

Avanços e desafios na formação de professores para a educação profissional: uma análise do/no IFRN

Edilza Alves Damascena

Dante Henrique Moura

Como citar:

DAMASCENA, Edilza Alves; MOURA, Dante Henrique. Avanços e desafios na formação de professores para a educação profissional: uma análise do/no IFRN.

In: LIMA FILHO, Domingos Leite; SANTOS, José Deribaldo Gomes dos;

NOVAES, Henrique Tahan (org.). **Educação profissional no Brasil do século**

XXI: políticas, críticas e perspectivas: vol. 2. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2023. p. 243-272. DOI:

<https://doi.org/10.36311/2023.978-65-5954-344-1.p243-272>.



All the contents of this work, except where otherwise noted, is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

Todo o conteúdo deste trabalho, exceto quando houver ressalva, é publicado sob a licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

Todo el contenido de esta obra, excepto donde se indique lo contrario, está bajo licencia de la licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Sin derivados 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

Capítulo 9

AVANÇOS E DESAFIOS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: UMA ANÁLISE DO/NO IFRN

Edilza Alves Damascena

Dante Henrique Moura

RESUMO: Este trabalho trata das políticas voltadas à formação de professores da educação profissional, tendo o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN) como campo de pesquisa. Objetivamos refletir sobre os avanços e desafios experienciados nessa instituição quanto à política formativa dirigida aos seus próprios docentes com vistas à atuação na educação profissional. Desenvolvemos a pesquisa por meio de análise documental, aplicação de questionários e realização de entrevistas. Constatamos importantes avanços, como o reconhecimento institucional da necessidade de ações formativas específicas para os docentes da educação profissional, embora também tenhamos observado desafios significativos, a exemplo da realização de ações pontuais, desarticuladas e dependentes de indução externa.

Este texto é o recorte de uma pesquisa¹ mais abrangente, realizada em nível de doutoramento, cujo campo empírico foi o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN). Nesse trabalho, intencionamos refletir sobre os avanços e desafios experienciados no IFRN em relação à política formativa para os/as seus/ suas próprios/as docentes com vistas à atuação na educação profissional. Contudo, para pensar as potencialidades e limitações da formação de professores/as no âmbito da educação profissional, precisamos, antes de mais nada, de uma breve contextualização histórica a fim de localizarmos nosso objeto de estudo no tempo.

No Brasil, a origem da *educação profissional* formal nos conduz ao Império, embora não fosse essa a denominação utilizada à época. De acordo com Manfredi (2002, p. 75-76), estas iniciativas “ora partiam de associações civis (religiosas e/ou filantrópicas), ora das esferas estatais – das províncias legislativas do Império, de presidentes de províncias, de assembleias provinciais legislativas. Por vezes, também, resultavam do entrecruzamento de ambas [...]”. Essas atividades tinham forte viés assistencialista e compensatório, pois estavam destinadas aos menores mendicantes e outros “desafortunados da sorte”. Além disso, eram atravessadas por uma concepção de educação interessada em capacitar mão de obra, em ofertar uma atividade socialmente útil aos mais pobres. Para a autora, “ideológica e politicamente, tais iniciativas constituíam mecanismos de disciplinamento dos setores populares, no sentido de conter ações insurrecionais contra a ordem vigente e legitimar a estrutura social excludente herdada do período colonial” (MANFREDI, 2002, p. 78).

Destacamos que a primeira iniciativa documentada de um projeto formativo destinado aos professores da educação profissional data de 1917, com a Escola Normal de Artes e Ofícios Wenceslau Brás, fechada já em

¹ Trata-se da pesquisa *Política de formação docente para a educação profissional dos professores do IFRN: avanços e desafios (2008-2018)*, desenvolvida por Edilza Alves Damascena, sob orientação do Prof. Dr. Dante Henrique Moura, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN).

1937². Outro evento histórico relevante, de acordo com Machado (2013, p. 349), diz respeito à “[...] Lei Orgânica do Ensino Industrial, de 1942, que, no seu artigo 53, previa que a formação de professores de disciplinas de cultura geral, de cultura técnica ou de cultura pedagógica e de práticas educativas deveria ser feita em cursos apropriados”. A expressão *cursos apropriados* indica o reconhecimento da necessidade de uma formação específica. Ainda conforme Machado (2013), esse foi o primeiro registro, na legislação educacional brasileira, a realçar a docência na educação profissional.

Também ressaltamos o acordo entre Estados Unidos e Brasil, firmado no ano de 1946, que constituiu a Comissão Brasileiro-Americana de Ensino Industrial (CBAI), a qual repercutiu fortemente em nossa educação profissional. Essa ação promoveu cursos para os/as professores/as do ensino industrial, viagens técnicas aos EUA e capacitação para os/as diretores/as das escolas industriais, além de disseminar um método de treinamento consolidado como referencial didático naquele período (MACHADO, 2013).

Segundo o estudo de Machado (2013), importantes registros foram realizados em legislações posteriores. Alguns mais enfáticos e rígidos, caso da Lei n. 5.540/1968, conhecida como reforma universitária. Nela, determinou-se que a formação de professores/as com atuação no segundo grau, inclusive nas disciplinas técnicas, fosse realizada em nível superior. Já em outras ocasiões, nota-se certa flexibilidade, como no caso da criação de cursos emergenciais chamados de esquemas I e II. Esses cursos direcionavam-se à complementação pedagógica de docentes da área técnica e também ao estudo de conteúdos específicos da sua área.

Chegamos à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) n. 9.394/1996, que, quando publicada, não mencionava nada específico sobre a formação dos professores/as da educação profissional. Porém, no ano seguinte, por meio do Decreto n. 2.208/1997, estabeleceu-se que nessa modalidade de ensino poderiam ser admitidos instrutores/as e monitores/as

² Em sua pesquisa, Machado (2013) relata que durante os 20 anos de funcionamento da escola registraram-se 5.301 matrículas e apenas 381 concluintes. Entre os que concluíram, estavam 309 mulheres, provavelmente professoras de trabalhos manuais. Para a autora, “provavelmente, os 5.301 que se matricularam não sentiram muita necessidade de concluir um curso de formação pedagógica” (2013, p. 349).

com base em sua experiência laboral. Ainda nesse mesmo período, o CNE/CEB, por meio da Resolução n. 02/1997, dispôs sobre programas especiais de formação pedagógica de docentes para as disciplinas do currículo do ensino fundamental, do ensino médio e da educação profissional em nível médio. Nesse contexto, os/as professores/as que atuavam nas disciplinas da área técnica/tecnológica da educação profissional poderiam cursar programas especiais, com carga horária mínima de 540 horas, e obter certificação e registro profissional equivalentes a uma licenciatura plena.

Esse dispositivo vigorou até 2015, quando o CNE definiu, agora através da Resolução n. 02/2015, as diretrizes para a formação inicial e continuada em nível superior. O documento estabelece que a formação inicial dos/as profissionais não licenciados/as que atuam na educação básica, caso de quem exerce a docência das disciplinas da área técnica/tecnológica nos cursos técnicos, pode ocorrer por intermédio de cursos de formação pedagógica com carga horária mínima entre 1.000 e 1.400 horas, “[...] dependendo da equivalência entre o curso de origem e a formação pedagógica pretendida” (BRASIL, 2015, p. 12). A resolução ainda esclarece que os cursos de formação pedagógica para graduados/as não licenciados/as são emergenciais e provisórios. Parece-nos que, de modo geral e em perspectiva histórica, a realidade formativa dos/as docentes das disciplinas técnicas/tecnológicas no que se refere aos conhecimentos específicos da docência na educação profissional manifesta-se, ainda, de modo *emergencial, precário e descontinuado*.

