

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA
DO RIO GRANDE DO NORTE

RAFAEL MOREIRA DA SILVA

**A REUNIÃO PEDAGÓGICA COMO ESPAÇO-TEMPO DE FORMAÇÃO
CONTINUADA DE PROFESSORES DO IFRN – *CAMPUS NOVA CRUZ* (2014 – 2016)**

NATAL-RN

2018

RAFAEL MOREIRA DA SILVA

**A REUNIÃO PEDAGÓGICA COMO ESPAÇO-TEMPO DE FORMAÇÃO
CONTINUADA DE PROFESSORES DO IFRN – *CAMPUS* NOVA CRUZ (2014 – 2016)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional (PPGEP), do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, em cumprimento às exigências legais como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, com ênfase em Educação Profissional, na linha de pesquisa de Formação Docente e Práticas Pedagógicas.

Orientadora: Profa. Dra. Ana Lúcia Sarmiento Henrique

NATAL-RN

2018

S586r	<p>Silva, Rafael Moreira da.</p> <p>A reunião pedagógica como espaço-tempo de formação continuada de professores do IFRN – Campus Nova Cruz (2014-2016) / Rafael Moreira da Silva. – 2018.</p> <p>217 f. : il. ; color.</p> <p>Dissertação (Mestrado em Educação Profissional) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, Natal, 2018.</p> <p>Orientador(a): Prof.^a Dra. Ana Lúcia Sarmiento Henrique</p> <p>1. Educação profissional. 2. Reunião pedagógica – Campus Nova Cruz. 3. Formação continuada de professores. I. Henrique, Ana Lúcia Sarmiento. II. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte. III. Título.</p> <p style="text-align: right;">CDU 377</p>
-------	--

RAFAEL MOREIRA DA SILVA

A REUNIÃO PEDAGÓGICA COMO ESPAÇO-TEMPO DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DO IFRN – CAMPUS NOVA CRUZ (2014 - 2016).

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional (PPGEP) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte em cumprimento às exigências legais como requisito parcial pra obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovada em 27/03/2018

BANCA EXAMINADORA



Profa. D.ra ANA LÚCIA SARMENTO HENRIQUE

(orientadora)



Prof. Dr. JOSÉ MOISÉS NUNES DA SILVA

(Presidente)



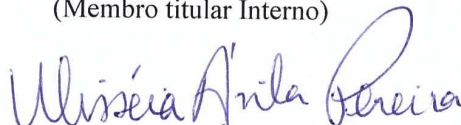
Profa. D.ra REJANE BEZERRA BARROS

(Membro titular externo)



Profa. D.ra ILANE FERREIRA CAVALCANTE

(Membro titular Interno)



Profa. D.ra ULISSEIA ÁVILA PEREIRA

(Membro suplente externo)

AGRADECIMENTOS

Agradeço...

A Deus, principalmente, pelo conhecimento e força que me fez refletir, aprender e viver com pessoas maravilhosas, nesses quase dois anos de mestrado.

À minha família, em especial, à minha esposa Elisângela e à minha avó Lindalva Monteiro, fontes de inspiração.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, em especial, a todos os professores, por oportunizar a realização deste mestrado.

À minha orientadora, sobretudo, professora Ana Lúcia Sarmiento Henrique, pela paciência, compreensão e pelos momentos de compartilhamento de conhecimentos e sabedoria, durante todo o percurso da investigação, com orientações e sugestões preciosas e enriquecedoras.

Aos leitores dos Seminários de Dissertação II e III, respectivamente, professor José Mateus do Nascimento e professora Ulisseia Ávila Pereira, pela disponibilidade e pelas ricas observações e apontamentos que alimentaram e enriqueceram a produção deste trabalho.

Ao grupo Never Temer – Ana, Henrique, Dediane, Kardenia, Lanuzia, Márcia, Nara, Bernardino, Crislaine, Fabiana, Judivanda, Shilton, Thais e Walkyria – pela amizade, conversas, brincadeiras e carinho, durante as variadas fases deste mestrado.

A todas as pessoas que direta ou indiretamente contribuíram para realização deste trabalho.

