos que fundamentam a formação continuada nessa área, em consonância com o PPP Institucional e com o PDI, visando orientar o processo de ensino e aprendizagem de todos os envolvidos nessa prática pedagógica.

No contexto do documento analisado, a formação de professores é discutida tendo em vista o processo de globalização, impulsionado pelas novas tecnologias e pelas mudanças socioeconômicas, que trazem novas exigências educativas e de formação humana, especialmente no que diz respeito à qualificação dos trabalhadores para as diversas funções no mercado de trabalho.

Esses pressupostos coadunam com o PPC do IFRN, quando se menciona a busca para superar uma lógica exclusivamente produtivista e assume um papel relevante na formação, com base em uma visão humanística. Procura integrar trabalho, ciência, cultura e tecnologia, fortalecendo a relação entre ensino, pesquisa e extensão. Além disso, a formação de professores em educação profissional é entendida como um processo de humanização e socialização para a participação na vida social, ao mesmo tempo em que se promove a qualificação para o trabalho por meio da construção e reconstrução de conhecimentos culturais, científicos e tecnológicos.

O IFRN acredita que, ao oferecer esse curso, está contribuindo para a elevação da qualidade da educação básica, promovendo a apropriação e reprodução de conhecimentos científicos e tecnológicos. A formação de profissionais na área da educação profissional tem o objetivo de melhorar os indicadores de desempenho das instituições educativas, além de ampliar a produção e socialização de conhecimentos nessa área, em consonância com os princípios e diretrizes estabelecidos no PPP do IFRN e na legislação educacional vigente.

Além disso, o projeto pedagógico do curso enfatiza a importância da formação integral dos estudantes e a interdisciplinaridade, ressaltando a pesquisa como princípio educativo, destacando a importância do trabalho coletivo entre os professores e a contextualização dos conhecimentos. A avaliação da aprendizagem é contínua e cumulativa, considerando aspectos qualitativos e com ênfase na mediação do professor e na reflexão sobre o processo de ensino e aprendizagem. O curso prevê atividades avaliativas variadas, como estudos dirigidos, análises textuais, produção escrita, seminários, entre outros. Além disso, menciona a necessidade de atividades avaliativas presenciais e defesa individual de monografia ou trabalho de conclusão de curso. Os critérios de aproveitamento de estudos e certificação de conhecimentos são mencionados, seguindo as determinações da Organização Didática do IFRN.

Nesta seção, exploramos a concepção de formação de professores nos documentos institucionais do IFRN, lançando luz sobre os alicerces teóricos e práticos

que moldam a abordagem da instituição em relação à EP. Ao analisar esses documentos, observamos como o IFRN posiciona a formação de professores como um elemento essencial em sua missão de promover uma EP de qualidade, alinhando-a com as demandas sociais e econômicas do país. No entanto, nossa investigação também revela desafios e ambiguidades que merecem uma análise mais profunda, especialmente no que diz respeito à tensão entre abordagens tecnicistas e emancipadoras.

5 A AGULHA E A LINHA: PROJETO PEDAGÓGICO E CURRÍCULO DA ESPECIALIZAÇÃO EM EP

Nesta seção, abordamos o projeto pedagógico e o currículo da Especialização em EP no IFRN. Analisamos, assim, como os objetivos do curso se refletem em sua estrutura e currículo. Com isso, compreendemos como as teorias e concepções delineadas nos documentos institucionais se manifestam nas características da formação de professores na especialização EP.

O curso de Especialização em EP está cadastrado na Área de conhecimento da CAPES de Ciências Humanas-Educação. O curso está organizado em cinco módulos compostos por 9 disciplinas e 2 seminários, com carga-horária total de 435 horas, sendo 30 horas para o trabalho de conclusão do curso. A estrutura curricular do Curso de Especialização em EP, na modalidade a distância, atende as determinações legais presentes na LDB/96, na Resolução CNE/CES nº. 01/2007 e no PPP do IFRN (2012).

Dentre os princípios e as diretrizes que fundamentam este curso, destacam-se: a formação profissional do pesquisador em educação, o fortalecimento da pesquisa acadêmica em EP, a produção e socialização de conhecimentos científicos, humanistas, culturais e tecnológicos, a interdisciplinaridade e a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

A primeira oferta do curso ocorreu em 2018, em seguida houve a segunda oferta em 2019 e a terceira em 2021. No caso da primeira oferta, as vagas eram destinadas, também, a servidores efetivos do IFRN. No ano de 2022 não houve oferta por conta de uma possível descontinuidade da especialização ainda sem previsão de retorno. Sobre o aspecto da descontinuidade de cursos de pós-graduação, acreditamos que a gestão das instituições busca superar a fragmentação e a descontinuidade de oferta, para o prosseguimento de estudos e a elevação de escolaridade da classe trabalhadora. Assim, esses fatores de descontinuidade serão analisados na seção 7 desta tese.

O Curso de Especialização em EP na modalidade a distância destina-se a portadores de Diploma de Graduação outorgado por Instituição Superior de Educação reconhecida pelo Ministério da Educação. O acesso ao curso é realizado por meio de processo seletivo aberto ao público, prioritariamente, para profissionais da educação

atuantes na rede pública de ensino. No que se refere à Especialização em EP, localizada no *Campus ZL*¹¹, seu PPC é dividido em doze seções e dois anexos.

O contexto histórico e político da Especialização em EP, conforme descrito no PPC, está relacionado às transformações sociais, econômicas e culturais decorrentes do processo de globalização e do desenvolvimento científico e tecnológico. Essas mudanças têm impacto na educação profissional e na necessidade de qualificação dos trabalhadores para se adaptarem às novas exigências do mercado de trabalho.

No contexto da economia global e informacional, políticas neoliberais foram implementadas em vários países, incluindo o Brasil, acentuando as desigualdades sociais e de acesso aos serviços de qualidade. Nesse cenário, iniciativas como a criação dos institutos federais de educação, como IFRN, surgiram com o objetivo de ampliar e interiorizar as instituições públicas de ensino, comprometidas com a educação pública, gratuita e socialmente referenciada.

O IFRN busca superar a lógica exclusivamente produtivista em suas produções acadêmicas e pedagógicas, assumindo um papel relevante na formação integral dos indivíduos e no desenvolvimento socioeconômico da região. Em consonância com a legislação educacional vigente e sua função social, o IFRN amplia e diversifica suas ofertas educacionais, incluindo programas de pós-graduação, como a especialização em educação profissional.

O Curso de Especialização em EP na modalidade a distância do IFRN tem como objetivo promover a formação continuada de profissionais comprometidos com os valores da sociedade democrática, fornecendo conhecimentos específicos e promovendo a articulação interdisciplinar. O curso visa qualificar os profissionais para atuarem no campo da educação profissional, integrando trabalho, ciência, cultura e tecnologia, e fortalecendo a relação entre ensino, pesquisa e extensão.

¹¹O *Campus Avançado Natal Zona Leste* é uma designação dada pelo IFRN após a portaria Nº 1.438, de 28 de dezembro de 2018, em substituição ao antigo *Campus EaD*. Seu foco principal é a oferta de cursos a distância. Ao longo do tempo, o campus tem disponibilizado diversos cursos nessa modalidade, atendendo tanto à demanda institucional quanto à Rede e-tec Brasil e ao Sistema UAB. Para garantir suas atividades, o *Campus ZL* do IFRN conta com uma equipe composta por servidores efetivos, que desempenham funções acadêmicas e administrativas, bem como estagiários, coordenadores e professores temporários contratados por meio de programas de fomento. Essa equipe é responsável por assegurar o bom funcionamento do campus e o desenvolvimento dos cursos ofertados, contribuindo para a formação dos estudantes e atendendo às demandas educacionais da região (Almeida; Cavalcante; Lemos, 2020).

Os egressos do curso devem apresentar um perfil profissional que inclui a produção de conhecimentos no campo da educação profissional, o planejamento e implementação de ações educacionais, a atuação como gestores de programas e projetos e a utilização de tecnologias da informação e comunicação.

O PPC, como expressão coletiva, define as diretrizes didático-pedagógicas para a organização e funcionamento do curso, considerando a função social do IFRN, os princípios e diretrizes do Projeto Político-Pedagógico institucional e a legislação educacional vigente. A metodologia do curso envolve a integração e contextualização de conhecimentos, a adoção de práticas interdisciplinares, a valorização das experiências dos estudantes e a articulação entre teoria e prática. A avaliação da aprendizagem é realizada de forma diagnóstica e processual, com ênfase nos aspectos qualitativos.

A pesquisa científica é mencionada como um dos fundamentos da formação continuada de profissionais no curso, fortalecendo o protagonismo dos sujeitos envolvidos e promovendo o desenvolvimento da cultura da pesquisa. O documento destaca a pós-graduação como um espaço de produção e socialização de conhecimentos, enfatizando a importância da pesquisa na dinâmica das atuações docente e discente. Além disso, ressalta o avanço científico e tecnológico como um dos elementos que permeiam e integram todas as ofertas educativas do IFRN, incluindo a pós-graduação.

A integração entre ensino, pesquisa e extensão é mencionada como um princípio norteador do curso, enfatizando a importância da inter-relação dessas três dimensões. A formação proposta tem como foco a integração entre trabalho, ciência, cultura e tecnologia, buscando fortalecer o nexo entre ensino, pesquisa e extensão.

Ainda no contexto da pesquisa científica, o projeto pedagógico menciona a utilização de metodologias interdisciplinares, práticas interdisciplinares, investigação acadêmica e desenvolvimento de projetos como atividades a serem desenvolvidas durante o curso. Os professores são incentivados a desenvolver práticas integradas, articulando conhecimento científico, senso comum, saberes experienciais e saberes curriculares, visando à construção e apreensão de conhecimentos pelos estudantes.

A avaliação da aprendizagem é destacada como um processo além da verificação de conhecimentos, assumindo uma abordagem diagnóstica e processual com ênfase nos aspectos qualitativos. A metodologia adotada no curso leva em consideração as características específicas dos estudantes, seus interesses,

condições de vida e de trabalho, bem como seus conhecimentos prévios. Os indicadores de desempenho estabelecidos no projeto pedagógico incluem o número máximo de estudantes por turma, o índice máximo de evasão admitido, a média mínima de desempenho dos estudantes e o número mínimo de estudantes para manter a turma. A avaliação é vista como uma prática que contribui para a construção do conhecimento e para a formação ética, técnica e política dos estudantes.

No que se refere à gestão do curso, esta é baseada em diretrizes pedagógicas que visam promover a formação continuada de profissionais comprometidos com os valores da sociedade democrática, o conhecimento da educação como uma prática social, a interdisciplinaridade e a articulação entre teoria e prática.

O curso é estruturado de acordo com os pressupostos teóricos, metodológicos e didático-pedagógicos definidos no PPP Institucional e no PDI do IFRN. A pós-graduação é concebida como um espaço de produção e socialização de conhecimento, com ênfase no protagonismo dos envolvidos e no desenvolvimento da cultura da pesquisa.

Do ponto de vista epistêmico, a concepção de trabalho como princípio educativo é uma categoria estruturante do projeto geral do instituto. Tal princípio advém de um modelo de escola gramsciano, e não está posta apenas do PPC do curso, mas da proposta da instituição como um todo. Nesse contexto, o trabalho é entendido como um processo que contribui para a formação cidadã e a emancipação dos indivíduos, permitindo sua inserção no mundo do trabalho, além de elevar o nível de qualificação e requalificação profissional. A formação profissional é concebida como um processo de humanização e socialização para a participação na vida social, bem como de qualificação para o trabalho, mediado pela construção e reconstrução de conhecimentos culturais, científicos e tecnológicos.

O curso busca a integração entre trabalho, ciência, cultura e tecnologia, fortalecendo o vínculo entre ensino, pesquisa e extensão. A interdisciplinaridade é um dos princípios metodológicos fundamentais adotados no curso, com o objetivo de promover a integração e a contextualização de conhecimentos. Os estudantes são estimulados a desenvolver práticas interdisciplinares, seminários, oficinas, investigação acadêmica, visitas técnicas e projetos integradores.

Sobre os docentes, no PPC está descrito que estes desempenham um papel fundamental como mediadores da aprendizagem, buscando articular o conhecimento científico, o senso comum, os saberes experienciais e os saberes curriculares dos

estudantes. Nesse contexto, a aprendizagem é concebida como um processo de reconstrução de conhecimento, a partir dos conhecimentos prévios dos estudantes, promovendo uma formação integral com responsabilidade ética, técnica e política em diferentes contextos de atuação.

A partir dos dados apresentados no PPC, é possível identificar algumas concepções sobre Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) no contexto do Curso de Especialização em questão. Inicialmente, é destacada a importância das novas tecnologias microeletrônicas, informacionais no processo de globalização, que trazem novas exigências educativas e de formação humana. Essas tecnologias são vistas como ferramentas que viabilizam a disseminação do conhecimento e permitem a reestruturação do setor produtivo, impulsionando o desenvolvimento científico e tecnológico.

Nesse contexto, as TDIC são reconhecidas como recursos fundamentais para promover a formação continuada dos profissionais, tanto no campo específico da educação profissional quanto na compreensão mais ampla da educação como prática social. A utilização das TDIC é vista como uma estratégia para promover a articulação interdisciplinar, a produção e socialização do conhecimento, bem como o desenvolvimento da cultura da pesquisa no ambiente educativo.

O PPC destaca a importância da utilização ética e política das TDIC, indicando que o curso busca formar profissionais capazes de utilizar essas tecnologias para melhorar as atividades no campo da educação profissional. Isso implica no desenvolvimento de habilidades para planejar, implementar e avaliar ações que integrem ensino, pesquisa e extensão, bem como para atuar como gestor de programas e projetos nessa área.