Em 2017, passados quase dois séculos das primeiras iniciativas desenvolvidas no período imperial e relacionadas ao que, atualmente, denomina-se *educação profissional*, o governo brasileiro promoveu uma alteração na LDB n. 9.394/1996 que, em nosso entendimento, reedita a concepção de que a educação profissional pode ser ministrada por profissionais sem formação específica para a docência. Dessa forma, seu art. 61, que trata dos/as profissionais da educação escolar básica, apresenta no inciso IV a seguinte redação:

IV – profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino, para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional, atestados por titulação específica ou prática de ensino em unidades educacionais da rede pública ou privada ou das corporações privadas em que tenham atuado, exclusivamente para atender ao inciso V do caput do art. 36. (BRASIL, 1996 [Incluído pela Lei n. 13.415, de 2017]).

O “notório saber” constitui-se em uma ferramenta legal que equipara qualquer profissional, com titulação acadêmica ou não, aos/às trabalhadores/as da educação. Recorre-se ao expediente do exercício de funções semelhantes para justificar uma falsa equiparação que, na verdade, só aprofunda o fosso da desvalorização de processos formativos específicos. Comprendemos que esse dispositivo fortalece a reprodução de práticas bastante semelhantes ao que ocorria nos primórdios da atuação nessa modalidade de ensino em nosso país.

Com base nesses fragmentos históricos, podemos afirmar, corroborando Moraes e Pedrosa (2009), Machado (2013), entre outros pesquisadores, que a formação docente voltada à educação profissional tem uma história de ações descontinuadas, fragmentadas e de viés sempre provisório, mais ao modo de uma *política de não formação*, conforme Oliveira (2006).

Eis, embutidos nesses parágrafos introdutórios, dois grandes desafios para a formação de professores no âmbito da educação profissional: a *ausência de uma política nacional sólida* e a *persistente negação da docência, sobretudo na educação profissional, como um campo próprio de conhecimento*, uma atividade que deve ser exercida por profissionais com formação específica para tal. Reconhecemos a docência enquanto território de conhecimentos próprios, que demanda embasamento para a compreensão – e o trabalho a partir – das peculiaridades dessa esfera formativa. Assim, ao abordarmos os desafios e avanços para essa formação, objetivamos contribuir com o debate e suscitar reflexões que colaborem para a superação dessa dupla problemática que limita a possibilidade de materialização de uma educação profissional emancipatória.

A partir da compreensão de que o nosso objeto de estudo é parte de uma realidade complexa e contraditória, adotamos como referencial teórico e metodológico o materialismo histórico-dialético. Nesse sentido, é oportuno ressaltar a posição de Frigotto (2010, p. 79). O autor demarca:

[...] a dialética materialista histórica enquanto uma postura, ou concepção de mundo; enquanto um método que permite uma apreensão radical (que vai à raiz) da realidade e, enquanto práxis, isto é, a unidade de teoria e prática na busca da transformação e de novas sínteses no plano do conhecimento e no plano da realidade histórica.

Além dessa definição, também nos fundamentamos em Araújo (2010, p. 3), para quem “[...] é necessário reconhecer que qualquer leitura que se faça acerca da Educação Profissional, inclusive de suas práticas pedagógicas, pressupõe uma opção política pautada no projeto de sociedade que se toma como referência”.

Amparados nesse referencial, realizamos a investigação que deu origem ao presente texto. Desenvolvemos vasta pesquisa bibliográfica a fim de nos apropriarmos das discussões já existentes no campo da formação docente para a educação profissional. Também analisamos documentos do âmbito nacional e, em especial, do IFRN, tais como: Projeto Político-Pedagógico (PPP), Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), regimento, estatuto, resoluções do Conselho Superior (CONSUP), relatórios de gestão, entre outros. Aplicamos, ainda, um questionário ao público participante de processos formativos e entrevistamos formadores/as e gestores/as.

Esse artigo está organizado em três seções, além da introdução. No primeiro momento, discutimos a demanda por uma política de formação de professores/as específica para a atuação na educação profissional. Em seguida, tratamos dos achados da pesquisa, tanto da perspectiva das regulamentações quanto das ações dentro do IFRN. Por fim, debatemos os avanços e os desafios observados quanto à construção de uma política formativa a partir das análises possibilitadas pela pesquisa. Vamos ao debate!

1. FORMAÇÃO DOCENTE PARA QUÊ?

Conforme já anunciamos, partimos do pressuposto de que *a docência é um campo próprio de conhecimento* e, portanto, requer que seus/suas profissionais experienciem processos formativos sistematizados que, no caso da educação profissional, também estejam concatenados às peculiaridades da modalidade.

Tardif (2002) ressalta que o conhecimento sobre o qual se funda a ação docente não se esgota em uma formação com tempo determinado. Por isso, é permanente, com origens e naturezas diversas, e integra saberes disciplinares, curriculares, experienciais e, é claro, os da profissão (vinculados a instituições formativas). Ainda sobre a complexidade e a diversidade implicadas no conhecimento próprio da docência, Kuenzer (2011) defende que a formação para os/as professores/as da educação básica deve estar amparada nos seguintes eixos:

contextual, articulando os conhecimentos sobre educação, economia, política e sociedade, e suas relações, tomadas em seu desenvolvimento histórico;

epistemológico, integrando as teorias e princípios que regem a produção social do conhecimento;

institucional, contemplando as formas de organização dos espaços e processos educativos escolares e não escolares;

pedagógico, integrando os conhecimentos relativos a teorias e práticas pedagógicas, gerais e específicas, incluindo cognição, aprendizagem e desenvolvimento humano;

prático, de modo a integrar conhecimento científico, conhecimento tácito e prática social;

ético, compreendendo as finalidades e responsabilidades sociais e individuais no campo da educação, em sua relação com a construção de relações sociais e produtivas, segundo os princípios da solidariedade, da democracia e da justiça social;

investigativo, comprometido com o desenvolvimento das competências em pesquisa, tendo em vista o avanço conceitual na área do trabalho e da educação (KUENZER, 2011, p. 686-687, grifos da autora).

Os trabalhos de Tardif (2002) e Kuenzer (2011) demonstram que a docência compreende um corpo próprio de conhecimento que exige processos formativos. Existem outros estudos que ratificam essa conclusão, mas não nos deteremos neles em virtude dos limites deste capítulo. As pesquisas citadas cumprem, aqui, o papel de elucidar o lugar político-epistemológico que assumimos ao lidar com a categoria *docência*, qual seja: a necessidade de uma formação específica para os/as profissionais docentes. Além disso, se estamos discutindo a formação de professores/as atuantes na educação profissional, é necessário frisar que qualquer proposta formativa voltada aos/as docentes dessa modalidade precisa considerar suas particularidades. Nessa lógica, Araújo (2008, p. 58) afirma que:

A docência na educação profissional compreende um saber específico: o conteúdo capaz de instrumentalizar o exercício profissional. A formação do docente da educação profissional deve garantir a articulação dos saberes técnicos específicos de cada área, dos saberes didáticos e do saber do pesquisador.