O fundamental é que professor e alunos saibam que a postura deles, do professor e dos alunos, é dialógica, aberta, curiosa, indagadora e não apassivada, enquanto fala ou enquanto ouve. O que importa é que professor e alunos se assumam epistemologicamente curiosos. Neste sentido, o bom professor é o que consegue, enquanto fala, trazer o aluno até a intimidade do movimento de seu pensamento. Sua aula é assim um desafio e não uma “cantiga de ninar”. Seus alunos cansam, não dormem. Cansam porque acompanham as idas e vindas de seu pensamento, surpreendem suas pausas, suas dúvidas, suas incertezas.

(FREIRE, 1996, p. 31)

RESUMO

Esta dissertação possui como objeto de estudo as Reuniões Pedagógicas do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, precisamente as realizadas no *Campus Nova Cruz*, como uma das possíveis atividades voltadas para a formação continuada de professores. A partir do Projeto Político-Pedagógico dessa instituição, podemos caracterizar a Reunião Pedagógica como um espaço-tempo de encontros semanais, sendo uma atividade de planejamento coletivo e de formação continuada, incluída na carga horária semanal de trabalho de professores, Diretor Acadêmico e membros da Equipe Técnico-Pedagógica. Neste trabalho, investigamos as práticas realizadas nessas reuniões nos anos letivos de 2014 a 2016, com o objetivo de analisar a materialização de um espaço-tempo de formação continuada, segundo percepção dos respondentes desta pesquisa. Nesse sentido, trata-se de uma pesquisa com abordagem quanti-qualitativa, utilizando como metodologia a triangulação de dados e o método dialético na implementação das análises. Como instrumentos de coleta de dados, aplicamos separadamente dois questionários semiestruturados, sendo um destinado aos professores, outro ao Diretor Acadêmico e aos membros da Equipe Técnico-Pedagógica. Obtivemos dados acerca da concepção de formação continuada, da função institucional das Reuniões Pedagógicas, das expectativas formativas dos professores, das contribuições ao desempenho das atividades docentes, das atividades realizadas nesse espaço-tempo e das pautas propostas, mediante a percepção de nossos respondentes, assim como da análise de 76 atas dessas reuniões nesses três anos letivos. Durante a investigação, buscamos suporte teórico na bibliografia acerca da formação do professor para o campo da Educação Profissional, da formação humana integral, da sociedade capitalista, do trabalho como princípio educativo, da pesquisa como princípio pedagógico, da formação inicial e continuada, do desenvolvimento profissional dos professores, das reuniões pedagógicas, da função dos profissionais responsáveis pela gestão escolar, à luz de Ciavatta (2005), Dourado (2015), Freire (1996, 2001), Harvey (2011), Tardif (2014), Marx (1866, 1980, 1990, 2004), Fernandes (1976), Nogueira (1990), Moura (2008, 2013, 2014), Garcia (1999); Libâneo (2012, 2013), Luckesi (2008), Ramos (2010, 2014), Machado (1989, 2008a, 2008b, 2011), Saviani (1999, 2003, 2009), Torres (2007), Vasconcellos (2002a, 2002b), Veiga (1995), Vogt (2012), Oliveira (2016) e outros. Percebemos que os registros das atas indicam que aconteceram muitas reuniões com temas pedagógicos, principalmente no ano letivo de 2014. Contudo, foram perdendo essa identidade, deslocando-se em direção a aspectos mais administrativos. Evidenciamos que essas reuniões, nas quais predominaram

temas administrativos a pedagógicos, não se materializaram em um espaço-tempo de formação continuada para os professores, conforme a maioria das percepções de nossos respondentes, mas, ao mesmo tempo, contribuíram para o desempenho das funções docentes.

Palavras-chave: Reunião Pedagógica. Formação continuada de professores. Educação Profissional e Tecnológica. IFRN – *Campus* Nova Cruz.