A concepção de EP apresentada no projeto pedagógico do curso é ampla e abrangente, considerando a integração entre trabalho, ciência, cultura e tecnologia. A formação profissional é entendida como um processo de humanização e socialização, como também de inserção dos indivíduos no mundo do trabalho quanto à formação cidadã e à emancipação dos sujeitos. No que diz respeito à metodologia de ensino, o projeto pedagógico destaca a importância da interdisciplinaridade, da pesquisa e da articulação entre teoria e prática. São mencionadas estratégias como práticas interdisciplinares, seminários, oficinas, investigação acadêmica, visitas técnicas e desenvolvimento de projetos, no sentido de uma construção coletiva do conhecimento e da formação integral dos estudantes.

Concluindo a seção 5, a análise do projeto pedagógico e do currículo da Especialização em Educação Profissional no IFRN revela o alinhamento dos objetivos do curso com uma compreensão crítica da EP. Reside no PPC a importância da relação entre teoria e prática como um compromisso significativo com a formação de educadores. No entanto, também surgem questões em relação à efetiva implementação desses princípios em sala de aula e à necessidade de uma reflexão e adaptação do currículo para atender às demandas do desenvolvimento histórico da EP. À medida que avançamos na pesquisa, a seção 6 abordará como esses princípios se manifestam nas experiências e narrativas dos participantes da pesquisa.

6 COSTURANDO OS RETALHOS COM MEMÓRIAS: NARRATIVAS SOBRE A ESPECIALIZAÇÃO EM EP

Esta seção é resultado da análise de uma sequência de entrevistas que visam reconstruir a experiência dos entrevistados com o curso de Especialização em Educação Profissional. Nas entrevistas são levantados aspectos relevantes do curso, experiências específicas dos entrevistados e obstáculos enfrentados pelo curso em termos de permanência e oferta.

O método de análise de dados utilizado nesta pesquisa para identificar, categorizar e interpretar elementos significativos dos documentos analisados foi a Análise Textual Discursiva (ATD). A análise textual discursiva é um processo reconstrutivo que envolve a interpretação do significado atribuído pelo autor e as condições de produção de um texto específico. De acordo com Galiazzi e Sousa (2019), essa abordagem cria um contexto no qual diversos elementos são reconstruídos, com ênfase na compreensão dos significados relacionados aos fenômenos investigados e na transformação do pesquisador. Para aplicar essa análise, foi preciso seguir alguns passos, como:

- 1) Movimentos hermenêuticos em espiral da ATD buscando uma compreensão aprofundada dos fenômenos;
- 2) Desconstrução dos textos como exercício hermenêutico da ATD;
- 3) Unitarização como exercício hermenêutico de interpretação de textos;
- 4) Categorização como processo hermenêutico e linguístico para maior clareza teórica;
- 5) Busca por novos sentidos e construção de novas ideias na análise temática;
- 6) Movimentos teóricos a partir das manifestações das pesquisas;
- 7) Emergência teórica na ATD, onde novas compreensões dos fenômenos e discursos são construídas. Esses passos formam um movimento interpretativo em espiral e em círculos, permitindo a compreensão profunda e recursiva dos fenômenos estudados na ATD;
- 8) O metatexto analítico: Este metatexto representa a expressão dos significados extraídos e processados a partir de um conjunto de dados analisados. Sua composição segue uma estrutura baseada nas categorias e subcategorias que emergiram da análise conduzida. Ele consiste na descrição e interpretação feitas sob a perspectiva do pesquisador, sendo que sua qualidade não depende exclusivamente

de sua validade e confiabilidade. O processo de Análise Textual Discursiva está centralizado na produção desse metatexto. A partir da divisão em unidades e categorização, constrói-se o esqueleto fundamental do metatexto. Uma vez que as categorias estão estabelecidas, são criadas conexões entre elas e são exploradas possíveis maneiras de organizá-las em sequências, sempre com o objetivo de comunicar de forma mais clara as percepções e compreensões alcançadas (Galiuzzi; Sousa, 2019).

A ATD tem uma perspectiva de transformação e busca por teorias emergentes, baseando-se nos movimentos teóricos que surgem das pesquisas e nas manifestações dos participantes envolvidos. A hermenêutica desempenhou um papel fundamental nesse processo, guiando a interpretação dos textos e a construção de novos sentidos.

O primeiro processo realizado foi a “unitarização”, ou seja, a desconstrução do texto e a criação de códigos de identificação para cada unidade estabelecida, seguida de letras e números correspondentes à ordem cronológica. Após a desconstrução do *corpus*, foi realizado o estabelecimento de relações entre os elementos unitários. O processo de unitarização foi realizado tendo como norte conceitual as seguintes categorias: Retalho 1 - Compreensão dos aspectos considerados relevantes para a formação docente na Educação Profissional; Retalho 2 - Levantamento das experiências específicas dos entrevistados com o curso; Retalho 3 - Relevância da especialização em educação profissional; Retalho 4 - Compreensão das perspectivas dos entrevistados sobre a formação de professores oferecida pelo curso. Após o processo de produção de dados, dividimos as categorias em dois eixos de análise conforme pode ser observado no quadro a seguir:

Quadro 2 - EIXO 1: Reconstrução da experiência

Categoria a priori	Retalho - Categoria emergente (subcategoria)
Reconstrução da experiência	Retalho 1 - Compreensão dos aspectos considerados relevantes para a formação docente na Educação Profissional
	Retalho 2 - Levantamento das experiências específicas dos entrevistados com o curso

Fonte: Elaboração da autora com base nos dados da pesquisa, 2023.

A categoria a priori "Reconstrução da Experiência" foi subdivida em duas categorias emergentes intituladas "retalhos 1 e 2". O objetivo principal é compreender a perspectiva e vivência dos entrevistados em relação ao Curso de Especialização pesquisado e, nesse sentido, algumas categorias de análise emergem para ajudar a explorar essa dimensão.

Uma das subcategorias é a identificação dos aspectos relevantes do curso. Isso envolve compreender quais são os elementos que os entrevistados consideram importantes para a formação na EP. Outra subcategoria é a investigação das experiências destacadas pelos entrevistados. Aqui, busca-se levantar as experiências específicas que os participantes tiveram ao longo do curso, dando destaque àquelas que são consideradas significativas em sua perspectiva.

Além disso, é relevante abordar os obstáculos enfrentados pelo curso. Essa subcategoria de análise busca compreender os desafios que o curso enfrenta em relação à permanência dos alunos e à oferta das disciplinas. Identificar os obstáculos permite entender os possíveis problemas que afetam o desenvolvimento do curso e contribui para propor soluções e melhorias.

Quadro 3 - EIXO 2: Significado da experiência

Categoria a priori	Retalho - Categoria emergente (subcategoria)
Significado da experiência	Retalho 3 - Relevância da especialização em educação profissional
	Retalho 4 - Compreensão das perspectivas dos entrevistados sobre a formação de professores oferecida pelo curso

Fonte: Elaboração da autora com base nos dados da pesquisa, 2023.

A categoria "Significado da Experiência" foi subdivida em duas subcategorias e tem como objetivo conhecer as perspectivas dos entrevistados em relação ao curso, bem como suas opiniões sobre a formação de professores oferecida, tanto no âmbito do curso pesquisado quanto no contexto mais amplo do IFRN e do campus ZL.

Uma das subcategorias é a relevância da Especialização em EP. Aqui, busca-se explorar a percepção dos entrevistados sobre a importância de uma especialização nessa área específica. Isso envolve investigar quais características eles consideram relevantes para uma especialização em educação profissional, levando em conta as necessidades e demandas do campo.

Outra subcategoria de análise é a formação oferecida pelo curso. O objetivo é compreender as perspectivas dos entrevistados sobre a formação de professores oferecida pelo curso em questão. Isso inclui avaliar a relevância da formação fornecida e entender se ela atende às necessidades de formação para a EP. Essa análise permite identificar pontos fortes e possíveis lacunas na formação oferecida pelo curso.

Além disso, é importante explorar a oferta institucional e a motivação por trás dela. Essa subcategoria envolve compreender se a oferta da especialização é realizada de forma institucional ou conveniada, bem como investigar a motivação do campus em oferecer essa formação específica. Essa análise ajuda a entender o contexto e os propósitos por trás da oferta do curso.

Por fim, é relevante para avaliar a percepção dos entrevistados sobre como o curso é recebido no meio acadêmico ou profissional. Compreender se o curso é bem aceito fornece informações valiosas sobre sua reputação e impacto, além de revelar possíveis áreas de melhoria. A construção do metatexto a seguir foi realizada a partir de movimentos de descrição e interpretação das unidades e categorias estabelecidas. No que se refere ao perfil dos participantes da pesquisa temos:

Quadro 4 - Participantes da pesquisa

Participante	Cargo	Tempo de Atuação na EP
P1	Diretor do Campus ZL	Desde 2016
P2	Ex Pró-Reitor de Ensino do IFRN	Desde 1986
P3	Gestora da Especialização em EP	Desde 2011
P4	Ex gestora da Especialização em EP	Desde 2009

Fonte: Elaboração da autora com base nos dados da pesquisa, 2023.

Acima apresentamos as informações sobre cada participante, incluindo o cargo que ocupam ou ocuparam e o tempo de atuação na EP. Esses dados ajudam a contextualizar a perspectiva e experiência de cada participante em relação ao tema em discussão.

6.1 RECONSTRUÇÃO DA EXPERIÊNCIA DOS PARTICIPANTES COM O CURSO

Na subseção 6.1, exploraremos duas partes fundamentais que compõem a colcha das experiências dos participantes do Curso de Especialização em EP do IFRN. No retalho 1, tecemos a visão dos participantes sobre os elementos que eles consideram críticos para a formação docente na EP. No retalho 2, costuramos as experiências pessoais dos entrevistados durante o Curso de Especialização em EP no IFRN.

6.1.1 Retalho 1 - Compreensão dos aspectos considerados relevantes para a formação docente na Educação Profissional

A importância e relevância, especialmente diante da constatação de uma ausência de formação pedagógica entre os professores atuantes nessa área. A seguir analisamos as concepções dos participantes da pesquisa a esse respeito. P1 destaca que a formação para a educação profissional é uma das missões institucionais do *campus*. “A educação profissional deve ser pensada e estruturada com base no princípio de formação abrangente” (P1).

P1 destaca a importância de pensar e estruturar a educação profissional com base no princípio de formação abrangente. Isso significa que a educação profissional não deve se limitar apenas ao ensino de habilidades técnicas específicas relacionadas a uma determinada profissão, mas deve abranger uma formação mais ampla, que englobe conhecimentos, competências e valores necessários para o exercício profissional de forma integral.

Ao adotar o princípio de formação humana integral, a educação profissional busca ir além do ensino técnico e especializado, buscando oferecer uma educação que desenvolva habilidades cognitivas, sociais, emocionais e éticas. Isso implica considerar não apenas as competências técnicas necessárias para a atuação profissional, mas também a formação de cidadãos responsáveis e críticos, capazes de lidar com desafios do mundo do trabalho e contribuir para o desenvolvimento social e econômico.

A concepção de “formação abrangente” de P1 pode estar relacionada aos conceitos de formação omnilateral, politécnica e humanista. Essas abordagens têm

em comum a ideia de que a educação deve ir além da mera transmissão de conhecimentos técnicos específicos, buscando desenvolver as capacidades humanas de forma integral.

A formação omnilateral refere-se à procura por uma educação que abranja múltiplas dimensões do ser humano, incluindo não apenas aspectos técnicos e intelectuais, mas também habilidades sociais, emocionais e éticas. É a formação que busca o desenvolvimento integral do indivíduo, considerando suas potencialidades e necessidades em todas as áreas da vida.

A politecnia é uma abordagem que valoriza a diversidade de conhecimentos e habilidades presentes na educação profissional. Ela reconhece que não há apenas uma forma de conhecimento válido, mas sim a necessidade de integrar diferentes saberes. A formação politécnica busca oferecer uma educação que vá além de uma especialização restrita a um único campo, promovendo a interdisciplinaridade e a capacidade de adaptação a diferentes contextos e demandas.

A abordagem humanista na educação profissional enfatiza a importância de considerar o indivíduo em sua totalidade, valorizando não apenas o aspecto técnico-profissional, mas também a sua dimensão humana. Ela destaca a importância de promover valores como a ética, a solidariedade, a responsabilidade social e o respeito aos direitos humanos na formação dos profissionais.

Portanto, a “formação abrangente” descrita por P1, está em sintonia com essas abordagens, visando integrar o desenvolvimento técnico com o desenvolvimento humano, a diversidade de conhecimentos e a formação integral dos indivíduos. Isso contribui para a formação de profissionais mais preparados para enfrentar os desafios da sociedade contemporânea, tanto no âmbito profissional quanto pessoal.

A concepção de educação profissional apresentada por P3 complementa os sentidos descritos por P1. Para P3 a concepção de EP “ênfatisa uma base epistemológica fundamentada em uma pedagogia crítica”.

Essa abordagem coloca o currículo da educação profissional sob o crivo da crítica embasada em uma bagagem teórico-histórica. O objetivo é compreender e renovar a análise sobre o currículo na educação profissional, buscando entender como a formação do trabalhador é influenciada por esse currículo (P3).

Essa afirmação ressalta a importância de uma abordagem crítica e embasada teórico-historicamente na análise do currículo da educação profissional. Ela destaca

a necessidade de compreender como o currículo impacta a formação do trabalhador, levando em consideração aspectos históricos, sociais e políticos.

Ao colocar o currículo “sob o crivo da crítica embasada em uma bagagem teórico-histórica”, P3 questiona as práticas e estruturas curriculares existentes, identificando suas influências e consequências na formação dos trabalhadores. Isso implica em analisar como as decisões sobre o que é ensinado, como é ensinado e para que é ensinado são tomadas, levando em consideração aspectos sociais, econômicos e culturais.

Essa abordagem crítica do currículo na educação profissional tem como objetivo principal a renovação da análise sobre o tema. Isso significa repensar as perspectivas e os pressupostos tradicionais, questionar os modelos dominantes e buscar alternativas que sejam mais adequadas às demandas atuais da sociedade e do mundo do trabalho.

A compreensão da influência do currículo na formação do trabalhador é fundamental para a construção de uma educação profissional mais significativa e alinhada com as necessidades da sociedade. A partir dessa análise crítica, é possível identificar lacunas, desafios e oportunidades para aprimorar o currículo, de modo a promover uma formação mais abrangente, inclusiva e contextualizada.