O autor reafirma a complexidade e o pluralismo da docência ao mesmo tempo em que indica especificidades da educação profissional, enfatizando sua vinculação ao mundo do trabalho, articulação que, por sua vez, reivindica saberes técnicos/tecnológicos e profundo conhecimento das relações entre trabalho, educação e sociedade, entre outros. Observe-se, ainda, que ao incluir o saber do/a pesquisador/a como garantia na formação para o/a professor/a da educação profissional, Araújo (2008, p. 59) endossa não apenas o envolvimento desse/a trabalhador/a com projetos de pesquisa, “[...] mas, também, para promover uma atitude de autonomia intelectual diante dos desafios da sua prática educativa”.

Salientamos que o conjunto de conhecimentos peculiares à educação profissional parece reforçar ainda mais a amplitude das necessidades formativas dos/as profissionais que nela atuam³. Os/as docentes das disciplinas da área técnica/tecnológica são, geralmente, profissionais

³ Registramos que o conhecimento sobre as especificidades da docência na educação profissional ainda é incipiente, carecendo de mais pesquisas, embora nos últimos anos tenhamos observado avanços significativos nessa área.

que receberam formação inicial em áreas diferentes daquelas vinculadas à educação. São bacharéis/bacharelas e tecnólogos/as que enveredaram na docência em educação profissional. Tal situação, como explicado, é assegurada legalmente e está amparada pela LDB vigente.

A insuficiência de profissionais licenciados/as nas múltiplas áreas da tecnologia é um dos aspectos que contribui para a manutenção dessa realidade. No entanto, uma vez que ingressam na docência e *tornam-se professores e professoras*, uma profissão regida por normas, fundamentos e conhecimentos próprios, esses/as profissionais não deveriam receber uma *formação específica*? Nós entendemos que sim! Acreditamos que, mesmo o domínio do conhecimento técnico/tecnológico sendo basilar à docência, ele não é suficiente; são indispensáveis também os conhecimentos da área educacional, além de outros já mencionados, dos quais não é possível se apropriar *espontaneamente*.

Esclarecemos que a educação profissional é uma modalidade ofertada em diferentes níveis e etapas da educação brasileira, do ensino fundamental à pós-graduação. Como recorte para esse estudo, usamos apenas a oferta da educação profissional de nível técnico (EPTNM). Essa oferta pode ser feita por instituições públicas e privadas, dentre as quais destacamos as redes estaduais e a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT), de origem centenária e com unidades nas capitais dos estados e regiões interioranas. Convém acentuar o processo de expansão da RFEPCT a partir de 2005, pois até o ano de 2002 a rede contabilizava 140 unidades em todo o território nacional. Já em 2019, segundo dados do Portal do Ministério da Educação (MEC), existiam mais de 661 unidades vinculadas a 38 Institutos Federais, dois Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs), à Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR) e 22 Escolas Técnicas ligadas às Universidades Federais e ao Colégio Pedro II⁴.

Trata-se de uma expansão que, em um curto período histórico (em torno de dez anos), foi responsável por mais que quadruplicar o número de unidades. Em que pesem as contradições desse processo, as quais não discutiremos aqui, concordamos com Turmena e Azevedo (2017), quando afirmam que:

⁴ Dados coletados no Portal do MEC. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/rede-federal-inicial/instituicoes>. Acesso em: 01 out. 2020.

Numa leitura dialética da realidade, entende-se que o Estado, embora hegemônico pela burguesia, não é absolutamente burguês, também a educação não é absolutamente expressão da vontade burguesa. Portanto, na criação dos IFs, houve a ampliação da oferta de educação pública que, embora também inserida nos limites da sociedade de classes, constitui uma possibilidade de formação e desenvolvimento de “intelectuais orgânicos” comprometidos com a superação das relações sociais capitalistas. (TURMENA; AZEVEDO, 2017, p. 1081).

Na expansão, um grande ganho foi a interiorização dessas instituições, sua chegada às periferias das grandes cidades, tendo em vista que, antes, estavam localizadas predominantemente nas regiões centrais das cidades de maior porte. Com essas mudanças, muitos/as jovens e suas respectivas famílias ocuparam espaços de formação antes interditados a eles devido às distâncias geográficas e à desigualdade socioeconômica. Os dados da Plataforma Nilo Peçanha apontam que no ano de 2019 foram atendidos na RFEPCT 1.023.303 estudantes⁵ em diversos cursos.

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, nosso campo empírico, é constituído por 22 *campi*, uma reitoria, 41.260 estudantes e 2.647 servidores/as ativos/as permanentes, de acordo com o Relatório de Gestão da instituição referente ao ano de 2020. Segundo seu Projeto Político-Pedagógico (PPP), o IFRN tem a seguinte função social:

[...] ofertar educação profissional e tecnológica – de qualidade referenciada socialmente e de arquitetura político-pedagógica capaz de articular ciência, cultura, trabalho e tecnologia – comprometida com a formação humana integral, com o exercício da cidadania e com a produção e a socialização do conhecimento, visando, sobretudo, a transformação da realidade na perspectiva da igualdade e da justiça sociais. Desse modo, o IFRN contribui para uma formação omnilateral que favorece, nos mais variados âmbitos, o (re) dimensionamento qualitativo da práxis social. (IFRN, 2012, p. 21).

⁵ A plataforma Nilo Peçanha reúne informações como os dados estatísticos oficiais da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. O quantitativo de estudantes atendidos foi obtido considerando as informações da plataforma no ano de 2020 com base no ano de 2019. Disponível em <http://plataformanilopecanha.mec.gov.br/2020.html>. Acesso em: 05 nov. 2020.

A função social do IFRN explicita uma concepção de ser humano integral, aliada a um projeto de educação profissional que vá além do atendimento à demanda mercadológica, pois comprometido com a formação em sua *integralidade*. Do nosso ponto de vista, para que essa função seja materializada necessitamos de uma equipe de profissionais que compreendam e assumam a concepção de educação subjacente a ela. Para isso, são elementares os processos formativos articulados ao projeto de sociedade e escola defendido no PPP do IFRN, uma vez que muitos/as professores/as e técnicos/as administrativos/as da rede advêm de cursos que não discutem a educação.

Para retratar mais concretamente essa realidade, coletamos em janeiro de 2020 dados referentes ao quadro de docentes do IFRN. No sistema administrativo, estavam cadastrados/as 1.732 professores/as. Esse número incluía todos/as os/as docentes, inclusive os/as que, naquele momento, estavam afastados/as por diferentes tipos de licença, além dos/as que não tinham vínculo efetivo com a instituição, como os/as substitutos/as e temporários/as. Filtrando o quantitativo de 1.732 professores/as a partir do dado *formação*, obtivemos o seguinte resultado: 632 cursaram licenciaturas; 595 cursaram bacharelados; 77 formaram-se em cursos superiores de tecnologia; e, em 428 casos, o filtro não captou nenhuma informação.

Logo, se excluímos os/as que não têm dados de sua formação inicial no sistema e contabilizando aqueles cujas graduações não são licenciaturas, chegamos ao percentual de 51,5%. Esse número expressivo parece representar o número de profissionais que não tiveram a oportunidade de refletir, no interior de processos formativos sistematizados, sobre o conhecimento da área educacional – o que, ratificamos, é um *problema*, já que eles/as trabalham em instituições de ensino e atuam em uma modalidade da educação nacional. Outra face vinculada ao problema que estamos discutindo é a constatação de que até mesmo os cursos de licenciatura, em sua maioria, não abordam as peculiaridades da educação profissional ou o fazem de maneira superficial.