ABSTRACT

This dissertation aims at the Pedagogical Weekly Meetings at the Federal Institute of Education, Science and Technology of Rio Grande do Norte (IFRN), more precisely the ones held at the Campus Nova Cruz. It is one of the possible activities towards the continuous formation for teachers. Based on the Pedagogical and Political Project of this institution, we can typify the Pedagogical Meetings as a time and space weekly meeting activity for collective planning and continuous formation for teachers. It is included for the teachers' weekly working hours, Academic Director and the Technical and Pedagogical team. This work researches about the practices developed during these meetings between the school years 2014 to 2016. It aims at analysing the materialization of a time and space place for continuous formation according to the perception of interviewees of this research. It is a quantitative and qualitative research that uses the data triangulation and the dialectical method on the implementation of the analysis. We collected the data by applying two separate semi-structured questionnaires – one for the teachers and one for the Academic Director and the Technical Pedagogical team. We gathered data on the continuous formation, the institutional function of the Pedagogical Meetings, the teachers' formation expectation, the contributions on the performance teachers' practices, the activities carried out in these time and space places and the proposed agendas. This data was achieved according to the perception of the interviewees, as well as the 76 meetings minute records during these 3 school years. During the investigation, we supported our work on the literature about teachers' formation for the Vocational Professional Education, integral human formation, the capitalist society, the work as an educational principle, the initial and continuous formation, the professional development of teachers, the pedagogical meetings and the role of the professionals responsible for the school management. Those include Ciavatta (2005), Dourado (2015), Freire (1996; 2001), Harvey (2011), Tardif (2014), Marx (1866; 1980; 1990; 2004), Fernandes (1976), Nogueira (1990), Moura (2008; 2013; 2014), Garcia (1999); Libâneo (2012; 2013), Luckesi (2008), Ramos (2010; 2014), Machado (1989; 2008a; 2008b; 2011), Saviani (1999; 2003; 2009), Torres (2007), Vasconcellos (2002a; 2002b), Veiga (1995), Vogt (2012), Oliveira (2016) and others. We perceive that the minute records indicate that many of those meetings had pedagogical themes, especially in 2014. However, they lost such identity and focused more administrative issues. We confirmed that those meetings are not a time and space occasion for teachers' continuous formation, as most of the perceptions of our interviewees state, as well as they, at the same time, contributed for the development of the teachers' role performance.

Keywords: Pedagogical Meetings, Teachers' continuous formation, Vocational and Professional Education, IFRN – Campus Nova Cruz.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1	Triangulação de dados da pesquisa	19
Figura 2	Relação entre as seções 3 e 4	24
Quadro 1	Pareceres do CFE em resposta às consultadas acerca do Parecer CFE N° 1.073, de 1972	46
Gráfico 1	Expansão das Unidades/ <i>Campi</i> da RFEPT de 1909 a 2016	56
Quadro 2	Trabalhos de teses e dissertações acerca de reunião pedagógica no período de 2013 a 2016 no repositório da CAPES	80
Gráfico 2	Comparativo da compreensão de percepção da função institucional da Reunião Pedagógica do IFRN	92
Quadro 3	Macro categorias e categorias de temáticas formativas para um espaço-tempo de formação continuada, segundo os respondentes professores	106
Gráfico 3	Comparativo acerca das concepções de formação continuada dos participantes da RP's do IFRN – <i>Campus</i> Nova Cruz	114
Gráfico 4	Comparativo acerca das concepções de formação continuada dos participantes da RP's do IFRN – <i>Campus</i> Nova Cruz na compreensão de percepção dos respondentes e por segmento	125
Gráfico 5	Organização das pautas das Reuniões Pedagógicas do IFRN – <i>Campus</i> Nova Cruz (2014-2016) na percepção dos respondentes	156
Gráfico 6	Comparativo acerca da realização das RP's do IFRN – <i>Campus</i> Nova Cruz (2014-2016) como espaço-tempo de formação continuada na percepção dos respondentes	163
Gráfico 7	Comparativo acerca da realização das Reuniões Pedagógicas do IFRN – <i>Campus</i> Nova Cruz (2014-2016) como espaço-tempo de formação continuada na percepção dos respondentes e por segmento	176
Gráfico 8	Comparativo das possíveis contribuições das Reuniões Pedagógicas do IFRN – <i>Campus</i> Nova Cruz (2014-2016) ao desempenho das atividades docentes por grupo de resposta	178
Gráfico 9	Comparativo das possíveis contribuições das Reuniões Pedagógicas do IFRN – <i>Campus</i> Nova Cruz (2014-2016) ao desempenho das atividades docente, na percepção de nossos respondentes, por segmento	184