Tais lacunas foram apresentadas por P2, para o participante, o IFRN não atende às necessidades de formação de professores e destaca algumas questões importantes relacionadas à formação dos docentes e técnicos administrativos. P2 argumenta que “a formação para o campo da educação profissional é essencial não apenas para os docentes, mas também para o corpo técnico administrativo”. No entanto, aponta que a instituição “enfrenta dificuldades em estabelecer um consenso sobre a importância dessa formação”.

Uma resolução aprovada em 2009 determinava que todos os professores durante o estágio probatório deveriam realizar um curso de especialização para a educação profissional. No entanto, essa resolução não foi efetivamente implementada. O primeiro curso de formação pedagógica para professores bacharéis só ocorreu em torno de 2014 ou 2015, através de financiamento externo (P2).

P2 destaca que a falta de consenso dentro da instituição tem sido um obstáculo para a institucionalização da formação de professores para a educação profissional. Mesmo ocupando cargos de direção e como pró-reitor de ensino, P2 relata que não foi possível avançar de forma sistemática nessa área. “Algumas ações foram

realizadas, mas não de maneira abrangente e sistematizada, deixando um prejuízo considerável no desenvolvimento do quadro docente” (P2). Em relação aos cursos de especialização, P2 menciona que:

Estes começaram em 2006, especialmente no contexto do programa PROEJA, que visa integrar a educação profissional com a educação básica na modalidade de Jovens e Adultos. Esses cursos representaram um desafio, pois exigiram uma formação específica para os professores que atuavam nesse programa, unindo três campos que historicamente não dialogavam de forma estreita: educação básica, educação de Jovens e Adultos e educação profissional (P2).

P2 ressalta que ainda não foi plenamente alcançada a formação necessária para os professores atuarem nesse programa de integração, uma vez que é exigido um novo tipo de professor que tenha conhecimentos tanto na educação profissional quanto da educação de Jovens e Adultos. “Essa demanda requer uma formação específica, mas que até o momento não foi totalmente concretizada” (P2).

Por sua vez, para P1, a formação de professores em educação profissional deve ser ampla, abrangendo diferentes aspectos e preparando os profissionais para atuarem na qualificação e requalificação profissional dos estudantes. “Essa formação é considerada fundamental dentro da missão institucional do *campus*, que busca promover a educação profissional de qualidade (P1).

Na concepção de P1, a formação dos professores em educação profissional deve ser emancipatória, “abrangendo aspectos políticos, técnicos, culturais e éticos” (P1). O objetivo é capacitar os profissionais para promover a elevação da escolaridade por meio da qualificação e requalificação profissional. Dessa forma, a formação deve ser abrangente e integral, abordando diferentes dimensões da educação profissional. “O desafio na forma, nessa formação, que é uma formação continuada de professores, de profissionais, é conciliar o tempo de trabalho com o tempo de estudo” (P3).

Essa fala aborda um desafio comum na formação de professores, que é a conciliação do tempo de trabalho com o tempo de estudo. P3 destaca que muitos professores estão envolvidos em jornadas intensas de trabalho e têm compromissos familiares, o que torna difícil dedicar tempo suficiente para os estudos. Essa observação ressalta a importância de oferecer oportunidades de formação acessíveis, que considerem as demandas e as restrições de tempo dos professores, para garantir que eles possam se desenvolver profissionalmente mesmo diante dessas dificuldades.

No geral, essas falas destacam a valorização do protagonismo dos alunos na formação de professores, a importância de proporcionar um ambiente que encoraje a iniciativa e a responsabilidade dos alunos em seu processo de aprendizagem, e o desafio de conciliar o tempo de trabalho com o tempo de estudo na formação continuada de professores. Essas observações sugerem a necessidade de promover uma formação de professores que seja centrada no aluno, que valorize sua participação ativa e que ofereça flexibilidade para se adequar às realidades individuais dos profissionais da educação. P2 destaca que:

Muitos professores, tanto bacharéis como licenciados, entram para atuar no Instituto Federal sem conhecer o campo da educação profissional. Isso é considerado uma situação intensa e grave, especialmente para os bacharéis, pois não foram formados para serem professores e também não possuem conhecimento sobre a educação profissional.

P2 argumenta que as licenciaturas no país “não discutem e não têm centralidade em seus conteúdos as modalidades da educação profissional”. Isso significa que os licenciados, embora tenham uma formação para serem professores, não recebem uma preparação específica e sistemática para atuar nesse campo.

Assim, P2 defende uma formação que considere “não apenas as competências exigidas pelo mercado de trabalho, mas sim os conhecimentos que constituem uma formação integral e plena do sujeito”. Isso inclui o conhecimento técnico-científico próprio da área, a compreensão das relações entre as diferentes áreas do conhecimento e a análise das disputas presentes na sociedade. Essa formação deve proporcionar ao sujeito uma autonomia intelectual, permitindo-lhe atuar tanto para reforçar a lógica de submissão da educação aos interesses e determinações do mercado quanto para construir uma sociedade diferente, em que o papel da educação não seja de subordinação ao capital.

Segundo P2, “qualquer formação de professor deve dialogar com a área específica de formação desse professor, ou seja, com o campo da educação profissional”. É necessário que os professores tenham conhecimentos político, didático e pedagógico próprios da profissão docente, associados ao conhecimento específico da área em que atuam.

6.1.2 Retalho 2 - Levantamento das experiências específicas dos entrevistados com o curso

A proposta formativa do curso visa fornecer uma base de conhecimentos para os estudantes, que podem atuar como técnicos, coordenadores, supervisores ou gestores da educação profissional. Além disso, as disciplinas focadas na docência proporcionam uma compreensão aprofundada da prática pedagógica na educação profissional. Segundo P4, “a proposta formativa do curso é considerada interessante e abrangente”. O curso oferece disciplinas que fundamentam tanto a prática de um técnico quanto a prática de um professor ou futuro professor na área da educação profissional. A variedade de disciplinas abrange temas como gestão do trabalho pedagógico, trabalho, educação e sociedade, história da educação profissional e disciplinas voltadas para a docência e epistemologia da EP.

P4 menciona disciplinas como “didática para a educação profissional, formação de professores para a educação profissional, currículo e práxis pedagógica, que enriquecem a matriz curricular e contribuem para uma formação abrangente e bem fundamentada”.

Dessa forma, a proposta formativa do curso é destacada como um ponto positivo e bem-sucedido, oferecendo aos alunos uma gama diversificada de disciplinas que abordam tanto aspectos práticos quanto teóricos da educação profissional. A oferta das disciplinas de forma equilibrada, com ajustes na quantidade e no calendário, também é mencionada como uma medida importante para garantir que o curso não se torne excessivamente sobrecarregado para os alunos.

P4 relata sua experiência com o curso de especialização em educação profissional, destacando seu papel como “coordenadora do curso desde sua primeira oferta no *Campus* Natal, Zona Leste, a partir de 2019 até o início de 2021”. A relação de P4 com o curso começou no ano anterior, em 2018, quando participou da “comissão responsável pela revisão do Projeto Político-Pedagógico (PPC) do curso”.

O curso foi trazido para o *campus* em Natal, Zona Leste, por meio de um projeto de ensino da Pró-Reitoria de Ensino da instituição, que solicitou a oferta e pactuou o PPC do curso com o *campus*. O objetivo era oferecer qualificação para os servidores, inicialmente com uma oferta interna. No entanto, uma turma também foi destinada ao público externo, ampliando o alcance do curso (P4).

Essa experiência mostra o envolvimento de P4 desde as etapas iniciais do curso, participando da revisão do PPC e acompanhando sua implementação no

campus. A oferta tanto para os servidores internos quanto para o público externo evidencia a intenção de promover a qualificação e a formação na área da educação profissional não apenas para os profissionais da própria instituição, mas também para interessados externos.

Ao relatar seu envolvimento no processo de implantação e coordenação do curso, P4 demonstra sua experiência direta e seu conhecimento sobre as nuances e desafios enfrentados durante o desenvolvimento e a oferta da especialização em educação profissional no *Campus* Natal, Zona Leste.

P4 relata a aceitação do curso entre os profissionais, destacando o esforço de divulgação realizado tanto localmente pelo IFRN, quanto pela circulação de informações e editais entre colegas da rede estadual e municipal de ensino. “A ênfase foi dada à abrangência da formação, direcionada não apenas para professores, mas também para técnicos e profissionais supervisores” (P4).

Embora a maioria dos alunos matriculados no curso tenha sido composta por docentes, também houve a participação de profissionais técnicos e supervisores da rede de ensino. Essa diversidade de perfis reforça a importância do curso e sua capacidade de atender diferentes demandas na área da educação profissional (P4).

Um aspecto destacado por P4 é o sucesso dos profissionais que concluíram a primeira turma do curso e ingressaram no mestrado em Educação Profissional na mesma instituição. Outro ponto positivo mencionado por P4 é a produção e publicação de artigos científicos. “Tanto servidores do instituto quanto alunos do público externo tiveram a oportunidade de apresentar seus trabalhos em eventos acadêmicos e científicos, contribuindo para a disseminação do conhecimento e fortalecendo a reputação do curso”.

Esses resultados evidenciam a relevância da oferta do curso e sua contribuição para o aprimoramento profissional dos participantes, assim como para o desenvolvimento da pesquisa e da produção acadêmica na área da educação profissional. P3 relata sua trajetória na gestão do curso em questão. Ela menciona que chegou a essa posição por meio da professora P4, que foi a gestora anterior. Em determinado momento, a professora P4 expressou o desejo de desistir do curso devido a outras atividades e perguntou se P3 poderia assumir a posição. Como P3 estava disponível, concordou em assumir a gestão do curso. A participante menciona que o diretor acadêmico conversou com ela sobre a possibilidade de assumir o curso,

e ela aceitou o convite. A partir desse momento, P3 passou a atuar como gestora do curso. Embora a participante não tenha certeza sobre a data exata, ela acredita que tenha começado a atuar como gestora em 2021, uma vez que a turma concluiu o curso em 2022.

P3 traz informações relevantes sobre a origem e desenvolvimento do curso em questão, bem como sobre a experiência de lidar com um aluno com necessidades educacionais especiais, o que para ela foi um momento importante em sua trajetória como gestora do curso. A participante destaca que o curso foi criado a partir de um “coletivo do IFRN, e não do *campus* EaD”. A reitoria convocou professores de diferentes campi, incluindo o *campus* Natal Zona Leste, onde P3 está localizada, para participar da proposta do curso. Esse detalhe demonstra a colaboração e envolvimento de diversos profissionais no processo de desenvolvimento do curso.

P3 menciona que a proposta do curso foi trabalhada em conjunto com a P4 e outros membros do coletivo, em reuniões na reitoria. Posteriormente, o *campus* Natal Zona Leste, dedicado à modalidade EaD, assumiu e aprovou o PPC. Esse momento é ressaltado como marcante, pois permitiu a incorporação de diferentes perspectivas sobre a educação profissional no projeto do curso. A participante também relata a experiência de lidar com um aluno que tem necessidades educacionais especiais, incluindo problemas de visão e sequelas em uma das pernas.

P3 destaca os desafios enfrentados para adaptar o material didático às necessidades desse aluno, como utilizar uma fonte maior (Arial 18) e fornecer materiais impressos para facilitar a leitura. Ela menciona ainda a logística envolvida, como chamar um motorista para entregar o material na casa do aluno, que reside em Parnamirim.

Essa parte da fala de P3 traz informações importantes sobre a origem coletiva do curso e destaca a inclusão de um aluno com necessidades educacionais especiais, ressaltando os esforços empreendidos para garantir sua participação no curso. Isso demonstra o comprometimento da equipe com a inclusão e adaptação de recursos para atender às necessidades individuais dos alunos.

6.2 SIGNIFICADO DA EXPERIÊNCIA DOS PARTICIPANTES COM O CURSO

Nesta seção, aprofundamos nossa compreensão na maneira como os participantes percebem a relevância da Especialização em EP em suas trajetórias profissionais. Apresentamos uma compreensão das perspectivas dos entrevistados sobre a formação de professores oferecida pelo curso e delineamos como eles avaliam a formação de professores na EP.

6.2.1 Retalho 3 - Relevância da especialização em educação profissional

P4 destaca que o curso de especialização em Educação Profissional atende a diversas áreas de atuação profissional, pois em uma mesma turma havia profissionais das áreas de engenharia, arte, informática, pedagogos e técnicos. Essa diversidade de formação e áreas de atuação foi considerada um aspecto importante para o acesso a essa formação, visando qualificar os profissionais para trabalhar na educação profissional com uma base pedagógica consistente.

O Projeto Pedagógico do curso abrange disciplinas nas áreas de História da Educação Profissional, Políticas educacionais, gestão, organização do trabalho pedagógico, formação de professores e didática. Essas disciplinas específicas visam fornecer subsídios para a atuação na educação profissional, complementando a formação técnica prévia dos participantes (P4).

P4 menciona que o curso passou por uma revisão em 2018 e, desde então, foi oferecido novamente com a coordenação de P3. Houve a percepção de que a organização dos componentes curriculares nos módulos precisava de reformulação, especialmente na modalidade de educação a distância. Embora seja possível fazer ajustes no decorrer da oferta, a quantidade de disciplinas por semestre pode se tornar um ponto a ser repensado em futuras ofertas, buscando um arranjo mais adequado.

No geral, a fala de P4 destaca a diversidade de áreas de atuação atendidas pelo curso, a importância da formação pedagógica consistente na educação profissional e a necessidade de avaliar e ajustar a organização dos componentes curriculares para melhor atender aos estudantes na modalidade EaD.

O perfil profissional do egresso do curso inclui a capacidade de produzir conhecimentos na área da educação profissional, planejar e implementar ações educativas, atuar como gestor de programas e projetos, e utilizar as tecnologias da informação e comunicação para a melhoria das atividades educacionais.