Ao discutir os fundamentos políticos-pedagógicos dos Institutos Federais, Pacheco (2015) assume uma perspectiva de educação profissional e tecnológica transformadora, que vai além da ótica mercadológica. Porém, ele alerta que, para esse projeto ganhar vida e materialidade, requer investimento em formação continuada durante o período de implantação e consolidação dos IFs. Nas palavras dele, “sem isso é muito difícil que esse projeto sobreviva, pois ele está intrinsecamente vinculado a um projeto de sociedade e a uma visão política da EPT” (PACHECO, 2015, p. 38).

Importa investigar como as instituições de educação profissional tratam esse assunto, razão pela qual escolhemos o IFRN como locus de análise, uma vez que é parte da RFEPCT, abrange todas as mesorregiões do Rio Grande do Norte e oferta educação profissional técnica de nível médio, de graduação, pós-graduação, além de cursos de curta duração. Essas condições fazem dele um campo de pesquisa representativo.

2. O IFRN E A FORMAÇÃO DO SEU PRÓPRIO QUADRO DE DOCENTES PARA ATUAÇÃO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

A partir de agora, analisaremos como o IFRN aborda a formação de seu próprio quadro de professores/as, considerando, principalmente, o exercício da docência por profissionais cuja formação inicial foi em áreas alheias à educação e às especificidades da educação profissional. Lemos criticamente os principais documentos da instituição – a saber: estatuto, regimento geral, projeto político-pedagógico, planos de desenvolvimento institucional (2009-2014 e 2014-2018), resoluções do Conselho Superior, entre outros mencionados no decorrer do texto⁶ – para extrair deles o entendimento institucional sobre a formação docente de professores/as não licenciados/as e as orientações ali expressas.

Documentos como o estatuto e o regimento geral estão alinhados ao que estabelece a Lei n. 11.892/2008, que criou os Institutos Federais e cita programas de formação e capacitação para os/as docentes da rede, embora

⁶ Destacamos que o estudo do IFRN teve como recorte histórico o período de 2008 a 2018, de forma que os documentos e ações que foram objeto de nossa análise remontam a esse período.

não traga detalhes sobre o assunto. Por sua vez, o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) de 2009 a 2014 indica o “desenvolvimento de um programa de capacitação do corpo docente ingressante na instituição, em PROEJA (prioritariamente), ensino técnico integrado ao ensino médio e/ou educação profissional e tecnológica (IFRN, 2009a, p. 27)”. Esse registro no PDI, referente a um decurso marcado pela forte expansão da rede, sugere o reconhecimento institucional da necessidade de processos formativos que considerem as particularidades da modalidade para os/as docentes ingressantes. Apesar de não detalhar a proposta de formação, o PDI tem um anexo relevante. Trata-se do Regulamento de Política de Capacitação e Qualificação dos Servidores do CEFET-RN⁷, a Resolução n. 20/2005 - CEFET/RN, de 26 de outubro de 2005.

Essa regulamentação propõe capacitação específica tanto para docentes quanto para técnicos/as administrativos/as, a elevação do quantitativo de servidores/as com pós-graduação e a definição de um percentual mínimo (5%) de investimento financeiro para ações de capacitação. No que tange ao nosso objeto de estudo, leia-se ainda este excerto do documento: “[...] deve atender às especificidades do corpo de servidores, sendo necessário, por exemplo, uma formação didático-pedagógica para os docentes que atuam nos níveis técnico e tecnológico [...]” (IFRN, 2005, p. 5). Por ser um documento datado de 2005, período dos primeiros movimentos de expansão, mas ainda precedente à sua concretização, consiste em um importante registro, pois depreende-se daí que, mesmo com um quadro estável de professores/as, já se vislumbrava a ausência de formação especificamente pedagógica como uma demanda institucional.

Essa compreensão é retomada na Resolução n. 65, de 26 de agosto de 2009, aprovada pelo Conselho Superior já durante o momento de expansão da rede, tendo em vista que o documento normatiza a capacitação de docentes ingressantes e afirma que “parte dos docentes que ingressam

⁷ CEFET – Centro Federal de Educação Tecnológica era a denominação dada à instituição antes da Lei n. 11.892/2008, que modificou a nomenclatura de CEFET para Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. A instituição teve ainda outras denominações, como Liceu Industrial de Natal, Escola Industrial de Natal, Escola Industrial Federal, Escola Técnica Federal, entre outras.

na Instituição para ministrar disciplinas nos níveis básicos e superiores integrados e articulados à educação profissional e tecnológica necessitam de formação pedagógica específica para atuar neste segmento educacional” (IFRN, 2009a, p. 1). Consta ainda que:

[...] parte dos professores licenciados em disciplinas específicas da educação básica, carecem, em sua formação, de componentes curriculares que contribuam para o aprofundamento dos conhecimentos inerentes às múltiplas e complexas relações de educação propedêutica e a formação profissional proporcionada pela instituição. (IFRN, 2009c, p. 1).

A Resolução n. 65/2009 explicita, à vista disso, que os/as professores/as ingressantes, até mesmo os/as licenciados/as, devem participar de processos formativos sobre as especificidades da docência na educação profissional e tecnológica, conforme é clarificado em outro trecho, onde se lê:

[...] ser fundamental que o docente tenha uma formação específica que lhe aproxime à problemática das relações entre trabalho e educação e ao vasto campo da educação profissional e, em particular, à área do curso no qual leciona ou vai lecionar, no sentido de estabelecer as conexões entre essas disciplinas e a formação profissional específica, contribuindo para a integração entre trabalho, ciência e tecnologia e cultura – formação humana integral – base da concepção de educação assumida pela instituição. (IFRN, 2009c, p. 2).

A partir dessa compreensão, a instituição assume, por meio da resolução, o compromisso de:

I – ESTABELEECER que, durante o período de estágio probatório dos docentes que ingressam na instituição, a Pró-Reitoria de Ensino, em conjunto com a Diretoria de Gestão de Pessoas, viabilize a capacitação desses servidores em cursos para formação de professores, de acordo com a formação inicial do docente, a saber:

- a) Para os professores não licenciados cuja formação inicial seja de bacharelado ou de engenharia: Curso de Licenciatura em Educação Profissional, nos termos da Resolução n. 02/1997-CNE;
- b) Para os professores licenciados: Curso Superior de Pós-Graduação em Ensino Médio Integrado à Educação Profissional e Educação de Jovens e Adultos (IFRN, 2009c, p. 2).

Outra resolução central para os nossos estudos foi a n. 67, de 22 de dezembro de 2011, do CONSUP. Essa resolução trata da atualização do regulamento da política de capacitação dos/as servidores/as do IFRN, regida pela Resolução n. 20/2005, em função de mudanças nas legislações relativas às carreiras de técnicos/as administrativos/as em educação e docentes. O documento assinala a imprescindibilidade de uma formação continuada que possibilite aos/às servidores/as a apropriação da base filosófica da educação profissional e tecnológica, os princípios e o projeto pedagógico da instituição (IFRN, 2011). De acordo com o documento:

Percebe-se também a existência de um público institucional com potencial necessidade de capacitação, principalmente no tocante aos docentes pertencentes à área técnica que não têm formação pedagógica, assim como os servidores ingressantes na Instituição e que ainda não apreenderam as matrizes filosóficas e pedagógicas que configuram a proposta de ensino-aprendizagem do IFRN. (IFRN, 2011, p. 10).

Mais uma vez, por meio de seus documentos balizadores, a instituição reconhece as necessidades formativas do seu quadro de professores/as e reafirma que essa formação não pode preterir as peculiaridades institucionais.