LISTA DE SIGLAS

BCN	Base Comum Nacional
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BIRD	Banco Mundial
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CBAI	Comissão Brasileiro-Americana de Ensino Industrial
CEFET	Centros Federais de Educação Tecnológica
CENAFOR	Centro Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal para a Formação Profissional
CFE	Conselho Federal de Educação
CNE/CEB	Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação
COAGRI	Coordenação Nacional do Ensino Agrícola
CONSUP	Conselho Superior
CP	Conselho Pleno
CPA	Comissão Permanente de Avaliação
DA	Diretor Acadêmico
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DCNPTN	Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Profissional Técnica de Nível Médio
DG	Diretor Geral
DIAC	Diretoria Acadêmica
DIAD	Diretoria Administrativa
EB	Educação Básica
EBTT	Carreira dos Professores da Educação Básica Técnica e Tecnológica
EM	Ensino Médio
EMI	Ensino Médio Integrado
EP	Educação Profissional
EPT	Educação Profissional e Tecnológica
EPTNM	Educação Profissional Técnica de Nível Médio
ES	Educação Superior
ETEP	Equipe Técnico-Pedagógica
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FUNPRESP	Fundação de Previdência Complementar do Servidor Público Federal

	do Poder Executivo
GT	Grupo de Trabalho
IES	Instituição de Educação Superior
IF	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia
IFPA	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará
IFRN	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnológica do Rio Grande do Norte
INEP	Instituto nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira
JK	Juscelino Kubitschek
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação
OMC	Organização Mundial do Comércio
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PPGEP/IFRN	Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional do IFRN
PPP/IFRN	Projeto Político-Pedagógico
PROEP	Programa de Expansão da Educação Profissional
RFEPT	Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica
RP	Reunião Pedagógica
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SESG	Secretaria do Ensino de Segundo Grau
SISU	Secretaria de Ensino Superior
SUAP	Sistema Unificado de Administração Pública
TIC	Tecnologia da Informação e Comunicação
UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
USAID	Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	14
2	O VIR-A-SER PROFESSOR NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL	26
2.1	TRABALHO E EDUCAÇÃO NA SOCIEDADE CAPITALISTA E A PERSPECTIVA DE SER PROFESSOR	28
2.2	ANÁLISE HISTÓRICA DA LEGISLAÇÃO DE FORMAÇÃO DOS PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL	39
2.3	REFLEXÕES ACERCA DA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA	50
3	A FORMAÇÃO CONTINUADA NO ESPAÇO-TEMPO DA REUNIÃO PEDAGÓGICA	68
3.1	A POSSIBILIDADE DE FORMAÇÃO CONTINUADA NO ESPAÇO-TEMPO DA REUNIÃO PEDAGÓGICA DO IFRN	70
3.2	A FUNÇÃO DA REUNIÃO PEDAGÓGICA DO IFRN NAS COMPREENSÕES DE PERCEPÇÃO DOS PARTICIPANTES DO <i>CAMPUS NOVA CRUZ</i>	88
3.3	AS EXPECTATIVAS FORMATIVAS DOS PROFESSORES DO IFRN – <i>CAMPUS NOVA CRUZ</i>	101
3.4	AS CONCEPÇÕES DE FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PARTICIPANTES DAS REUNIÕES PEDAGÓGICAS DO IFRN – <i>CAMPUS NOVA CRUZ</i>	111
4	ANÁLISE DAS PRÁTICAS DESENVOLVIDAS NAS REUNIÕES PEDAGÓGICAS DO IFRN – <i>CAMPUS NOVA CRUZ</i> (2014-2016)	126
4.1	O QUE DIZEM AS ATAS DAS REUNIÕES PEDAGÓGICAS (2014-2016)?	127
4.2	O QUE DIZEM OS PARTICIPANTES ACERCA DAS REUNIÕES PEDAGÓGICAS DO <i>CAMPUS NOVA CRUZ</i> (2014-2016)?	149
5	ALGUMAS CONSIDERAÇÕES	184
	REFERÊNCIAS	192
	APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO APLICADO AOS PROFESSORES	204
	APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO APLICADO AOS DIRETORES ACADÊMICOS E MEMBROS DA EQUIPE TÉCNICO-PEDAGÓGICA	206

APÊNDICE C – PAUTA DAS ATAS DAS REUNIÕES PEDAGÓGICAS DO IFRN – <i>CAMPUS</i> NOVA CRUZ DO ANO LETIVO DE 2014	208
APÊNDICE D – PAUTA DAS ATAS DAS REUNIÕES PEDAGÓGICAS DO IFRN – <i>CAMPUS</i> NOVA CRUZ DO ANO LETIVO DE 2015	209
APÊNDICE E – PAUTA DAS ATAS DAS REUNIÕES PEDAGÓGICAS DO IFRN – <i>CAMPUS</i> NOVA CRUZ DO ANO LETIVO DE 2016	210
APÊNDICE F – TEMÁTICAS FORMATIVAS PARA UM ESPAÇO-TEMPO DE FORMAÇÃO CONTINUADA	212
ANEXO A – EXEMPLO DE ATA DAS REUNIÕES PEDAGÓGICAS DO IFRN – <i>CAMPUS</i> NOVA CRUZ	214

INTRODUÇÃO

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN) compromete-se, em seu Projeto Político-Pedagógico (PPP), com uma formação humana integral, com o exercício da cidadania, com a produção e a socialização de conhecimentos, visando à transformação da realidade (IFRN, 2012).