De acordo com P3, a maioria dos participantes do curso são professores, mas também há gestores que desejam realizar o curso e desenvolver seus trabalhos de conclusão de curso na área de gestão. Isso indica que o curso atrai profissionais tanto da área de docência quanto da área de gestão educacional, o que pode enriquecer a troca de experiências e perspectivas dentro do grupo.

Os participantes do curso são principalmente professores da educação básica, mas há alguns que atuam na educação profissional no IFRN. Essa diversidade de áreas de atuação dos participantes pode contribuir para a discussão de diferentes contextos educacionais e para a troca de experiências entre profissionais com experiências distintas.

Alunos são alunos, a maioria casados com família. Ou seja, quando você chega ao final de semana depois de três expedientes durante a semana, essa pessoa tem que ter a dedicação para a família e a dedicação para esse estudo, que não é um estudo fácil (P3).

P3 destaca que a maioria dos participantes do curso são pessoas casadas e com família. Ele ressalta a dificuldade que esses participantes enfrentam ao ter que conciliar os estudos do curso com suas responsabilidades familiares e profissionais. Essa observação revela a realidade dos participantes, que precisam se empenhar em encontrar tempo e equilíbrio entre diferentes demandas em suas vidas.

Esses trechos oferecem um panorama dos participantes do curso, incluindo professores da educação básica e profissionais da educação profissional. Além disso, eles destacam as responsabilidades e desafios enfrentados pelos participantes, como conciliar os estudos com as demandas familiares e profissionais. Essas informações nos mostram a diversidade e as circunstâncias em que os participantes estão inseridos, o que pode influenciar suas experiências e necessidades na formação oferecida pelo curso. Isso implica que os profissionais que realizam o curso não necessariamente recebem incentivo de suas instituições, como liberação para estudo ou mesmo diminuição de carga horária. Assim, precisam conciliar a formação continuada com o trabalho e com a vida pessoal, o que pode ocasionar menos tempo para leituras, reflexões mais aprofundadas e acompanhamento mais cuidadoso do curso.

Segundo P4, a metodologia adotada no curso é pautada na integração e contextualização dos conhecimentos, com abordagem interdisciplinar e diálogo entre

o conhecimento científico, o senso comum e os saberes experienciais. A aprendizagem é entendida como um processo de construção de conhecimento, mediado pelos professores, que consideram os conhecimentos prévios dos estudantes e promovem atividades práticas, projetos integradores e práticas coletivas.

A avaliação da aprendizagem vai além da verificação de conhecimentos e busca uma prática diagnóstica e processual, com ênfase nos aspectos qualitativos. Os indicadores de desempenho estabelecem critérios para o número máximo de estudantes por turma, taxa de evasão, média mínima de desempenho e número mínimo de estudantes para manter a turma.

P3 revela uma visão crítica em relação à gestão e administração pública na instituição em que ela está inserida. Ela destaca a ocorrência de embates e discordâncias dentro desse contexto, atribuindo isso à pressão existente sobre professores e gestores.

A participante expressa sua insatisfação com as tomadas de decisões precipitadas, sugerindo que tais decisões têm gerado problemas e conflitos. Ela ressalta a necessidade de buscar alternativas e encontrar as melhores soluções tanto para a instituição como para sua vida acadêmica. Além disso, a participante menciona que os conflitos são predominantemente de ordem pedagógica e administrativa. No entanto, ela também indica que a situação atual não se resume apenas a uma questão administrativa, deixando implícito que outros fatores estão em jogo, mas sem especificá-los.

Com a gestão assim, eu tenho meus embates normais e minhas discordâncias normais, porque a gente está dentro de um contexto de administração pública, muita pressão. Não só em cima do professor, mas em cima do gestor também. Tomadas de decisões e, às vezes, essas tomadas de decisões, elas são precipitadas. E a gente vai discordar e arrumar encrenca, como diz a história. Arrumam encrenca de momento, mas isso é passageiro. A gente vai buscar outras alternativas e a gente vai caminhar para buscar o melhor para a instituição e também para nossa vida acadêmica. (P3).

A fala de P3 reflete uma percepção crítica em relação à gestão da chefia imediata, indicando que existem dificuldades e problemas que afetam tanto o corpo docente como os gestores. A participante demonstra uma postura de buscar soluções e alternativas para melhorar a situação, visando tanto o bem-estar da instituição como o seu próprio desenvolvimento acadêmico.

Nunca ouvi falar de gestor que encrenca com o professor por conta da parte pedagógica e de questões pedagógicas. Isso é muito respeitado. Mas às vezes na administração, por exemplo, eu sou coordenadora de curso de um curso de especialização de educação profissional, e eu posso discordar do jeito do gestor em relação à oferta do curso. Por exemplo, recentemente isso aconteceu. O diretor acadêmico não quis ofertar o curso esse ano e eu fui contra essa decisão. E aí a gente se choca nas discussões, né? E por falar que não concorda, porque não é, vai prevalecer um dos lados. Nem sempre se chega a um acordo.

A fala da participante P3 aborda a dinâmica entre gestores e professores no contexto da administração educacional, destacando que, em sua experiência, não é comum que gestores criem problemas ou conflitos em relação às questões pedagógicas. No entanto, a participante compartilha um exemplo pessoal em que discordou de uma decisão tomada pelo diretor acadêmico em relação à oferta de um curso. P3 relata que houve discussões e choques de opiniões entre ela e o gestor, ressaltando que nem sempre se chega a um acordo nessas situações. P3 enfatiza que esse tipo de divergência pode gerar conflitos imediatos, mas ressalta que não prejudica o relacionamento entre gestão, coordenação do curso e professores. Ela destaca a importância de olhar para o futuro e buscar melhorias, em vez de se apegar a conflitos passados, o que seria considerado falta de profissionalismo. A participante argumenta que tanto gestores quanto professores podem cometer erros por não quererem dialogar ou ceder, e enfatiza a importância de aprender com essas experiências.

O diferencial do curso, conforme destacado por P3, é a capacidade de fornecer aos estudantes as ferramentas para analisar e compreender o contexto em que estão inseridos. Isso vai além do aspecto meramente instrumental, permitindo que os trabalhadores formados pelo curso possam compreender e questionar as condições de trabalho, a escola, o currículo e a didática.

Porém, P3 menciona que o curso é implementado na modalidade a distância, sendo que essa informação pode ser considerada um aspecto a ser avaliado em contraposição às propostas críticas e analíticas do currículo. A modalidade a distância apresenta desafios particulares em relação ao desenvolvimento de interações e à construção de uma experiência educacional significativa.

A fala de P3 destaca a modalidade a distância, ressaltando que os alunos precisam exercer um protagonismo maior para manter a aprendizagem nesse ambiente. P3 menciona os limites e as possibilidades das tecnologias nesse contexto. Um dos limites apontados está na interação entre os sujeitos, pois depende da

vontade individual de cada aluno em querer interagir. Ao contrário de uma sala de aula presencial, onde a interação é incentivada de forma mais imediata, no ambiente virtual isso precisa ser estimulado por meio de fóruns, mensagens, chats, webinars e momentos síncronos, embora esses sejam opcionais.

P3 ressalta a importância de uma boa habilidade de escrita e disciplina por parte dos alunos na EaD. Os estudantes precisam ler os textos, participar dos fóruns de discussão e contribuir ativamente para a aprendizagem. O professor pode estabelecer prazos para a participação nos fóruns e avaliar a participação dos alunos com base nesse critério. Aqueles que não participam podem perder nota, uma vez que o fórum é um dos meios de interação nesse contexto.

P3 menciona o mau entendimento e os preconceitos em relação à EaD. Alguns alunos podem ter uma visão equivocada de que a EaD é menos exigente do que a presencial, mas na realidade ela demanda habilidades específicas, como a escrita e a capacidade de participar ativamente nos fóruns. Além disso, a modalidade a distância oferece flexibilidade de tempo, o que é vantajoso para profissionais adultos, mas também possui limitações que precisam ser consideradas.

De acordo com P1, a oferta de cursos de especialização *Lato Sensu* é predominantemente realizada em parceria com a UAB/CAPES, e cerca de dois terços dos alunos do *campus* estão matriculados nesses cursos. P1 destaca a importância do *Campus Avançado Natal Zona Leste* ofertar cursos de especialização nessa área, uma vez que faz parte de uma instituição e rede de educação com foco na educação profissional.

Além disso, o *campus* já ofereceu outros cursos com essa perspectiva de formação, como duas especializações voltadas para a educação profissional integrada à Educação de Jovens e Adultos (EJA), uma especialização para formação docente, uma licenciatura e cursos de Formação Inicial e Continuada (FIC). A demanda pelos cursos tem sido alta, com um número de inscritos que supera as vagas disponíveis (P1).

A fala de P1 demonstra a diversidade de opções de formação disponíveis para atender às necessidades dos alunos. Isso sugere que os cursos oferecidos pelo *campus* são procurados pelos estudantes, o que pode ser um indicativo de sua relevância e qualidade. No entanto,

O curso será ofertado, por exemplo, no próximo ano. Pelo meu gosto, teria sido ofertado este ano. Por quê? Porque tem muitos alunos pendurados e porque a carga horária do professor dos professores já estavam previstos.

Foi uma decisão e depois foi levada para o grupo maior dos professores e foi acatada. Depois ficou tudo tranquilo (P3).

A decisão de adiar o curso é justificada por P3 com duas principais razões: A primeira razão mencionada é a presença de "muitos alunos pendurados". Isso sugere que há estudantes que ainda não concluíram seus estudos ou que têm pendências acadêmicas. De acordo com P3 era necessário ofertar disciplinas para alunos que possivelmente deixaram de cumprir algumas disciplinas no tempo regulamentar e porque a carga horária dos professores já estava prevista, ou seja, os professores já tinham a carga horária do curso incluída no seu cronograma de trabalho.

O argumento de P3, portanto, corre a favor da oferta contínua do curso e não da interrupção. P3 diz ainda que primeiro foi tomada a decisão de não ofertar o curso (ela não diz por quem) e só depois foi levada para ser informada e acatada pelo grupo maior de professores. Isso não representa exatamente um processo democrático de ação; seria mais democrático se, inicialmente, houvesse uma análise da possibilidade de interrupção e, em seguida, uma decisão fosse tomada de forma mais inclusiva pelo grupo maior.

Esse curso de educação profissional ele tem duas vertentes, já tem a parte de gestão e políticas públicas no curso, no currículo e tem a parte de docência. Então, por exemplo, quando você estuda a didática, currículo, a formação docente, eu considero um divisor de águas dentro do curso de educação profissional. Por quê? Porque você tem uma carga muito grande de história, políticas e gestão da educação profissional. Você tem essas três aí e essas três que fazem parte de políticas de educação profissional. E você tem currículo e didática da educação profissional, certo? E no meio dessa história, você tem formação docente para a educação profissional e essa disciplina de formação docente para a educação profissional? Ela pega as duas coisas. Ela bebe dos currículos, da didática que ela bebe, das políticas públicas. Porque você não pode falar de formação docente sem articular essas duas coisas, certo? (P3).

A fala de P3 destaca a estrutura do curso de educação profissional em questão, ressaltando as duas vertentes presentes no currículo: gestão e políticas públicas, e docência. P3 menciona que o estudo da didática, currículo e formação docente dentro do curso são considerados um divisor de águas. Isso ocorre devido à carga significativa de história, políticas e gestão da educação profissional que são componentes fundamentais das políticas educacionais nessa área.

P3 enfatiza a importância da disciplina de formação docente para a educação profissional, que articula tanto os aspectos curriculares quanto as políticas públicas. Essa disciplina tem como objetivo desenvolver uma compreensão crítica sobre a

formação dos professores, considerando as políticas educacionais e as abordagens pedagógicas específicas do contexto da educação profissional.

Além disso, P3 destaca que o curso possui uma base pedagógica diferenciada, sendo estruturado a partir de uma perspectiva histórico-cultural. Essa abordagem busca compreender tanto as políticas públicas quanto a parte pedagógica de forma crítica, promovendo uma compreensão integrada do currículo e enfatizando a formação integral do indivíduo.

Isso significa que eu vou trabalhar tantas políticas públicas como a parte pedagógica de uma perspectiva crítica, que quer compreender o currículo integrado, que quer compreender a formação do homem integral (P3).

Dessa forma, a fala de P3 ressalta a abordagem abrangente e crítica do curso de Educação Profissional, que busca integrar aspectos históricos, políticos, pedagógicos e de formação docente. Essa perspectiva ampla e interdisciplinar contribui para uma formação mais completa e contextualizada dos profissionais que atuam na área da EP.

No que se refere à oferta, P3 expressa preocupação em relação à suspensão da oferta do curso em questão, que é considerado um curso institucional alinhado ao projeto político-pedagógico e às orientações defendidas na proposta curricular. P3 destaca a importância desse curso para a implementação de um currículo integrado, que é uma abordagem defendida para a educação profissional. P3 demonstra satisfação com a gestão e a decisão do colegiado do *campus* em reabrir o edital para a oferta do curso em 2024. Isso indica que as preocupações levantadas por P3 foram ouvidas e que medidas estão sendo tomadas para resolver a questão.

A fala de P3 revela a valorização do curso como uma expressão do projeto político-pedagógico e das diretrizes curriculares defendidas pela equipe responsável. Essa preocupação evidencia a importância de manter a identidade e a proposta pedagógica do curso, garantindo sua continuidade e contribuindo para a formação dos alunos de acordo com os princípios estabelecidos.

P2 ressalta a importância da especialização para os profissionais da instituição, bem como para outros profissionais. A educação profissional está em expansão no país e não existe uma formação sistematizada para atuar nesse campo. Isso se aplica não apenas aos profissionais das instituições de ensino, mas também aos profissionais que atuam na educação profissional nas redes estaduais.

Na fala de P2 são mencionados alguns cursos de especialização oferecidos pelo Instituto voltados para a área de gestão e educação profissional. Um desses cursos foi ofertado internamente para os servidores técnico-administrativos do IFRN, enquanto outro ocorreu em colaboração com a Escola Agrotécnica Federal do Iguatu.