O PDI – 2014/2018 (IFRN, 2014) aborda a necessidade de construir uma nova política de capacitação de servidores/as que considere alterações mais recentes da legislação, destaca o orçamento para a capacitação e a capacitação por meio de cursos de pós-graduação, inclusive pelo estabelecimento de convênios e parcerias, possibilitando a elevação de titulação de seus servidores. Entretanto, essas ações podem

não contemplar as demandas sobre as quais vimos discutindo, pois o PDI analisado não detalha essas propostas, condição que inviabiliza uma análise mais profunda.

O Projeto Político-Pedagógico é outro documento que também norteia as ações institucionais. No IFRN, o PPP vigente foi aprovado pelo Conselho Superior em março de 2012 (IFRN, 2012), mas, considerando que ele foi construído coletivamente, as discussões que o permearam já mobilizavam seus/suas servidores/as nos anos anteriores. Nesse sentido, consideramos que o atual PPP é uma rica fonte de análise frente ao que estamos discutindo, especialmente porque ele contempla um item dedicado à política de formação continuada e de desenvolvimento profissional de seus/suas servidores/as.

No PPP, também se registra que “[...] a concepção de formação continuada definida para o Instituto ancora-se no desenvolvimento profissional perspectivado como uma condição indispensável para a aprendizagem permanente do servidor” (IFRN, 2012, p. 208-209). Além de propor um projeto de aprendizagem constante para os/as servidores/as, incluindo-se aí todos/as os/as docentes, também associa esse processo ao desenvolvimento profissional. Ainda de acordo com nossa análise do documento, reconhece-se no PPP um conjunto de determinações, como políticas salariais, condições de trabalho e relações com a sociedade, etc., que não se restringem ao âmbito da profissão, mas se relacionam com o desenvolvimento profissional em sentido *lato* (IFRN, 2012).

O PPP destaca o fortalecimento e mesmo a criação de espaços institucionais voltados à reflexão e à intervenção crítica sobre o fazer pedagógico. Apresenta também a socialização e a troca de experiências como importantes momentos formativos passíveis de sistematização através de pesquisas, estudos de caso, seminários, reuniões, programas de formação continuada, entre outros formatos. O documento ainda determina que essa formação seja articulada às concepções institucionais, destacando as de ser humano, educação, sociedade e trabalho, ou seja, reconhece-se a necessidade de uma *formação coerente com o projeto educacional institucional*. Apesar de não mencionar especificamente os/as docentes da área técnica/

tecnológica, posto que se refere a todos/as os/as servidores/as, é visível, em diversos trechos do PPP, a afirmação da demanda por aperfeiçoamento dos processos formativos existentes e construção de novas oportunidades que atendam as singularidades da atuação na educação profissional.

Constatamos que o IFRN reconhece em seus principais documentos norteadores que há lacunas na formação do seu quadro docente com vistas à atuação na educação profissional, destacando, por vezes, os/as professores/as que não cursaram licenciaturas, ainda que também se proponha formação para os/as licenciados/as. De maneira geral, esses documentos indicam uma política de capacitação, regulamentada via resoluções do Conselho Superior, com foco nas demandas próprias de uma instituição de educação profissional. Isso ratifica, no nosso entendimento, a importância de uma *formação específica* para os/as professores/as que atuam na modalidade, pois sem ela compromete-se o projeto institucional de uma educação que esteja posicionada além dos interesses mercadológicos, mas que também permita seu desvelamento e crítica.

Contudo, importa lembrar que para os processos formativos acontecerem, materializarem-se, precisamos de mais do que instrumentos normativos e regulatórios, embora eles sejam estratégicos. Por isso, consideramos fundamental olhar para as ações concretizadas no IFRN, prioritariamente aquelas direcionadas à formação dos/as professores/as do próprio quadro institucional, principalmente dos/as que não cursaram licenciaturas. Interessaram-nos, em especial, as ações formativas que intencionavam discutir questões didático-político-pedagógicas e as especificidades da modalidade educação profissional.

Nessa perspectiva, buscamos identificar as ações convergentes com esse objetivo e que foram desenvolvidas de 2008 a 2018, pois esse período demarca a primeira década da nova institucionalidade na RFEPCT (no caso, o Instituto Federal). Também marcamos outros critérios utilizados em nossa pesquisa, como a opção pelos cursos de graduação e de pós-graduação com turmas concluídas no excerto histórico proposto. Justificamos nossa escolha porque entendemos que a complexidade das questões políticas, didáticas e pedagógicas exige mais tempo no processo formativo e também

porque nos pareceu mais pertinente que os participantes da pesquisa já tivessem vivenciado toda a formação. Assim, elaboramos o seguinte quadro:

Quadro 01 – Síntese das ações do IFRN direcionadas especificamente para a formação de docentes para atuação na Educação Profissional

ANO	CURSO	LOCAL/ CAMPUS	MODALIDADE	DETALHAMENTO	DESTAQUE
2008	Especialização PROEJA	Natal Central, Natal - Zona Norte, Ipanguaçu, Mossoró, Currais Novos	Presencial	Ação somente concluída em 2009. Público-alvo: professores, gestores, técnicos administrativos, tanto do IFRN quanto para profissionais de outras redes (estadual e municipal)	Não foram identificadas outras ações durante o ano
2009	Especialização PROEJA	Natal Central, Natal - Zona Norte, Ipanguaçu, Mossoró, Currais Novos	Presencial	Continuidade da ação iniciada em 2008	Não foram identificadas outras ações durante o ano
2010	Especialização PROEJA	Macau, Apodi, Pau dos Ferros	Presencial	Público-alvo: professores, gestores, técnicos administrativos, tanto do IFRN quanto para profissionais de outras redes (estadual e municipal)	Não foram identificadas outras ações durante o ano
2011	-----	-----	-----	-----	Não foram identificadas ações específicas durante o ano
2012	-----	-----	-----	-----	Não foram localizadas ações específicas durante o ano
2013	Mestrado Acadêmico em Educação Profissional	Natal	Presencial	Sem reserva de vagas/ processo seletivo geral	Não foram identificadas outras ações específicas durante o ano
2014	Mestrado Acadêmico em Educação Profissional	Natal	Presencial	Sem reserva de vagas/ processo seletivo geral	Não foram identificadas outras ações específicas durante o ano
2015	Mestrado Acadêmico em Educação Profissional	Natal	Presencial	Sem reserva de vagas/ processo seletivo geral	Foi iniciado o processo seletivo para o curso de Formação Pedagógica de docentes para a Educação Profissional (Licenciatura)

2016	Curso de Formação Pedagógica de docentes para a Educação Profissional (Licenciatura)	Parnamirim	Presencial	Público-alvo: docentes não licenciados do IFRN. Vagas não preenchidas por docentes do IFRN foram ocupadas com demanda externa	Curso realizado em parceria com o PARFOR. Conclusão apenas em 2017
	Especialização em Educação Profissional Integrada à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos -PROEJA (Formação de Professores)	Natal – EaD	EaD com encontros presenciais no final de cada módulo	Vagas para atuantes na EP e/ou EJA na rede pública de ensino	Concretizado em 2017
	Mestrado Acadêmico em Educação Profissional	Natal	Presencial	Sem reserva de vagas / processo seletivo geral	-----
2017	Especialização em Educação Profissional Integrada à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos -PROEJA (Formação de Professores)	Natal – EaD	EaD com encontros presenciais no final de cada módulo	Vagas para atuantes na EP e/ou EJA na rede pública de ensino	Conclusão da turma em 2018. Não houve docentes do IFRN entre os concluintes
	Mestrado Acadêmico em Educação Profissional	Natal	Presencial	Sem reserva de vagas/ processo seletivo geral	-----
	Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica	Rede Nacional (Polo Mossoró)	Disciplinas obrigatórias são presenciais e outras disciplinas /atividades que podem ser presenciais ou a distância	50% das vagas para servidores (no edital)	Turma concluinte em 2019