Para isso, o IFRN busca oferecer uma educação de qualidade às camadas menos privilegiadas da sociedade brasileira, além de, em sua função social, se propor a ofertar Educação Profissional e Tecnológica (EPT), servindo aos interesses públicos, sedimentados em princípios democráticos e de justiça social (IFRN, 2012).

Essas ofertas se consubstanciaram em maior proporção em razão da expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica (RFEPT) a partir de 2008, de modo geral, e do IFRN, de maneira específica. O *Campus* Nova Cruz do IFRN, local de nossa pesquisa, integra a 2ª fase desse processo de expansão, sendo inaugurado em 2009.

Inicialmente, as atividades desse *Campus* foram desenvolvidas de maneira provisória no Polo da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), na cidade de Nova Cruz, ofertando o curso técnico de nível médio em Administração, na forma subsequente. Em 2011, passou a ocupar um prédio próprio, localizado na Avenida José Rodrigues de Aquino Filho, Nº 640, no bairro do Alto de Santa Luzia. Desde então, o quadro de servidores e o número de alunos aumentaram, alcançando, em janeiro de 2018, 112 servidores, entre efetivos e substitutos, e cerca de mil e duzentos alunos matriculados em cursos técnicos integrados, subsequentes e superiores.

Dentre os diversos espaços colegiados instituídos nos *Campi* do IFRN, escolhemos as Reuniões Pedagógicas (RP) como o objeto de nosso estudo, em função de suas características e também pela relação e atuação profissional deste autor para com elas, como um dos membros da Equipe Técnico-Pedagógica (ETEP), no cargo de pedagogo, desde meados de 2014, no *Campus* Nova Cruz do IFRN. Há uma clara conexão nossa com esse objeto de pesquisa e com o ambiente no qual foram realizadas. Isso nos requereu maior atenção, dada a implicação subjetiva que possa redirecionar nossas análises.

Tudo isso nos motivou a escolher como recorte temporal os anos letivos de 2014 a 2016, este último sendo o ano de ingresso no Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional do IFRN (PPGEP/IFRN). Nesse período, o *Campus* Nova Cruz ofertou os cursos Técnicos de Nível Médio na forma Integrada e Subsequente de Administração, Química e Informática, e o curso de nível superior de Tecnologia em Processos Químicos, com

predominância de seus públicos oriundos da região do agreste potiguar e parte do brejo paraibano.

Conforme dispõem o documento base do PPP do IFRN (2012) e a Resolução Nº 5, de 2014, do Conselho Superior (CONSUP), posteriormente substituída pela Resolução Nº 32, de 2017, a participação no espaço-tempo das RP está incluída na carga horária de trabalho semanal de todos os professores, do Diretor Acadêmico (DA) e dos membros da ETEP dessa instituição de educação (IFRN, 2012, 2014, 2017). Em meio à organização institucional de espaços coletivos do IFRN, as RP são colocadas como um espaço-tempo que deve se direcionar no sentido de propiciar a formação continuada dos professores, por meio de compartilhamentos de experiências, debates e discussões temáticas do campo da educação (IFRN, 2012).

Neste trabalho, conceituamos as RP como um espaço-tempo de encontros semanais com a participação de professores, do DA e dos membros da ETEP, incluída em suas cargas horárias de trabalho semanal, com o objetivo de apreciação e discussão de temáticas, de compartilhamento e de construção de saberes, podendo se constituir em uma atividade de formação continuada de professores.

Pontuamos que, conforme o PPP do IFRN (2012), a organização, o planejamento e a coordenação desse espaço-tempo é aferido ao DA e aos membros da ETEP. Por sua parte, os professores normalmente participam das discussões e das temáticas trazidas. Frisamos que não há impedimento de que as RP sejam organizadas e/ou conduzidas pelos professores.