Esses cursos de especialização foram vistos como uma oportunidade de formar professores para atuar no programa PROEJA e de capacitar o corpo técnico-administrativo da instituição em nível superior na área de gestão em educação profissional. P2 destaca que esses cursos, especialmente o do PROEJA, foram a gênese do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* (PPG).

P2 argumenta que os cursos de pós-graduação *Lato Sensu*, podem ter a finalidade de constituir grupos de pesquisadores em um determinado campo. Esses grupos podem se consolidar ao longo do tempo, produzindo conhecimento e abrindo caminho para a criação de programas de pós-graduação *Stricto Sensu*.

P2 ressalta a importância dos cursos *Lato Sensu* na área da educação e do ensino, destacando que eles podem contribuir de forma significativa para a qualificação de todos os profissionais que atuam na educação profissional.

Essa análise ressalta a relevância dos cursos de especialização mencionados por P2 no contexto do IFRN. Esses cursos não apenas buscaram qualificar os professores e o corpo técnico-administrativo, mas tiveram um papel importante na criação de um programa de pós-graduação *Stricto Sensu* na instituição. A fala de P2 enfatiza a importância de programas de formação avançada como forma de fortalecer o conhecimento e a pesquisa na área da educação profissional.

P4 destaca algumas contribuições importantes da oferta do curso de especialização em EP. Uma das principais contribuições é a democratização do acesso por meio da modalidade EaD. Essa modalidade permite que profissionais adultos, que possuem uma jornada extensa de trabalho e outras responsabilidades pessoais e familiares, consigam conciliar o curso em sua rotina. No entanto, é ressaltado que a educação a distância exige maior autonomia por parte dos estudantes, além de uma rotina adequada para essa modalidade de estudo.

Outra contribuição relevante é a elaboração do material didático, que foi desenvolvido mesmo diante de obstáculos, como restrições orçamentárias e a situação da pandemia. Apesar dos atrasos na sua elaboração, o material foi retomado em 2020 e foi um trabalho que envolveu professores do instituto como autores. Esse material é considerado de muita qualidade e está disponível de forma gratuita no

repositório do instituto. A experiência de elaboração desse material foi destacada como bem-sucedida, contando com a participação ativa da coordenação e de colegas do *Campus* Natal Zona Leste, que atuaram na revisão e na verificação técnica dos conteúdos.

Essas contribuições, tanto a oferta na modalidade EaD como a elaboração do material didático de qualidade, foram aspectos exitosos e positivos da experiência do curso de especialização em Educação Profissional, refletindo diretamente no início e desenvolvimento desse programa.

6.2.2 Retalho 4 - Compreensão das perspectivas dos entrevistados sobre a formação de professores oferecida pelo curso

Uma das questões levantadas pelos participantes em relação à formação de professores é a pesquisa como eixo de formação de professores na educação profissional. Essa reflexão abrange tanto a própria formação dos professores quanto a compreensão do sujeito docente na educação profissional.

A formação docente na educação profissional exige uma abordagem diferenciada que considere as especificidades desse campo de atuação. Os professores dessa modalidade educacional lidam não apenas com a transmissão de conhecimentos técnicos, mas com a preparação dos alunos para o mundo do trabalho e o desenvolvimento de competências profissionais.

Nesse sentido, a pesquisa desempenha um papel fundamental como método didático na formação de professores reflexivos. Ela permite que os professores investiguem e compreendam melhor a realidade da educação profissional, promovendo uma análise crítica e reflexiva sobre suas práticas pedagógicas. Bem como envolve a realização de estudos, investigações e análises que contribuam para o aprimoramento da prática docente na educação profissional. Isso implica em investigar questões relacionadas ao currículo, metodologias de ensino, avaliação, relação com o mundo do trabalho, inclusão de tecnologias, entre outros aspectos pertinentes ao contexto profissional.

Ao desenvolver o relato da experiência da pesquisa como método didático, os professores reflexivos compartilham suas vivências, aprendizados e descobertas. Isso não apenas contribui para o enriquecimento da sua própria formação, mas para a

formação de outros professores, possibilitando a troca de experiências e a construção coletiva de conhecimento.

A pesquisa como eixo de formação de professores na educação profissional promove uma postura ativa e investigativa por parte dos docentes. Ela incentiva a busca por soluções inovadoras e a adaptação constante às mudanças do mundo do trabalho, preparando os professores para enfrentar os desafios contemporâneos da educação profissional. A pesquisa é apresentada pelos participantes como um princípio educativo, enfatizando a importância de os estudantes desenvolverem habilidades de pesquisa ao longo do curso. De acordo com P3 “foi muito gratificante lidar com os problemas que estão relacionados com a pesquisa, porque eles vêm principalmente dos professores. Eles vêm com um equívoco muito grande entre ensino e pesquisa” (P3).

P3 menciona que lidar com os problemas relacionados à pesquisa foi gratificante, especialmente porque muitos professores têm equívocos entre ensino e pesquisa. Isso indica que há uma compreensão equivocada sobre o papel e a natureza da pesquisa, provavelmente confundindo-a com atividades de ensino. Essa é uma questão importante a ser abordada, pois demonstra a necessidade de esclarecer a distinção entre esses dois aspectos e fornecer orientações claras aos professores sobre o que se espera em um trabalho de pesquisa.

A gente quer um projeto de pesquisa, eles entregam um projeto de ensino. Ou eles entregam um projeto de pesquisa com o objetivo de ensino aprendizagem. Não é pesquisa (P3).

O entrevistado ressalta novamente a confusão entre pesquisa e ensino. Ele menciona que os professores muitas vezes entregam projetos que são, na verdade, projetos de ensino ou projetos de pesquisa com objetivos de ensino-aprendizagem. Essa é uma compreensão equivocada do que é pesquisa, já que a pesquisa tem sua própria lógica e objetivos específicos, que diferem do ensino-aprendizagem. Essa observação reforça a importância de fornecer orientações claras sobre a natureza da pesquisa e como desenvolvê-la corretamente.

Mas eu acho que o desafio mesmo nem é tanto isso. O que pesa é que esses alunos estão fazendo uma especialização e às vezes eles não têm o reconhecimento dos gestores das escolas onde eles atuam e ou da secretaria onde eles estão vinculados (P3).

Essa fala aponta um desafio enfrentado pelos alunos que estão realizando a especialização em relação à pesquisa. Além das dificuldades práticas de conciliar o tempo de estudo com o trabalho e a vida pessoal, os alunos podem enfrentar a falta de reconhecimento dos gestores das escolas e das secretarias em relação à importância e à relevância da pesquisa. Isso pode afetar a motivação e o apoio institucional que os alunos recebem durante o processo de pesquisa. É fundamental buscar formas de promover o reconhecimento e a valorização dessas iniciativas de pesquisa por parte dos gestores e das instituições envolvidas, P3 afirma que "é preciso que você deixe muito claro para o aluno que o trabalho de conclusão de curso é um trabalho em que o aluno é protagonista (P3)".

P3 enfatiza a importância da administração e gestão dos trabalhos de conclusão de curso, destacando que é fundamental deixar claro para o aluno que ele é o protagonista nesse processo. Essa abordagem valoriza o papel ativo do aluno em sua própria formação e pesquisa, incentivando a autonomia e a responsabilidade na realização do trabalho de conclusão. Isso indica uma perspectiva de formação de professores que busca promover a participação ativa dos alunos em seu processo de aprendizagem e desenvolvimento profissional.

Eles foram protagonistas no seu aprendizado. Eles foram atrás. Mesmo ele tendo uma tarefa, ele foi atrás. Ele devolveu. Ele foi responsável. Aquela necessidade iria partir dali (P3).

P3 destaca a importância do protagonismo dos alunos em seu aprendizado. Ele menciona que os alunos foram atrás do conhecimento, cumpriram as tarefas propostas e foram responsáveis por sua própria aprendizagem. Essa abordagem ressalta a necessidade de os professores proporcionarem um ambiente que encoraje os alunos a serem protagonistas de seu próprio processo educacional, estimulando a iniciativa, o engajamento e a responsabilidade na busca pelo conhecimento.

No geral, essas falas destacam a confusão entre ensino e pesquisa, a importância de fornecer orientações claras sobre a natureza da pesquisa e os desafios enfrentados pelos alunos, especialmente em relação ao reconhecimento institucional da pesquisa e à conciliação entre trabalho e estudo. Essas observações sugerem a necessidade de promover uma cultura de pesquisa mais sólida e oferecer um suporte adequado aos alunos ao longo do processo de pesquisa.

Na fala de P4, é mencionado o impacto positivo das experiências de publicação e do ingresso de alunos em programas de pós-graduação *Stricto Sensu*. Essas

experiências bem-sucedidas são consideradas importantes para o curso. Além disso, alguns trabalhos de conclusão de curso foram destacados como tendo temáticas interessantes e pertinentes.

P4 menciona que a pandemia representou um desafio durante o período de elaboração dos TCCs. No entanto, essa situação proporcionou uma oportunidade de explorar novas abordagens, como a apresentação virtual dos trabalhos e a possibilidade de avaliação por meio de pareceres de professores avaliadores. Uma enquete foi realizada com os alunos para permitir que eles escolhessem a forma de apresentação e avaliação que preferissem.

Nesse contexto complexo e desafiador, P4 enfatiza que a alternativa de realizar as apresentações de forma virtual e utilizar pareceres de professores se mostrou positiva. Essa análise ressalta que, apesar dos obstáculos enfrentados durante a pandemia, o curso encontrou alternativas e adaptou-se às circunstâncias, explorando novas formas de apresentação e avaliação dos trabalhos dos alunos. A fala de P4 evidencia a importância de ser flexível e buscar soluções criativas para superar os desafios impostos pela situação adversa, resultando em experiências positivas e bem-sucedidas no contexto da pesquisa.

Concluindo a seção 6, que se debruçou sobre as narrativas e perspectivas dos participantes do Curso de Especialização EP, emerge uma imagem mais vívida da formação de professores nesse contexto desafiador e em constante desenvolvimento histórico. Os "retalhos" das experiências e perspectivas compartilhadas pelos entrevistados tecem a relevância do curso, as percepções sobre a formação docente e o impacto dessa formação em suas práticas pedagógicas na EP.

A seção 7 fornecerá um fechamento simbólico a essa colcha de narrativas, consolidando as reflexões e contribuições das vozes dos participantes à luz das complexidades e desafios que permeiam a formação de professores na EP.

7 UM LAÇO NO PONTO

Na conclusão desta tese, revisitamos os objetivos traçados no início desta pesquisa, os quais nos orientaram ao longo desta jornada de investigação sobre a formação de professores na especialização em EP do IFRN na modalidade a distância, no *Campus* Natal Zona Leste. Nosso primeiro objetivo, explorar a produção de conhecimento sobre a formação continuada de professores no Brasil e na EP, permitiu-nos traçar um cenário multifacetado dessa área, destacando desafios e avanços.

O segundo objetivo, discutir o desenvolvimento histórico da formação de professores em nível *Lato Sensu* no Brasil e na EP, lançou luz sobre o desenvolvimento histórico desse campo ao longo do tempo, revelando a complexidade das influências históricas e políticas em sua trajetória. O terceiro objetivo, explicar a trajetória da oferta de cursos de especialização em EP no Brasil e no IFRN, nos conduziu a uma análise das políticas educacionais e das estratégias institucionais que moldaram a formação de professores nessa modalidade. E finalmente, o quarto objetivo, interpretar as narrativas de gestores da especialização em EP do IFRN (*Campus* Natal Zona Leste) sobre a formação de professores, permitiu-nos compreender as perspectivas de formação elencadas pelos participantes da pesquisa.

Ao longo desse percurso, construímos a tese de que a formação de professores na EP do IFRN se desenha em um cenário de tensões e disputas, oscilando entre uma perspectiva tecnicista e instrumental, muitas vezes ditada por demandas pragmáticas, e uma perspectiva emancipadora e crítica, ancorada na busca pela justiça, reflexão e igualdade na educação. Essa dualidade espelha não apenas a realidade local do IFRN, mas também as contradições inerentes à formação de professores na EP em âmbito nacional.

Portanto, nossa contribuição a essa discussão reside em uma análise dessas tensões, expondo as complexidades subjacentes e, ao mesmo tempo, apontando para a importância de uma formação que abrace tanto a prática técnica quanto a dimensão crítica e emancipatória. Nossa pesquisa também destaca a relevância do alinhamento conceitual da EP e sua inserção no espaço simbólico de lutas, validando e legitimando representações em prol de uma educação mais justa e reflexiva.

No entanto, como qualquer investigação, esta tese não é um ponto final, mas sim um convite para continuar explorando e aprofundando as questões levantadas. O campo da formação de professores na EP é dinâmico e está em constante desenvolvimento histórico, e as perspectivas e narrativas dos participantes da pesquisa foram essenciais para a compreensão do contexto estudado.

A partir da análise dos documentos institucionais do IFRN, verificou-se que o curso de Especialização em EP do IFRN está em conformidade com as diretrizes estabelecidas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN nº. 9.394/96), pela Resolução CNE/CES nº. 01/2007 e pelo Projeto Político-Pedagógico do próprio instituto. A estrutura curricular do curso, composta por cinco módulos, nove disciplinas e dois seminários, foi desenvolvida com base em princípios como formação profissional do pesquisador em educação, fortalecimento da pesquisa acadêmica em EP, interdisciplinaridade e indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

Em relação à oferta do curso, constatou-se que o mesmo foi oferecido em três ocasiões: em 2018, 2019 e 2021. Na primeira oferta, as vagas foram destinadas também a servidores efetivos do IFRN. Entretanto, no ano de 2022, não houve oferta devido a uma possível descontinuidade da especialização, cujo retorno aconteceu em 2023. Essa descontinuidade foi analisada como um desafio a ser superado pelas instituições de ensino, visando à continuidade dos estudos e à elevação da escolaridade da classe trabalhadora.