2018	Especialização em Práticas Assertivas da Educação Profissional integrada à Educação de Jovens e Adultos	Natal – EaD	EaD	60% das vagas reservadas para os profissionais da educação pública federal (professores, gestores, etep).	Constam professores aprovados. Início das aulas em 2019. Desenvolvido em parceria com a SETEC
	Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica	Rede Nacional (Polo Mossoró)	Semipresencial	50% das vagas para servidores (no edital)	Sem turma concluinte dentro do recorte histórico
	Curso Superior de Licenciatura: Formação Pedagógica para graduados não licenciados	EaD (polos de Canguaretama, Guamaré, João Câmara, São Gonçalo do Amarante, Mossoró)	EaD	Parceria com UAB. 150 vagas distribuídas nos polos	Sem reserva de vagas. Curso não concluído dentro do recorte histórico
	Mestrado Acadêmico em Educação Profissional	Natal	Presencial	Sem reserva de vagas/ processo seletivo geral	-----
	Doutorado Acadêmico em Educação Profissional	Natal	Presencial	Sem reserva de vagas/ processo seletivo geral	Início das aulas em 2019

Fonte: DAMASCENA (2020, p. 170-173).

Nesse texto, discutiremos apenas duas ações formativas identificadas no quadro 01, que preencheram todos os critérios que orientaram nossa pesquisa: a Especialização PROEJA (edições de 2008 e 2010) e o Curso de Formação Pedagógica de Docentes para a Educação Profissional (Licenciatura).⁸

Iniciemos pela Especialização PROEJA, que teve um destaque considerável. Esse curso ocorreu em função de uma demanda decorrente do Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na modalidade Educação de Jovens e Adultos (PROEJA). O programa foi instituído pelo Decreto n. 5.840/2006 e tornava obrigatória a reserva de 10% das vagas ofertadas nos CEFETs para essa modalidade. Os Centros

⁸ Não apresentamos os estudos em relação à maioria das ações identificadas no quadro em virtude de, sobretudo, não se constituírem em ações voltadas especificamente ao público interno e não se constatar docentes do IFRN como concluintes dentro do recorte histórico proposto (2008-2018), entre outras observações que podem ser verificadas no próprio quadro. Para uma justificativa mais detalhada, ver: Damascena (2020).

Federais não tinham tradição nem experiência com a educação de jovens e adultos, o que fez da reivindicação por ações formativas nessa área uma bandeira de luta essencial para a efetivação do programa. A partir dessa necessidade, foram lançados editais durante os anos em que se viabilizou o fomento de cursos.

A Especialização PROEJA foi ofertada aos/às servidores/as da instituição, inclusive em alguns *campi* do interior, mas a baixa adesão motivou a abertura para a comunidade externa. Trata-se de um curso pensado para atender demandas formativas internas, com foco em especificidades da modalidade e com número significativo de vagas. No entanto, durante a sua execução constatou-se que poucos/as professores/as concluíram-no (DAMASCENA, 2020). Conseguimos identificar apenas 15 docentes concluintes, considerando as edições de 2008 e 2010⁹. Nossa pesquisa não se deteve na investigação dos motivos da baixa adesão e alta evasão ao longo do curso, mas chama atenção que, entre oito turmas ofertadas em diferentes *campi*, menos de duas dezenas de professores/as tenham concluído todo o processo formativo.

No ano de 2016, uma oferta institucional ganhou destaque por assumir o formato de licenciatura especificamente voltada aos/às professores/as da área técnica/tecnológica do IFRN. O Curso Superior de Formação Pedagógica de Docentes para a Educação Profissional, na forma de programa especial de formação pedagógica desenvolvido presencialmente, foi realizado entre os anos de 2016 e 2017 no *campus* Parnamirim a partir de uma parceria com o Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR). A princípio, suas vagas foram destinadas exclusivamente aos/às docentes da própria instituição, mas, novamente, a adesão foi baixa e em decorrência disso foram abertos novos editais que permitiram o ingresso da comunidade externa.

⁹ Lembramos que nossa pesquisa considerou o recorte histórico de 2008 a 2018, de forma que as edições de 2006 e 2007 não foram averiguadas. Ratificamos também que o número de participantes nas edições analisadas foi maior, pois contou com técnicos/as administrativos/as e docentes que chegaram a cursar as disciplinas. Porém, o total de 15 diz respeito especificamente aos/às professores/as que concluíram o curso, inclusive com entrega de TCC.

Na turma ofertada e concluída, identificamos 13 professores/as efetivos/as licenciados/as nesse curso. Essa formação foi bem específica, formatada exclusivamente para os/as bacharéis/bacharelas e tecnólogos/as que exercem a docência na educação profissional. O curso propôs uma formação pedagógica em formato de licenciatura, constituindo-se em uma oferta inédita dentro do período pesquisado. Comparado com a Especialização PROEJA 2008-2010, o número de docentes do IFRN que concluíram a licenciatura é maior. Com isso, não estamos afirmando que a graduação (a despeito de uma duração menor em relação a outras licenciaturas) é o formato mais adequado ao público de docentes da instituição, pois sabemos que diferentes fatores influenciam o acesso, a permanência e o êxito de um/a profissional em um curso formativo. Estamos destacando, pontualmente, os dados coletados nessa pesquisa porque acreditamos que eles podem subsidiar os debates sobre a temática no contexto institucional e, de modo geral, contribuir para a reflexão especializada sobre a formação de professores/as da educação profissional.

Por fim, enfatizamos que o IFRN tem uma política de capacitação com regulamento específico que abrange todos/as os/as seus/suas servidores/as e que se materializa no cotidiano institucional, mas que não garante uma formação exclusivamente dirigida aos/às docentes que não cursaram licenciaturas. Como ações dessa política, podemos citar a participação financiada em eventos de natureza acadêmica, a exemplo de seminários, simpósios, congressos, entre outros, relacionados à área de atuação do/a servidor/a; os afastamentos parciais que reduzem em até 50% a carga horária do/a servidor/a; e os afastamentos totais para os/as docentes cursarem especializações, mestrados e doutorados. Em relação ao financiamento de diárias e passagens para participação em eventos, sublinhamos a possibilidade de ações formativas pontuais que, costumeiramente, privilegiam um tema associado ao fazer do/a servidor/a.

O IFRN também estabelece convênios, parcerias e cooperações nacionais e até internacionais com outras instituições de ensino objetivando proporcionar formação para os/as seus/suas servidores/as em diferentes programas e áreas de conhecimento. Há, ainda, outras ações institucionalizadas que podem contribuir para os processos formativos

dos/as docentes, como é o caso do Encontro Pedagógico, das Reuniões Pedagógicas, das Reuniões de Grupo e do Seminário de Integração Institucional voltado aos/às servidores/as ingressantes.¹⁰

Considerando tudo o que discutimos até aqui, ainda que brevemente, é possível constatar que o IFRN, ao longo do período histórico pesquisado (2008-2018), desenvolveu uma política de capacitação para os/as seus/suas servidores/as. No entanto, as ações formativas voltadas particularmente para os/as docentes não licenciados/as e que abordam o campo de conhecimento próprio da educação profissional foram pouco fomentadas, principalmente nos cursos de maior duração, como os de graduação e pós-graduação.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS: SOBRE AVANÇOS E DESAFIOS DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DO/NO IFRN

No cenário nacional, segundo o que temos apurado em relação a uma formação voltada especificamente para os/as docentes da educação profissional, considerando prioritariamente os/as que não tiveram uma formação pedagógica, prevalece a *política de não formação* (OLIVEIRA, 2006), pois as ações são sempre provisórias, desarticuladas e fragmentadas.

No Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, há uma política de capacitação dos/as servidores/as (técnicos/as e docentes) regulamentada desde o período em que se chamava CEFET-RN (IFRN, 2005), atualizada posteriormente no contexto da nova institucionalidade (IFRN, 2011). A política apresenta ações materializadas que a consolidam no cotidiano institucional. Entretanto, essa capacitação pode ou não contemplar as demandas específicas para a atuação docente no âmbito da modalidade educação profissional, como explicamos ao longo do capítulo. Assim, quando tratamos as especificidades de uma formação política-didática-pedagógica para os/as docentes do próprio quadro, é

¹⁰ Essas ações são descritas no Projeto Político-Pedagógico do IFRN (IFRN, 2012) e são brevemente discutidas em Damascena (2020).

possível afirmar que o IFRN conforma avanços, mas também desafios a superar.

Enfatizamos que os dados produzidos ao longo da pesquisa indicam um quantitativo significativo de docentes (51%) com formação inicial nas áreas de engenharias, outros bacharelados e cursos tecnológicos. Apesar de não ser um número exato, pois na coleta tivemos uma quantidade expressiva de informações incompletas, esse percentual, mesmo passível de alterações, indica fortemente a necessidade de formações que contemplem as discussões do campo da educação, particularmente da educação profissional. Esse dado, por si só, é um indício contundente do tamanho do desafio institucional quanto à formação dos/as seus/suas profissionais.

Consideramos que esse dado revela uma *necessidade formativa* porque compreendemos que a docência é um campo de conhecimento próprio e, conseqüentemente, seu exercício requer formação específica e sistematizada. Essa compreensão é partilhada pela instituição em diferentes documentos, como o PDI 2009-2014 (IFRN, 2009a), a Resolução n. 65/2009 (IFRN, 2009c) e a Resolução n. 67/2011 (IFRN, 2011). Esses documentos assumem a imprescindibilidade de uma formação focada nas especificidades da docência na educação profissional para os/as professores/as que não cursaram licenciaturas.

No caso da Resolução n. 65/2009 (IFRN, 2009c), vai-se além da proposição de formação para os/as docentes não licenciados/as e estabeleceu-se também a formação para os/as licenciados/as ingressantes, posto que as peculiaridades da atuação na modalidade, como as relações entre trabalho e educação, não são contempladas a contento nas licenciaturas em geral. O Projeto Político-Pedagógico (IFRN, 2012), na condição de documento orientador do fazer institucional, também defende a formação para todos/as os/as servidores/as, assumindo a formação continuada para os/as seus/suas profissionais e destacando a necessidade dos processos formativos estarem concatenados aos princípios e bases epistemológicas e filosóficas institucionais.

Não podemos deixar de ressaltar que o reconhecimento documental/legal da instituição quanto à formação docente para a educação profissional é um grande avanço. Ainda assim, essa regulamentação não é suficiente. Ela precisa ser materializada em ações. Esse entendimento articula-se ao nosso trabalho de pesquisa, que nos permitiu observar e compreender, no período estudado, tanto avanços quanto desafios frente ao objeto dessa análise.

Avaliamos como avanço a constatação de que o IFRN tem espaços institucionalizados de formação, contemplados na própria carga-horária docente, como é o caso dos encontros/semanas pedagógicas, reuniões pedagógicas e reuniões de grupos. Mesmo assim, não há confirmação de que esses espaços são utilizados, de fato, para a formação docente de forma sistemática e sistêmica. Por outro lado, os afastamentos parciais e totais para os/as docentes frequentarem cursos de pós-graduação *lato e stricto sensu* também são importantes possibilidades formativas, assim como a viabilização de convênios e parcerias com outras instituições de ensino, inclusive internacionais. São ações necessárias para garantir a formação continuada, o aprofundamento de estudos e a socialização de experiências, entre tantas outras vantagens. Mas, alertamos, não há garantia de que esses cursos contemplem, efetivamente, as particularidades da docência na educação profissional.

Destacamos, ao longo do capítulo, parte dos avanços e desafios institucionais relativos à formação dos/as docentes no campo da educação profissional. Frisamos ainda que a Especialização PROEJA (2008-2010) e a Licenciatura em Educação Profissional (2016-2017) foram os cursos que atenderam a todos os critérios definidos para esse estudo, o que nos permitiu analisá-los com alguma profundidade. As edições da Especialização PROEJA, realizadas entre 2008 e 2011, atenderam professores/as que exerciam suas funções também nos *campi* do interior. Porém, essa oferta presencial e viabilizada com fomento externo não contou com grande adesão. Projetado, de início, para atender demandas e público internos, o curso não conseguiu fechar turmas apenas com servidores/as do IFRN, sendo levado a abrir vagas para a comunidade externa de profissionais da educação. A especialização não teve muitos concluintes, a despeito do

número alto de matrículas. Em resumo: o curso, como proposta formativa pensada para o público de docentes do IFRN, enfrentou baixa adesão e evasão significativa.

Desafios semelhantes foram enfrentados também pelo curso de Licenciatura em Formação Pedagógica para Docentes da Educação Profissional e Tecnológica, realizado no *campus* Parnamirim em parceria com o PARFOR. Novamente, ofertou-se um curso presencial para os/as docentes da própria instituição, mas, dessa vez, restrito aos/as professores/as que não cursaram licenciaturas. A baixa procura interna pelo curso também levou à abertura de vagas para profissionais da educação externos ao IFRN.

Os dados da pesquisa (DAMASCENA, 2020) demonstram que esses cursos contribuíram para a formação dos/as professores/as que os concluíram, constatação que fizemos a partir dos relatos dos/as próprios/as sujeitos/as. Ambos os cursos também estão alinhados conceitualmente com os instrumentos legais norteadores da instituição¹¹. Esse é um avanço significativo, pois sinaliza a convergência entre o que se propõe institucionalmente e o que se concretiza na realidade. Porém, os mesmos cursos representam um grande desafio institucional, que é o da adesão a esse tipo de proposta formativa, isto é, cujo foco seja uma formação específica para a docência na educação profissional. Esse desafio nos conduz a inúmeros questionamentos, tais como: quais aspectos individuais e institucionais que inibem a adesão a esses processos formativos? Quais as estratégias possíveis de desenvolvimento para fomentar a participação dos/as professores/as?

Para chegar a essas respostas, precisamos de uma investigação que pode ser desenvolvida pela própria instituição, visando à superação desse desafio. Outro dado que nos instiga e constitui-se em desafio é o da descontinuidade das ações, principalmente após o encerramento do fomento externo. Ações consideradas bem avaliadas, inclusive por instrumentos externos, como é o caso da licenciatura, precisam de valorização interna e de investimento próprio para a continuidade da oferta.

¹¹ No presente trabalho, não será possível aprofundar a análise dos dados desses dois cursos, mas eles podem ser consultados em Damascena (2020).