Ao mesmo tempo, a nosso ver, também são visíveis as fragilidades e as dificuldades para se concretizar tais práticas nas RP, uma vez que é composta por visões diferentes, não incomum antagônicas. Dessa forma, carecem de uma organização capaz de atingir de maneira significativa os professores. Essas primeiras impressões e contatos promoveram a gênese de nossas inquietações quanto ao alcance das atividades realizadas nas RP, tanto pela curiosidade pessoal, quanto pela atuação profissional na área da educação e nesse espaço-tempo.

Em contato com alguns autores que tratam desse objeto, como Torres (2007), é comum o uso das RP para assuntos ou informes de teor administrativo da gestão, embora deveriam ser destinadas para discussões pedagógicas. Esse tipo de uso, deslocado do pedagógico, acaba por desmerecer esse espaço-tempo perante os professores, desprestigiando sua importância como um dos possíveis locais de compartilhamento de experiências e de conhecimentos pedagógicos (TORRES, 2007).

Devido a isso, neste trabalho, firmamos nossa compreensão, e também luta, de que a formação, a organização e a condução das RP devem priorizar o debate formativo e

pedagógico, buscando a reflexão e o planejamento de ações que estejam relacionadas ao fazer pedagógico da escola.

Em razão disso, parte de nossos questionamentos de pesquisa se alinham para encontrar respostas a algumas dessas inquietações. O objetivo geral desta investigação é analisar a materialização, ou não, de formação continuada dos professores no espaço-tempo das RP do *Campus Nova Cruz* nos anos letivos de 2014 a 2016.

Encontrar essa resposta requer algumas premissas, nas quais possamos sedimentar nosso raciocínio, dando conta da complexidade e possibilidade de fatores divergentes, ou conflitantes. Queremos dizer com isso que para uma compreensão e obtenção de uma resposta, em profundidade suficiente, é necessário que tenhamos ciência de outros aspectos que são subterrâneos à própria superfície da afirmação. Essa superfície retorna uma percepção que se sustenta em pressupostos, em considerações, em ideias construídas, em conhecimentos adquiridos ou elaborados, de maneira social e/ou historicamente. Por isso, tomamos o devido cuidado para não nos afogarmos com o mar de informações que precisávamos coletar. Como forma de desenvolver nossas análises, as seções deste trabalho foram construídas de modo que cada uma encadeie a sequência posterior, relacionando-se adequadamente.

Também fazem parte dessa investigação alguns objetivos específicos, tais quais, conhecer as práticas que foram desenvolvidas nas RP do mencionado *Campus*, durante os anos letivos de 2014 a 2016, e analisar as concepções dos professores, DA e membros da ETEP, quanto à função institucional das RP. Também traçamos como objetivos, que subsidiarão a resposta à nossa questão central, a obtenção e a apreciação das expectativas formativas dos professores para um espaço-tempo de formação continuada.

Outra fonte de dados, referente ao nosso objeto de estudo, diz respeito às pautas e às discussões promovidas nesse espaço-tempo, registradas em documentos formais, coletivamente produzidos e legitimados por meio de atas. Por essa razão, analisamos as Atas das RP do *Campus Nova Cruz* produzidas nos anos letivos de 2014 a 2016.

Desse modo, notamos dois segmentos distintos no espaço-tempo das RP em razão dos papéis que desenvolvem. Esses segmentos serão destacados como modo de movimentarmos nossa análise e apoiarmos nossa metodologia de pesquisa, constituídos da seguinte maneira: a) os que planejam e coordenam as RP (DA e ETEP); e, b) os que participam das RP (Professores).

Embora consideremos essa separação, isso não afasta a possibilidade de os professores influenciarem na dinâmica das reuniões ou, ainda, solicitarem determinadas pautas, participando do próprio planejamento das RP. Por outro lado, isso não obstaculiza uma

condução monocrática das reuniões por parte do DA e/ou dos membros da ETEP, ou mesmo dos professores.

Compreendermos que essa divisão é importante para ressaltar o caminho que as RP trilharam durante os anos letivos. O PPP do IFRN (2012, p. 74, grifo nosso) estabelece que as RP serão "**planejadas e coordenadas** pela equipe técnico-pedagógica e pela Diretoria Acadêmica", o que influi no tipo de identidade que a reunião, no mínimo, tenderá a possuir. O estabelecimento dessas atribuições entre os participantes desse espaço-tempo possivelmente convergiu a perspectivas diferentes, com expectativas divergentes e com entendimentos distintos pelos sujeitos de pesquisa.