O acesso ao curso de Especialização em EP é realizado por meio de um processo seletivo aberto ao público, priorizando profissionais da educação atuantes na rede pública. A modalidade a distância permite que portadores de diploma de graduação de instituições reconhecidas pelo Ministério da Educação possam participar. O projeto pedagógico do curso, descrito em detalhes nos documentos analisados, engloba diversos aspectos, como organização curricular, justificativa da implantação, objetivos, requisitos e formas de acesso, perfil profissional de conclusão, critérios de avaliação da aprendizagem, recursos tecnológicos, corpo docente, ementas, programas de disciplinas e bibliografia.

No contexto da formação de professores, o PPP do IFRN aborda a temática de forma crítica e contextualizada, conceituando e discutindo a formação profissional docente. São abordados temas como profissionalidade, profissionalismo e a importância da formação contínua para o desenvolvimento da carreira docente. A formação de professores no IFRN busca transformar os eventos cotidianos

vivenciados pelos professores e alunos em experiências significativas, baseadas em um projeto de formação pessoal e coletiva. Com base nas informações apresentadas, podemos concluir que as concepções de formação docente do IFRN valorizam a docência como uma profissão comprometida com a mudança e a dignificação do indivíduo. A formação docente deve contribuir para a emancipação dos sujeitos, tornando-os mais livres e menos dependentes do poder econômico, político e social.

Os teóricos críticos da formação docente em EP se contrapõem ao modelo de formação voltado apenas para atender às demandas do mercado de trabalho e da globalização. Eles defendem princípios orientadores que buscam qualificar significativamente a formação profissional dos professores. Esses princípios incluem a necessidade da formação intelectual dos professores, o reconhecimento social da docência como profissão, o estabelecimento de normas de acesso à profissão, a articulação entre as instituições de formação e as escolas de educação básica, e a transformação das escolas em lugares mais favoráveis para o trabalho docente e a aprendizagem dos professores.

No entanto, o IFRN enfrenta desafios na implementação dessas concepções. Há uma contradição entre o que é prescrito e o que é efetivamente realizado, e as ações de formação têm sido pontuais e descontínuas. A diversidade de cursos e níveis de ensino oferecidos pela instituição apresenta desafios, pois os professores muitas vezes atuam em várias modalidades de ensino.

A formação de professores para a educação profissional requer uma perspectiva de práxis, integrando teoria e prática, disciplinas específicas e conhecimentos gerais. É necessário oferecer formação continuada específica que aborde as relações entre trabalho e educação, bem como a educação profissional em si, a fim de fortalecer a atuação dos professores nessa modalidade de ensino.

A falta de consenso dentro da instituição tem sido um obstáculo para a institucionalização da formação de professores para a educação profissional. Apesar de algumas iniciativas terem sido realizadas, ainda não foi alcançada plenamente a formação necessária para os professores atuarem nessa área.

No PPC da Especialização em EP do IFRN, a formação docente não é especificamente caracterizada, mas é implícito que acompanha as perspectivas do Projeto Político-Pedagógico Institucional e do Plano de Desenvolvimento Institucional, buscando orientar o processo de ensino e aprendizagem.

É evidente que o IFRN reconhece a importância da formação docente e da educação profissional. No entanto, há desafios a serem superados na implementação dessas concepções, como a falta de continuidade nas ações formativas e a necessidade de estabelecer um consenso sobre a importância da formação de professores para a educação profissional. É fundamental fortalecer a formação docente, oferecer oportunidades de formação continuada e promover a integração entre teoria e prática, disciplinas específicas e conhecimentos gerais, para qualificar o trabalho docente e promover uma educação profissional de qualidade.

No Brasil, políticas neoliberais foram implementadas, resultando em desigualdades sociais e limitações de acesso a serviços de qualidade. Nesse contexto, instituições como os Institutos Federais de Educação, como o IFRN, surgiram para ampliar e interiorizar as instituições públicas de ensino, comprometidas com a educação pública, gratuita e socialmente referenciada. O IFRN desempenha um papel relevante na formação integral dos indivíduos e no desenvolvimento socioeconômico da região, buscando superar a lógica exclusivamente produtivista e diversificando suas ofertas educacionais.

O Curso de Especialização em Educação Profissional na modalidade a distância do IFRN tem como objetivo promover a formação continuada de profissionais comprometidos com os valores da sociedade democrática, fornecendo conhecimentos específicos e promovendo a articulação interdisciplinar. O curso busca qualificar os profissionais para atuarem na área da educação profissional, integrando trabalho, ciência, cultura e tecnologia, e fortalecendo a relação entre ensino, pesquisa e extensão.

Para alcançar esses objetivos, o curso adota uma metodologia que integra e contextualiza conhecimentos, valoriza as experiências dos estudantes, promove a interdisciplinaridade e articula teoria e prática. A avaliação da aprendizagem é realizada de forma diagnóstica e processual, com ênfase nos aspectos qualitativos. Além disso, a pesquisa científica é destacada como um dos fundamentos da formação continuada dos profissionais, fortalecendo o protagonismo dos sujeitos envolvidos e promovendo o desenvolvimento da cultura da pesquisa.

No entanto, as conclusões também apontam alguns desafios a serem enfrentados. Um deles é a confusão entre ensino e pesquisa, com professores entregando projetos de ensino ou projetos de pesquisa com objetivos de ensino-aprendizagem. Essa compreensão equivocada indica a necessidade de esclarecer a

distinção entre esses dois aspectos e fornecer orientações claras aos professores sobre o que se espera em um trabalho de pesquisa.

Outro desafio é o reconhecimento institucional da pesquisa e a conciliação entre trabalho e estudo enfrentada pelos alunos do curso. Além das dificuldades práticas de conciliar o tempo de estudo com o trabalho e a vida pessoal, os alunos podem enfrentar a falta de reconhecimento dos gestores das escolas e das secretarias em relação à importância e à relevância da pesquisa. Essa falta de reconhecimento pode afetar a motivação e o apoio institucional que os alunos recebem durante o processo de pesquisa.

Diante desses desafios, é fundamental promover uma cultura de pesquisa que incentive a participação dos alunos em eventos científicos, a publicação de trabalhos e a disseminação dos resultados. Além disso, é necessário fortalecer a parceria entre os Institutos Federais de Educação e as escolas da rede básica, estabelecendo uma relação de cooperação e apoio mútuo, permitindo a diminuição da carga horária de trabalho enquanto os estudantes realizam o curso.

O trabalho como princípio educativo no Curso de Especialização em Educação Profissional do IFRN é reconhecido como um processo que contribui para a formação cidadã e emancipação dos indivíduos, promovendo sua inserção no mundo do trabalho e elevando seu nível de qualificação profissional. A formação profissional é concebida como um processo de humanização e socialização, mediado pela construção e reconstrução de conhecimentos culturais, científicos e tecnológicos.

O curso busca a integração entre trabalho, ciência, cultura e tecnologia, fortalecendo o vínculo entre ensino, pesquisa e extensão. A interdisciplinaridade é um princípio metodológico fundamental, proporcionando a integração e contextualização de conhecimentos. Os professores desempenham um papel de mediadores da aprendizagem, buscando articular diferentes tipos de conhecimentos dos estudantes.

A avaliação da aprendizagem adota uma abordagem diagnóstica e processual, com ênfase nos aspectos qualitativos. Os indicadores de desempenho estabelecidos no projeto pedagógico visam garantir a qualidade do curso, incluindo a limitação do número de estudantes por turma, a taxa máxima de evasão, a média mínima de desempenho dos estudantes e o número mínimo de estudantes para manter uma turma.

Quanto às TDIC, o PPC do curso reconhece a importância dessas tecnologias como recursos fundamentais para a formação continuada dos profissionais e para

promover a articulação interdisciplinar, a produção e socialização do conhecimento. A utilização ética e política das TDIC é incentivada, visando capacitar os profissionais a utilizarem essas ferramentas de forma eficaz no campo da educação profissional.

Ainda em relação às concepções sobre a educação profissional, é destacada a importância de uma formação abrangente, que leve em consideração os princípios de uma pedagogia crítica e uma base epistemológica embasada em uma bagagem teórico-histórica. A concepção de formação abrangente é considerada uma das missões institucionais do *campus*, visando a formação integral e a elevação da escolaridade dos estudantes.

Quanto à formação de professores em educação profissional, há uma ênfase na necessidade de uma formação emancipatória, que englobe aspectos políticos, técnicos, culturais e éticos. Destaca-se também o desafio de conciliar o tempo de trabalho com o tempo de estudo na formação continuada de professores. Além disso, ressalta-se a importância de uma formação que dialogue com a área específica de formação dos professores, ou seja, com o campo da educação profissional.

A proposta formativa do curso de especialização em educação profissional é considerada interessante e abrangente, fornecendo uma base sólida de conhecimentos para os estudantes. As disciplinas oferecidas abordam tanto aspectos práticos quanto teóricos da educação profissional, abrangendo temas como gestão do trabalho pedagógico, currículo, formação de professores e epistemologia da educação profissional. Destaca-se também a oferta equilibrada das disciplinas, com ajustes na quantidade e no calendário, para evitar sobrecarga aos alunos.

A experiência dos participantes com o curso de especialização em educação profissional revela sua relevância e contribuição para o aprimoramento profissional. A diversidade de perfis dos participantes, incluindo professores, técnicos e supervisores da rede de ensino, evidencia a capacidade do curso de atender diferentes demandas na área. Além disso, a verticalização do curso, com a continuidade dos estudos no mestrado em Educação Profissional, demonstra a continuidade da formação acadêmica e a valorização do curso como um trampolim para aprofundar os estudos na área.

A experiência da gestora do curso revela o envolvimento de diversos profissionais no processo de desenvolvimento do curso, bem como os esforços para inclusão de um aluno com necessidades educacionais especiais. Isso evidencia o

comprometimento da equipe com a inclusão e a adaptação de recursos para atender às necessidades individuais dos alunos.

Os participantes da pesquisa destacam a importância da formação abrangente na educação profissional, a necessidade de uma formação emancipatória para os professores e a relevância da oferta do curso de especialização em educação profissional. Além disso, ressaltam a importância de uma formação que dialogue com o campo específico da educação profissional e a valorização da inclusão e adaptação de recursos para atender às necessidades individuais dos alunos. Essas conclusões contribuem para a reflexão e o aprimoramento da educação profissional e da formação de professores nessa área.

A pesquisa realizada revelou que a formação de professores no referido contexto se constitui em um processo dinâmico, sem uma trajetória linear. É como costurar uma colcha de retalhos, em que diferentes tecidos são entrelaçados, representando diversas correntes de pensamento e concepções presentes.

As conclusões da pesquisa apontam para a necessidade de uma abordagem mais integrada e holística na formação de professores em EP. É essencial que os cursos de especialização busquem equilibrar os aspectos teóricos e práticos, promovendo uma formação que articule o conhecimento acadêmico com a experiência profissional dos docentes. Além disso, é fundamental fortalecer a perspectiva emancipatória da formação, capacitando os professores não apenas tecnicamente, mas também incentivando o desenvolvimento de habilidades críticas e reflexivas.

A pesquisa destaca a importância da colaboração entre os diferentes atores envolvidos na formação de professores em EP. É fundamental estabelecer uma rede de diálogo e troca de experiências entre gestores, docentes, pesquisadores e demais profissionais da área, visando construir um ambiente de aprendizagem colaborativo e enriquecedor.

Outro ponto relevante é a necessidade de investimentos contínuos na infraestrutura tecnológica e nas políticas de formação docente. A oferta de cursos de especialização em EP na modalidade a distância pode ampliar o acesso à formação, mas requer cuidados especiais para garantir a qualidade do processo e o acompanhamento adequado dos estudantes.

Sobre o IFRN, a pesquisa destaca a importância de fortalecer as políticas institucionais voltadas para a formação de professores em EP. Isso envolve a

promoção de ações que incentivem a capacitação constante dos docentes, a valorização da carreira docente e a criação de espaços de discussão e reflexão sobre as práticas pedagógicas na área.

Por fim, apontamos para a necessidade de mais pesquisas sobre a formação de professores em EP especificamente no contexto *lato sensu*. A compreensão aprofundada dos desafios, dilemas e potencialidades desse campo pode contribuir para o aprimoramento das políticas educacionais e para o fortalecimento da qualidade da EP como um todo.

REFERÊNCIAS

- ALTET, Marguerite., PERRENOUD, Phillipe.; PAQUAY, Léopold. (e col.). **A profissionalização dos formadores de professores**. Porto Alegre: Editora Artmed, 2003.
- ALMEIDA, Rosemary Pessoa Borges; CAVALCANTE, Ilane Ferreira; LEMOS, Elizama Chagas. Formação continuada do docente da educação profissional: contribuição do *Campus ZL/IFRN*. **Ensino em Perspectivas**, v. 1, n. 2, p. 1-18, 2020.
- ALVES, Lucineia. Educação a distância: conceitos e história no Brasil e no mundo. **Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância**, v. 10, 2011.
- ARAÚJO, Rosana Sarita de. **Instrumento de avaliação de cursos *Lato Sensu* destinados à formação continuada de professores ofertados na modalidade de EaD pela UFAL**. 2015. Tese (Doutorado em Educação: Tecnologias da Informação e Comunicação na Educação) - Universidade Federal de Alagoas, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Maceió.
- ARAUJO, Ronaldo Marcos de Lima. Formação De Docentes Para A Educação Profissional E Tecnológica: Por Uma Pedagogia Integradora Da Educação Profissional/Education of teachers for the Professional and Technological Education: for an integrator pedagogy of the Professional Education. **Trabalho & Educação**, v. 17, n. 2, p. 53-63, 2008.
- BRASIL. **Decreto n.º 5.622, de 19 de dezembro de 2005**. Regulamenta o art. 80 da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 20 dez. 2005.
- BRASIL. **Decreto n.º 6.303, de 12 de dezembro de 2007**. Altera dispositivos dos Decretos n.º 5.622, de 19 de dezembro de 2005, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 5.773, de 9 de maio de 2006, que dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de IES e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 13 dez. 2007.
- BRASIL. **Decreto n.º 5.773, de 9 de maio de 2006**. Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 10 maio 2006.
- BRASIL. **Decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006**. Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 9 jun. 2006.