Diante de tudo o que foi exposto, compreendemos que ainda há muitos desafios a enfrentar na área da formação de professores/as para a educação profissional, pois, no que diz respeito ao campo pesquisado, as ações desenvolvidas no âmbito do IFRN, no período de 2008 a 2018, em formato de cursos de graduação e pós-graduação, dirigidas à formação de seus/suas próprios/as professores/as e que tratam especificamente do exercício da docência na educação profissional, são *pontuais, pouco articuladas e decorrem, principalmente, de indução externa, além de serem desprovidas de caráter universalizante*. No entanto, não podemos deixar de reconhecer que há avanços, já que constatamos o reconhecimento institucional da necessidade de uma formação específica, em especial para os/as professores/as que não cursaram licenciaturas, por meio de documentos reguladores. Verificamos também oportunidades formativas institucionalizadas que podem privilegiar essa proposta – a de uma formação docente em educação profissional. Observamos, ainda, iniciativas importantes que, mesmo com baixa adesão, representam possibilidades de materialização de uma política formativa específica para o público docente da própria instituição.

REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, R. M. L. Formação de docentes para a educação profissional e tecnológica: por uma pedagogia integradora da educação profissional. **Revista Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, v. 17, n. 2, p. 53-63, maio/ago. 2008.
- ARAÚJO, R. M. L. O marxismo e a pesquisa qualitativa como referências para investigação sobre educação profissional. *In*: SEMINÁRIO DO TRABALHO, 7, 2010, Marília. **Anais** [...]. Marília: UNESP, 2010. p. 1-22.
- BRASIL. Congresso. Presidência. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>. Acesso em: 30 out. 2020.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução n. 2/1997**. Dispõe sobre programas especiais de formação pedagógica de docentes para as disciplinas do currículo do ensino fundamental, do ensino médio e da educação profissional em nível médio. Brasília, DF, 1997a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/RCNE_CEB02_97.pdf. Acesso em: 10 ago. 2021.

BRASIL. Congresso. Presidência. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>. Acesso em: 30 out. 2020.

BRASIL. Congresso. Presidência. **Lei n. 11.898, de 29 de dezembro de 2008.** Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm. Acesso em: 30 jul. 2021

BRASIL. Presidência. **Decreto n. 5.840, de 13 de julho de 2006.** Institui, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA, e dá outras providências. Brasília, DF, 2006. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5840.htm. Acesso em: 25 out. 2020.

BRASIL. Presidência. **Decreto 2.208, de 17 de abril de 1997.** Regulamenta o parágrafo 2º do art. 6º e os art. 39 a 42 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1997b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2208.htm. Acesso em: 10 ago. 2021.

DAMASCENA, E. A. **Política de formação docente para a educação profissional dos professores do IFRN: avanços e desafios (2008-2018).** 2020. 265f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2020.

FRIGOTTO, G. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. *In*: FAZENDA, I. (org.). **Metodologia da pesquisa educacional.** 12. ed. São Paulo: Cortez, 2010. p. 77-129.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE. **Resolução n. 65, de 26 de agosto de 2009 – CONSUP/IFRN.** Normatiza a Capacitação de Docentes que Ingressam na Instituição. Natal: IFRN, 2009c. Disponível em: https://portal.ifrn.edu.br/conselhos/consup/resolucoes/resolucoes-2009/065_Capacitacao.pdf/view. Acesso em: 07 jan. 2020.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE. **Plano de desenvolvimento institucional 2009-2014.** Natal: IFRN, 2009a. Disponível em: <http://portal.ifrn.edu.br/ifrn/institucional/pdi/lateral/documentos-base/plano-de-desenvolvimento-institucional-ifrn-2009-2014>. Acesso em: 02 ago. 2019.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE. Conselho Superior. **Estatuto.** Natal: IFRN, 2009b. Disponível em: http://portal.ifrn.edu.br/campus/copy_of_reitoria/arquivos/Estatuto_IFRN_31_08_09_FINAL-PUBLICADA_NO_DOU.pdf. Acesso em: 02 mar. 2019.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE. **Regimento Geral:** Aprovado pela Resolução n. 15/2010-CONSUP/IFRN, de 29/10/2010. Natal: IFRN, 2010. Disponível em: <http://portal.ifrn.edu.br/ifrn/institucional/pdi/lateral/documentos-base/regimento-geral-do-ifrn>. Acesso em: 15 jun. 2019.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE. Conselho Superior. **Resolução n. 20, de 26 de outubro de 2005.** Aprova, na forma do anexo, o Regulamento da Política de Capacitação dos Servidores do Centro Federal de Educação Tecnológica do Rio Grande do Norte. Natal: IFRN, 2010. Disponível em: <http://portal.ifrn.edu.br/conselhos/conselho-diretor/resolucoes/2005/resolucao-no-20-2005/view>. Acesso em: 20 abr. 2019.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE. Conselho Superior. **Resolução n. 67/2011 Consup.** Aprova a atualização do regulamento da política de capacitação dos servidores desta instituição. Natal: IFRN, 2011. Disponível em: <http://portal.ifrn.edu.br/conselhos/consup/resolucoes/resolucoes-2011/resolucao-no-67-2011/view>. Acesso em: 15 jun. 2019.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE. **Projeto Político-Pedagógico:** uma construção coletiva. Natal: IFRN Ed., 2012.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE. **Resolução no 29/2014-consup.** Aprova o Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI 2014-2018 do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte. Natal: Conselho Superior, 2014. Disponível: <http://portal.ifrn.edu.br/ifrn/institucional/pdi/lateral/pdi-2014-2018/plano-de-desenvolvimento-institucional-pdi-2014-2018-2>. Acesso em: 25 jun. 2019.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE. **Relatório de gestão 2020.** Natal: IFRN, 2021. Disponível em: <https://portal.ifrn.edu.br/acessoinformacao/auditorias/relatorios-de-gestao/relatorio-de-gestao-2020/view>. Acesso em: 02 ago. 2021.

KUENZER, A. Z. A formação de professores para o ensino médio: velhos problemas, novos desafios. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 3, n. 116, p. 667-688, jul./set. 2011.

MACHADO, L. R. Formação de professores para a educação profissional e tecnológica: perspectivas históricas e desafios contemporâneos. *In*: MOURA, D. H. (org.). **Produção de conhecimento, políticas públicas e formação docente em educação profissional.** Campinas: Mercado de Letras, 2013. p. 347-384.

MANFREDI, S. M. **Educação Profissional no Brasil.** São Paulo: Cortez, 2002.

MORAES, L. C. S.; PEDROSA, E.M.P. A formação de professores para a educação profissional: um debate necessário. *In*: CHAVES, V. L. J.; CABRAL NETO, A. NASCIMENTO, I. V. (org.). **Políticas para a educação superior no Brasil**: velhos debates e novos desafios. São Paulo: Xamã, 2009. p.173-190.

OLIVEIRA, M. R. N. Formação e profissionalização dos professores do ensino técnico. **Revista Educação e Tecnologia**, Belo Horizonte, v. 11, n. 2, p. 3-9, jul./dez. 2006. Disponível em: <https://seer.dppg.cefetmg.br/index.php/revista-et/article/view/363/378>. Acesso em: 12 abr. 2018.

PACHECO, E. **Fundamentos Político-Pedagógicos dos Institutos Federais**: diretrizes para uma educação profissional transformadora. Natal: IFRN, 2015.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

TURMENA, L.; AZEVEDO, M. L. N. de. A expansão da Fede federal de Educação, Científica e Tecnológica: os Institutos Federais em questão. **Revista Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 17, n. 54, p. 1067-1084, jul./set. 2017.