Caracterizamos esta pesquisa como quanti qualitativa devido a essas múltiplas percepções analisadas e pela elaboração dos agrupamentos, ou classes de frequência, pertencentes às tendências das respostas de nossos sujeitos de pesquisa (professores, DA e membros da ETEP). Com isso, examinamos a existência de convergência ou divergência entre nossos sujeitos, como também as razões que justificam as similaridades ou as discrepâncias.

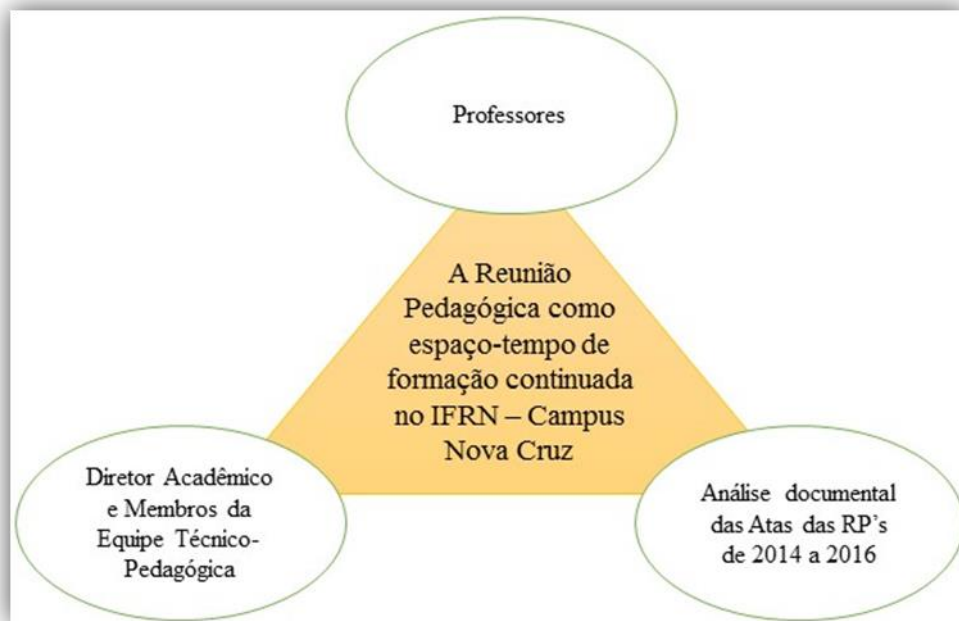
Em virtude de tudo isso, adotamos a triangulação de dados como nossa metodologia de pesquisa, de forma a dialogar com e entre essas múltiplas percepções. A partir de Deslandes, Cruz Neto e Minayo (2002) e de Ghedin e Franco (2011), compreendemos a metodologia como o processo que organiza o movimento reflexivo, articulando os dados obtidos, as leituras realizadas, as observações feitas e as análises implementadas para esse fim.

As diferenças de posições e/ou de papéis no desenvolvimento das práticas das RP pelos professores, DA e membros da ETEP são cruciais para o entendimento de nossa pesquisa. Elas estão ligadas às nossas opções metodológicas e ao processo investigativo percorrido. Em outras palavras, para obtermos a resposta a nossa questão central, é preciso analisar, de forma comparativa e dialética, as percepções desses sujeitos, o que pode ser efetuado pela triangulação de dados.

Como orientam Deslandes, Cruz Neto e Minayo (2002), a triangulação de dados, enquanto nossa metodologia, conduziu todo o percurso investigativo. Ela está presente desde a elaboração dos instrumentos de coleta de dados (questionários e levantamento das atas) até à sistematização e organização dos registros formais obtidos (Atas das RP dos anos letivos de 2014 a 2016).

Tais escolhas objetivaram aproximar a nossa pesquisa à realidade sócio-histórica de nosso objeto, com vistas a responder a nossa questão central. Como advertem Deslandes, Cruz Neto e Minayo (2002), toda pesquisa social é sempre temporária e passível de novas leituras e visa a essa aproximação com a realidade, ainda que jamais consiga alcançá-la. A Figura 1 a seguir busca ilustrar nossa metodologia de pesquisa.