BRASIL. **Decreto n.º 5.773, de 9 de maio de 2006.** Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 10 maio 2006.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 8.530**, de 2 de janeiro de 1946. Lei Orgânica do Ensino Normal. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 4 jan. 1946. Seção 1, p. 116. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-8530-2-janeiro-1946-458443-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 11 Nov. 2023

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CES/CNE nº 301/2003.** Consulta sobre a pertinência da oferta do Curso Normal Superior Fase II, no denominado “Sistema Presencial Conectado”, em diversas unidades da Federação, pela Universidade Norte do Paraná - UNOPAR. Diário Oficial da União, Brasília, 17 abr. 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Deliberativo. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. (CD/FNDE). **Resolução n.º 44, de 29 de dezembro de 2006.** Estabelece orientações e diretrizes para a concessão de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes dos cursos e programas de formação superior, no âmbito do Sistema Universidade Aberta do Brasil, vinculado ao Ministério da Educação, a ser executado pelo FNDE no exercício de 2006. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 2 jan. 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução n.º 1, de 8 de junho de 2007.** Estabelece normas para o funcionamento de cursos de pós-graduação *Lato Sensu*, em nível de especialização. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 8 jun. 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria Normativa n.º 40, de 12 de dezembro de 2007.** Institui o e-MEC, sistema eletrônico de fluxo de trabalho e gerenciamento de informações relativas aos processos de regulação, avaliação e supervisão da educação superior no sistema federal de educação, e o Cadastro e-MEC de Instituições e Cursos Superiores e consolida disposições sobre indicadores de qualidade, banco de avaliadores (Basis) e o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE) e outras disposições. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 13 dez. 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 1, de 27 de março de 2008.** Define os profissionais do magistério, para efeito da aplicação do art. 22 da Lei nº 11.494/2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/rceb001_08.pdf Acesso em 12 Nov. 2023.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 1, de 9 de agosto de 2017.** Altera o Art. 22 da Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de 2015, que define as

Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 ago. 2017. Seção 1, p. 9.

BRASIL. **Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017.** Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 de maio de 2017.
BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação a Distância. **Referenciais de qualidade para educação superior a distância.** Brasília, agosto de 2007.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020.** Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). Disponível em:
https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECPN12020.pdf?query=Educao%20Ambiental Acesso em 12 Nov. 2023.

BARREIRA, Sofia Evaristo Menescal. **Formação Docente Para a Educação Superior-nas Trilhas de Uma Política Institucional.** 2009. 260 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Fortaleza-CE, 2009.

CAVALCANTE, Ilane Ferreira. **Formação docente para educação profissional.** Especialização em Educação Profissional (Conteúdo Didático Curricular). Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, Natal (RN), 2022.

CAVALCANTE, Ilane Ferreira. **A EaD NO IFRN.** In: HENRIQUE, Ana Lúcia Sarmiento *et al.* Gestão em Educação a Distância. Editora IFRN, 2012.

CIAVATTA, Maria. O ENSINO INTEGRADO, A POLITECNIA E A EDUCAÇÃO OMNILATERAL. POR QUE LUTAMOS?/The integrated education, the polytechnic and the omnilateral education. Why do we fight?. **Trabalho & Educação**, v. 23, n. 1, p. 187-205, 2014.

CUNHA, Maria Isabel da. Trajetórias e lugares da formação do docente da educação superior: do compromisso individual à responsabilidade institucional. **Revista Brasileira de Formação de Professores**, v. 1, n. 1, p. 110-128, maio 2009

COSTA, Maria Luisa Furlan. Educação a distância no Brasil: perspectiva histórica. In: **Educação a distância no Brasil: aspectos históricos, legais, políticos e metodológicos.** Maria Luisa Furlan Costa, Regina Maria Zanatta, organizadoras.; prefácio de Neusa Altoé. 3. ed. -- Maringá : Eduem, 2014. 130 p.

COSTA, Maria Aparecida Alves da. *et al.* Caminhos da formação docente no Brasil: aspectos históricos, legais e pedagógicos. **Ensino em Perspectivas**, v. 1, n. 1, p. 1-16, 2020.

COSTA, Maria Luisa Furlan; OLIVEIRA, Silvana Aparecida Guietti de. O lugar da educação a distância no Plano Nacional de Educação (2011-2020). **Teoria e Prática da Educação**, v. 16, n. 1, p. 97-112, 2013.

DAMASCENA, Edilza Alves. **Política de formação docente para a educação profissional dos professores do IFRN: avanços e desafios (2008-2018)**. Natal, 2020. 265 f. Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGED.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo-SP: ed. Paz e Terra, 2003.

FONSECA, Dirce Mendes da. Contribuições ao debate da pós-graduação lato sensu. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, v. 1, n. 2, 2004.

GAETA, C.; PRATA-LINHARES, Martha Maria. Formação de professores do ensino superior: experiências curriculares em cursos *Lato Sensu*. **Olhar de professor**, Ponta Grossa, v. 16, n. 2, p. 343-355, 2013.

GAETA, Maria Cecília Damas. Formação de Professores para o ensino superior em cursos de pós-graduação *Lato Sensu*: uma opção inovadora no contexto educacional atual. In: MASETTO, M. T. (Org.). **Inovação no ensino superior**. São Paulo: Loyola, 2012. p. 37-53.

GALIAZZI, Maria do Carmo; SOUSA, Robson Simplício de. A dialética na categorização da análise textual discursiva: o movimento recursivo entre palavra e conceito. **Revista Pesquisa Qualitativa**, v. 7, n. 13, p. 01-22, 2019.

HENRIQUE, Ana Lúcia Sarmiento; CAVALCANTE, Ilane Ferreira. Formação docente para a educação profissional: relato de uma experiência de pesquisa. **Colóquio Nacional—A produção do conhecimento em Educação Profissional**, 2015.

HENRIQUE, Ana Lúcia Sarmiento; FREITAS, Elizabete Alves de; COSTA, Roberto Douglas da. Experiências e desafios em EaD no IFRN: um fazer pedagógico em Educação Profissional. IN: **Experiências e Práticas da EaD no Brasil**. 1 ed. / organizadoras, Elizama das Chagas Lemos, Ilane Ferreira Cavalcante. - Natal, RN : Editora IFRN, 2015.

IFRN. **Projeto político pedagógico do IFRN: uma construção coletiva: documento-base/Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte**. Natal: IFRN Ed., 2012a.

IFRN. **Organização Didática do IFRN**. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte. Natal: IFRN Ed., 2012b.

IFRN. **Projeto Pedagógico do Curso de Especialização em Educação Profissional na modalidade a distância (Pós-Graduação Lato Sensu)**. 2017. Disponível em: <https://ead.ifrn.edu.br/portal/wp-content/uploads/2019/10/Resolu%C3%A7%C3%A3o-de-aprova%C3%A7%C3%A3o-e-PPC-do-Curso-1.pdf>

IFRN. **Plano de Desenvolvimento Institucional**. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte. Natal: IFRN Ed., 2019.

IFRN. Cursos. Disponível em:

https://portal.ifrn.edu.br/cursos/buscar/?query=&categoria_modalidade=modalidade%3AEspecializa%C3%A7%C3%A3o&campi=1728 Acesso em: 12 Nov. 2023.

KUENZER, Acacia Zeneida. Trabalho e escola: a flexibilização do ensino médio no contexto do regime de acumulação flexível. **Educação & Sociedade**, v. 38, p. 331-354, 2017.

LUCK, Esther Hermes. Educação a distância: contrapondo críticas, tecendo argumentos. **Educação**. Porto Alegre, p. 258-267, 2008.

MACHADO, Lucília Regina de Souza. Formação de Professores para a Educação Profissional e Tecnológica: perspectivas históricas e desafios contemporâneos. In: MEC/INEP. (Org.). **Formação de Professores para Educação Profissional e Tecnológica**. 1ª ed. Brasília: MEC/INEP, 2008a, v. 8, p.67-82.

MACHADO, Lucília Regina de Souza. Diferenciais inovadores na formação de professores para a educação profissional. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, v. 1, n. 1, jun. 2008b. Brasília: MEC, SETEC, 2008.

MACHADO, Lucília Regina de Souza. Formação Docente para a Educação Profissional: limites e possibilidades de institucionalização. **Cadernos de Pesquisa**, São Luís, v. 26, n. 4, p. 200-216, out/dez. 2019.

MACHADO, Líliliana Dias; MACHADO, Elian de Castro. **O papel da tutoria em ambientes de EAD**. In: Congresso Internacional de Educação a Distância. 2004. p. 1-11.

MARTINS, Simone Maria; COSTA, Maria Luisa Furlan. Perspectivas históricas e concepções de qualidade e acesso ao ensino superior a distância no Brasil. **Revista HISTEDBR On-Line**, v. 15, n. 61, p. 154-165, 2015.

MEC. Ministério da Educação. Secretarias podem pedir cursos de formação para professores. 2018a. Disponível em:

[http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/35038#:~:text=O%20Parfor%20%C3%A9%20um%20programa,da%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Nacional%20\(LDB\).](http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/35038#:~:text=O%20Parfor%20%C3%A9%20um%20programa,da%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Nacional%20(LDB).) Acesso em 12 Nov. 2023.

MEC. Ministério da Educação. E-proinfo. 2018b. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal/114-conhecaomec-1447013193/sistemas-do-mec-88168494/138-e-proinfo> Acesso em: 12 Nov. 2023.

MONTEIRO, Rachel Rachelley Matos *et al.* A formação de professores à luz das leis de diretrizes e bases da educação de 1961 e 1996. *Práticas Educativas, Memórias e Oralidades-Rev. Pemo*, v. 4, p. e48396-e48396, 2022.

MOORE, Michael G. KEARSLEY, Greg. **Educação a distância: sistemas de aprendizagem on-line**. 3. ed. São Paulo: Cengage Learning, 2013.

MOURA, Dante Henrique. A formação de docentes para a educação profissional e tecnológica. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, v. 1, n. 1, p. 23-38, 2008.

MOURA, Dante Henrique. Ensino médio integrado: subsunção aos interesses do capital ou travessia para a formação humana integral?. **Educação e Pesquisa**, v. 39, p. 705-720, 2013.

MOURA, Dante Henrique. **Trabalho e formação docente na educação profissional** [recurso eletrônico] Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2014. - (Coleção formação pedagógica; v. 3).

MORAIS, João Kaio Cavalcante de; HENRIQUE, Ana Lúcia Sarmiento. Epistemologia da prática e da práxis: características das pesquisas sobre formação docente para Educação Profissional. **Educação**, p. e60/1-23, 2022.

NERI, Antonio Avelar Macedo; SOUSA JÚNIOR, Arnóbio Rodrigues de. PIBID e PRP: políticas públicas necessárias na formação inicial docente. **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, v. 1, n. 1, p. 42-48, 2020.

OLIVEIRA, Maria Rita Neto Sales. Formação de professores para Educação Profissional (verbetes). In: Dalila Andrade Oliveira, Adriana Cancellata Duarte e Livia Fraga Vieira (orgs.). **Dicionário Trabalho, profissão e condição docente**, Belo Horizonte: GESTRADO/UFMG, 2010.

OLIVEIRA, Jamille de Amorim; SILVA, Yara Fonseca de Oliveira e. Perfil e percepções sobre a prática pedagógica do professor bacharel na educação profissional. **HOLOS**, v. 34, n. 3, p. 348-366, 2018.

OLIVEIRA, Ednei Nunes de; PAULO, Marco Antonio Rodrigues. PIBID e PRP: reflexões sobre panoramas da formação inicial e continuada na UFGD. **EaD & Tecnologias Digitais na Educação**, v. 8, n. 10, p. 106-112, 2020.

OLIVEIRA, João Paulo. **A formação de estudantes do Ensino Médio Integrado no Brasil: contributos para os estudos sobre programas de extensão em Institutos Federais**. [tese de doutoramento] Évora: Universidade de Évora, 2020.

PEREIRA, Mônica de Lima; CAVALCANTE, Ilane Ferreira. Trabalho docente: professor reflexivo e práxis na educação profissional do IFRN. In: DANTAS, Silvania Francisca; NASCIMENTO, José Mateus do. Trabalho docente: professor reflexivo e práxis na educação profissional do IFRN. In: NASCIMENTO, José Mateus do; SILVA, José Moisés Nunes da (Org). **Educação Profissional e contradições sociais: pontos e contrapontos**. Natal: Editora FAMEN, 2019. p. 133- 143.

PEIXOTO FILHO, José Paulino. **Pós-graduação Lato Sensu como formação continuada: um estudo da experiência de curso na UFPE**. Dissertação (Mestrado

em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, Programa de Pós-Graduação em Educação, Recife. 2004

PRADO, Camilo Oliveira. *et al.* Formação docente para educação profissional: panorama das publicações indexadas pela *Scielo*. **Educação Profissional e Tecnológica em Revista**, v. 7, n. 1, p. 10-22, 2023.

RAMOS, Marise Nogueira. **História e política da educação profissional**. Curitiba: Instituto Federal do Paraná, v. 5, 2014.

REIS, Adriana; ANDRÉ, Marli; PASSOS, Laurizete Ferragut. Políticas de formação de professores no Brasil, pós LDB 9.394/96. Formação Docente–**Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, v. 12, n. 23, p. 33-52, 2020.

RIBEIRO, Márcen de Pádua. História da formação de professores no Brasil colônia e império: um resgate histórico. **Temporalidades**, v. 7, n. 2, p. 410-434, 2015.

SACRISTÁN, José Gimeno; GÓMEZ, Ángel Pérez. **Compreender e transformar o ensino**. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

SARTI, Renato; RAMOS, Paula. Três mais um, quatro do quatro e a história da formação de professores no Brasil. **Debates em Educação**, v. 13, p. 471-491, 2021.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista brasileira de educação**, v. 14, p. 143-155, 2009.

SENADO FEDERAL. **Luís Pedreira do Couto Ferraz**. Disponível em: <https://www25.senado.leg.br/web/senadores/senador/-/perfil/2046>. Acesso em: 30 jun. 2023.

SILVA JÚNIOR, Geraldo Silvestre; GARIGLIO, José Ângelo. Saberes da docência de professores da educação profissional. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, v. 19, n. 59, p.871-892, jun. 2014.

SILVA, Maria Do Socorro da. Índícios de formação de professores para a educação profissional no Brasil colônia e imperial. IN: CAVALCANTE, Ilane (orgs). **Formação de professores para a educação profissional: entre memórias e práticas**. 2022. Editora IFRN.

SILVA, Katia Augusta Curado Pinheiro da; CRUZ, Shirleide Pereira. A Residência Pedagógica na formação de professores: história, hegemonia e resistências. **Momento-Diálogos em Educação**, v. 27, n. 2, p. 227-247, 2018.

SILVA, Andreza Regina Lopes *et al.* Modelos utilizados pela educação a distância: uma síntese centrada nas instituições de ensino superior brasileiras. **Revista Gestão Universitária na América Latina-GUAL**, v. 4, n. 3, p. 153-169, 2011.

SILVA, Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da. **Epistemologia da práxis na formação de professores perspectiva crítico-emancipadora**. Campinas, SP:

Mercado de Letras, 2018. – (Série Educação Geral, Educação Superior e Formação Continuada do Educador)

SNOECKX, Mireille. Formadores de professores, uma identidade ainda balbuciante. In: ALTET, Marguerite, PERRENOUD, Phillipe; PAQUAY, Léopold. (org.). **A profissionalização dos formadores de professores**. Porto Alegre: Editora Artmed, 2003.

SOKOLOWSKI, Maria Teresa. Levantamento histórico da formação de professores no Brasil, dos anos 30 aos anos 90: legislação e políticas educacionais. **Educação: Teoria e Prática**, v. 25, n. 49, p. 225-238, 2015.

TANURI, Leonor Maria. **História da formação de professores**. Revista brasileira de educação, n. 14, p. 61-88, 2000.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2001.

VIEIRA, Marilandi Maria Mascarello. Formação de professores da educação profissional: análise de produções acadêmicas. **Holos**, v. 2, p. 243-258, 2018.

APÊNDICE A - ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA COORDENADORAS DE CURSO

EIXO 1: APRESENTAÇÃO DO ESTUDO, IDENTIFICAÇÃO E HISTÓRICO PESSOAL

Objetivos	O que quero saber?	Questões da entrevista
<p>Dar a conhecer a pesquisa do projeto de tese. Esclarecer os aspectos formais e éticos.</p>	<p>Apresentação do entrevistador/informação sobre o Programa (explicação sobre a entrevista e sua relação com a pesquisa);</p> <p>Garantia de confidencialidade</p>	<p>Meu nome é LAIZ MARA MENESES MACEDO, sou pesquisadora e estudante do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional do Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia (IFRN) do Rio Grande do Norte e desenvolvo um estudo, sob a orientação da profa. Dra. ILANE FERREIRA CAVALCANTE, professora no IFRN-<i>Campus</i> Natal Central.</p> <p>A investigação tem como finalidade: Analisar as características da formação de professores ofertada pelo curso de Especialização em Educação Profissional na modalidade a distância do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (<i>Campus</i> Natal Zona Leste).</p> <p>Para que a investigação possa se concretizar agradeço a possibilidade de realização dessa entrevista que será um instrumento que me permitirá recolher os dados que possibilitarão a análise e reflexão sobre o tema.</p> <p>Para garantir a fidedignade do seu testemunho, gostaria de proceder à gravação da entrevista, pelo que agradeço a sua autorização para tal.</p> <p>A partir de agora iremos dar início à entrevista e peço que a considere como uma conversa natural, cuja confidencialidade me comprometo a garantir. Ao término da investigação, comprometo-me ainda a dar feedback sobre os resultados.</p>
<p>Caracterizar os entrevistados nos aspectos relevantes para o trabalho.</p>	<p>Identificação do perfil do entrevistado: área, percurso profissional, experiências na docência; experiências com a educação profissional.</p>	<ul style="list-style-type: none"> · Sua formação inicial · Percurso e experiências profissionais · Experiências com a educação profissional · Experiências com a docência · Experiências com a gestão

Fonte: Oliveira (2020)

EIXO 2: RECONSTRUÇÃO DA EXPERIÊNCIA DAS ENTREVISTADAS

Objetivos	O que quero saber?	Questões da entrevista
Compreender a perspectiva, e vivência dos entrevistados acerca do Curso de Especialização pesquisado.	Compreensão dos aspectos que os entrevistados consideram relevantes para destacar acerca do curso; Levantamento dos aspectos específicos da experiência do entrevistado com o curso.	<ul style="list-style-type: none"> ·Como você chegou à gestão do curso? ·Que aspectos do curso você considera relevantes para a formação na Educação Profissional? ·Que experiências, oriundas do curso, merecem destaque em sua perspectiva? ·Que obstáculos o curso enfrenta na permanência e nas ofertas?

Fonte: Oliveira (2020)

EIXO 3: SIGNIFICADO DA EXPERIÊNCIA

Objetivos	O que quero saber?	Questões da entrevista
Conhecer as perspectivas das entrevistados quanto ao curso, bem como sobre sua perspectiva sobre a formação de professores (<i>Lato Sensu</i>) ofertada no curso, no IFRN e especificamente no <i>campus</i> ZL	Compreensão dos aspectos que constituíram a experiência dos entrevistados com o curso; Compreensão acerca do que os entrevistados consideram relevante na formação ofertada pelo curso; As perspectivas das entrevistados quanto ao curso, bem como sobre sua perspectiva sobre a formação de professores ofertada no curso, no IFRN e especificamente no <i>campus</i> ZL	<ul style="list-style-type: none"> Quais são os obstáculos que você tem identificado na gestão do curso? Quais são os aspectos positivos que você pode elencar ao longo das ofertas do curso? Que aspectos você pode elencar como relevantes na proposta formativa do curso? Esse curso atende a professores de que área? Como tem sido a aceitação desse curso entre os profissionais de EPT? Quem é o público-alvo do curso? Que experiências exitosas você pode descrever ao longo de sua gestão?

Fonte: Oliveira (2020)

APÊNDICE B - ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA PRÓ-REITOR DE ENSINO

EIXO 1: APRESENTAÇÃO DO ESTUDO, IDENTIFICAÇÃO E HISTÓRICO PESSOAL

Objetivos	O que quero saber?	Questões da entrevista
<p>Dar a conhecer a pesquisa do projeto de tese.</p> <p>Esclarecer os aspectos formais e éticos.</p>	<p>Apresentação do entrevistador/informação sobre o Programa (explicação sobre a entrevista e sua relação com a pesquisa);</p> <p>Garantia de confidencialidade</p>	<p>Meu nome é LAIZ MARA MENESES MACEDO, sou pesquisadora e estudante do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional do Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia (IFRN) do Rio Grande do Norte e desenvolvo um estudo, sob a orientação da profa. Dra. ILANE FERREIRA CAVALCANTE, professora no IFRN-Campus Natal Central.</p> <p>A investigação tem como finalidade: Analisar as características da formação de professores ofertada pelo curso de Especialização em Educação Profissional na modalidade a distância do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (<i>Campus Natal Zona Leste</i>).</p> <p>Para que a investigação possa se concretizar agradeço a possibilidade de realização dessa entrevista que será um instrumento que me permitirá recolher os dados que possibilitarão a análise e reflexão sobre o tema.</p> <p>Para garantir a fidedignidade do seu testemunho, gostaria de proceder à gravação da entrevista, pelo que agradeço a sua autorização para tal.</p> <p>A partir de agora iremos dar início à entrevista e peço que a considere como uma conversa natural, cuja confidencialidade me comprometo a garantir. Ao término da investigação, comprometo-me ainda a dar feedback sobre os resultados.</p>
<p>Caracterizar os entrevistados nos aspectos relevantes para o trabalho.</p>	<p>Identificação do perfil do entrevistado: área, percurso profissional, experiências na docência; experiências com a educação profissional.</p>	<ul style="list-style-type: none"> · Sua formação inicial · Percurso e experiências profissionais · Experiências com a educação profissional · Experiências com a docência · Experiências com a gestão

Fonte: Oliveira (2020)

EIXO 2: RECONSTRUÇÃO DA EXPERIÊNCIA

Objetivos	O que quero saber?	Questões da entrevista
Compreender a perspectiva, e vivência dos entrevistados acerca do Curso de Especialização pesquisado.	Compreensão dos aspectos que os entrevistados consideram relevantes para destacar acerca do curso; Levantamento dos aspectos específicos da experiência do entrevistado com o curso.	<ul style="list-style-type: none"> ·Como você chegou à PRÓ-REITORIA? ·Que aspectos do curso você considera relevantes para a formação na Educação Profissional? ·Que experiências, oriundas do curso, merecem destaque em sua perspectiva? ·Que obstáculos o curso enfrenta na permanência e nas ofertas?

Fonte: Oliveira (2020)

EIXO 3: SIGNIFICADO DA EXPERIÊNCIA

Objetivos	O que quero saber?	Questões da entrevista
Conhecer as perspectivas das entrevistados quanto ao curso, bem como sobre sua perspectiva sobre a formação de professores (<i>Lato Sensu</i>) ofertada no curso, no IFRN e especificamente no <i>campus</i> ZL	Compreensão dos aspectos que constituíram a experiência dos entrevistados com o curso; Compreensão acerca do que os entrevistados consideram relevante na formação ofertada pelo curso; As perspectivas das entrevistados quanto ao curso, bem como sobre sua perspectiva sobre a formação de professores ofertada no curso, no IFRN e especificamente no <i>campus</i> ZL	<p>Você considera relevante que o IFRN ofereça esse tipo de formação?</p> <p>Você considera que ele atende às necessidades de formação para a EP?</p> <p>Fale sobre o histórico da modalidade <i>Lato Sensu</i> no IFRN</p> <p>Quais as perspectivas e desafios para a modalidade <i>Lato Sensu</i>?</p>

Fonte: Oliveira (2020)

APÊNDICE C - ROTEIRO DE ENTREVISTA DIRETOR DE *CAMPUS*

EIXO 1: APRESENTAÇÃO DO ESTUDO, IDENTIFICAÇÃO E HISTÓRICO PESSOAL

Objetivos	O que quero saber?	Questões da entrevista
<p>Dar a conhecer a pesquisa do projeto de tese.</p> <p>Esclarecer os aspectos formais e éticos.</p>	<p>Apresentação do entrevistador/informação sobre o Programa (explicação sobre a entrevista e sua relação com a pesquisa);</p> <p>Garantia de confidencialidade</p>	<p>Meu nome é LAIZ MARA MENESES MACEDO, sou pesquisadora e estudante do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional do Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia (IFRN) do Rio Grande do Norte e desenvolvo um estudo, sob a orientação da profa. Dra. ILANE FERREIRA CAVALCANTE, professora no IFRN-<i>Campus</i> Natal Central.</p> <p>A investigação tem como finalidade: Analisar as características da formação de professores ofertada pelo curso de Especialização em Educação Profissional na modalidade a distância do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (<i>Campus</i> Natal Zona Leste).</p> <p>Para que a investigação possa se concretizar agradeço a possibilidade de realização dessa entrevista que será um instrumento que me permitirá recolher os dados que possibilitarão a análise e reflexão sobre o tema.</p> <p>Para garantir a fidedignade do seu testemunho, gostaria de proceder à gravação da entrevista, pelo que agradeço a sua autorização para tal.</p> <p>A partir de agora iremos dar início à entrevista e peço que a considere como uma conversa natural, cuja confidencialidade me comprometo a garantir. Ao término da investigação, comprometo-me ainda a dar feedback sobre os resultados.</p>
<p>Caracterizar os entrevistados nos aspectos relevantes para o trabalho.</p>	<p>Identificação do perfil do entrevistado: área, percurso profissional, experiências na docência; experiências com a educação profissional.</p>	<ul style="list-style-type: none"> · Sua formação inicial · Percurso e experiências profissionais · Experiências com a educação profissional · Experiências com a docência · Experiências com a gestão

Fonte: Oliveira (2020)

EIXO 2: RECONSTRUÇÃO DA EXPERIÊNCIA

Objetivos	O que quero saber?	Questões da entrevista
Compreender a perspectiva, e vivência dos entrevistados acerca do Curso de Especialização pesquisado.	Compreensão dos aspectos que os entrevistados consideram relevantes para destacar acerca do curso; Levantamento dos aspectos específicos da experiência do entrevistado com o curso.	· Como você chegou à Direção do <i>campus</i> ? · Que aspectos do curso você considera relevantes para a formação na Educação Profissional? · Que experiências, oriundas do curso, merecem destaque em sua perspectiva? · Que obstáculos o curso enfrenta na permanência e nas ofertas?

Fonte: Oliveira (2020)

EIXO 3: SIGNIFICADO DA EXPERIÊNCIA

Objetivos	O que quero saber?	Questões da entrevista
Conhecer as perspectivas das entrevistados quanto ao curso, bem como sobre sua perspectiva sobre a formação de professores (<i>Lato Sensu</i>) ofertada no curso, no IFRN e especificamente no <i>campus</i> ZL	Compreensão dos aspectos que constituíram a experiência dos entrevistados com o curso; Compreensão acerca do que os entrevistados consideram relevante na formação ofertada pelo curso; As perspectivas das entrevistados quanto ao curso, bem como sobre sua perspectiva sobre a formação de professores ofertada no curso, no IFRN e especificamente no <i>campus</i> ZL	Você considera relevante uma especialização em educação profissional? Que características ela deve ter? Você considera relevante que o <i>Campus</i> ofereça esse tipo de formação? Essa oferta é institucional ou conveniada? Qual a motivação do <i>campus</i> para essa oferta? Você considera que ele atende às necessidades de formação para a EP? O <i>campus</i> já ofertou outros cursos com essa perspectiva de formação? Há perspectivas de outros tipos de formação nessa área? Você considera que o curso é bem aceito?

Fonte: Oliveira (2020).