Figura 1 – Triangulação de dados da pesquisa



Fonte: Elaboração própria em 2018

Nessa linha, em nossas análises, fizemos uso do método dialético, definido por Demo (2012) como um instrumento teórico de exame e interpretação da realidade, que tem por base a estrutura de produção econômica, estabelecendo a forma de elevação da consciência por meio de condicionamentos à vida social, política e intelectual. No entanto, ao mesmo tempo, esta realidade é passível de alteração pela ação do mesmo ser humano, cuja sociedade busca moldar (DEMO, 2012).

Dessa maneira, contextualizamos os momentos históricos vividos no *Campus Nova Cruz*, os quais reverberaram no espaço-tempo das RP. Assimilamos que os sujeitos de nossa pesquisa estão inseridos em uma determinada realidade, podendo agir para reproduzir ou modificar essa mesma realidade. Também assumimos neste trabalho a perspectiva progressista de educação, entendida como uma opção didático-política que nos remete ao compromisso social da educação e de transformação da realidade com o fito de uma

sociedade socialmente justa (VALE, 1995).

Diante da dupla posição assumida no momento das RP entre professores, por um lado, e DA e membros da ETEP, por outro, como pelas nossas opções metodológicas, resolvemos aplicar dois questionários diferentes, ambos correlacionados com seis questões semiestruturadas e uma questão fechada com justificativa. Essa aplicação ocorreu separadamente, havendo um destinado aos professores (Ver APÊNDICE A) e outro aos DA e membros da ETEP (Ver APÊNDICE B).

Nessa perspectiva, a partir das percepções desses participantes, conhecermos e analisarmos alguns pressupostos que esses sujeitos carregam. Quanto a isso, indagamos nossos sujeitos sobre a função institucional das RP, às expectativas formativas por parte dos professores, às possíveis contribuições promovidas, o modo de construção das pautas. Dito de outra maneira, examinamos algumas premissas que embasam as próprias respostas dadas pelos sujeitos da pesquisa.

Desse modo, mediante indagações a nossos respondentes e/ou à análise de documentos, buscamos respostas às seguintes questões: como o espaço-tempo das RP é compreendido? As RP contribuem para o desempenho docente? Quais são as concepções da função institucional das RP? Quais são as expectativas formativas dos professores? Esse espaço-tempo atende às expectativas formativas desses professores? Quais os critérios utilizados pelo DA e os membros da ETEP do *Campus* Nova Cruz para elaboração das pautas e da organização das RP?

Inicialmente, deparamos com um número muito expressivo de professores que passaram pelo *Campus* Nova Cruz entre os anos letivos de 2014 a 2016, cujo total ultrapassava 150, incluindo efetivos e substitutos. Essa situação é resultado de vários remanejamentos executados pelo órgão competente do IFRN, como forma de redistribuir o quadro de servidores, e de afastamentos para capacitação e/ou licenças previstas em lei.

Devido à expansão da instituição, muitos servidores acabam por serem lotados em locais muito distantes de suas residências. Com os editais de remanejamento, os quais eram publicados antes de novos concursos públicos ou de novas convocações, há uma possibilidade de circulação de servidores, tanto docentes quanto técnico-administrativos, entre os *Campi* do IFRN, com o desejo de exercerem suas atividades em um *Campus* mais próximo de sua moradia.

Como forma de recorte do grupo de professores, elegemos como critério de seleção a participação nas RP registrada nas listas de frequência das mesmas. Foram escolhidos 42 professores, sendo 41 do quadro efetivo e um ex-professor substituto. Contudo, por

consequência dos remanejamentos e pelo escopo temporal, que contempla três anos letivos, cerca de dois terços dos respondentes do corpo de professores e dois dos seis membros da ETEP escolhidos, no momento de aplicação dos questionários, entre dezembro de 2016 e abril de 2017, já não atuavam mais no *Campus* Nova Cruz. Para contornar essa situação, decidimos que o questionário seria aplicado via plataforma *online*, o que nos permitiu o envio e uma coleta considerável de dados.

Dentre os 30 retornos obtidos do corpo docente, 13 foram feitos por professores que lecionam disciplinas da área de formação propedêutica, possuindo graduação em licenciatura plena em curso de Educação Superior (ES), e os outros 17 foram efetuados por professores que ministram componentes curriculares da formação profissional, ou do núcleo técnico-profissional, dos currículos dos cursos do IFRN. Estes últimos possuem uma formação em nível superior em cursos de bacharelado ou de tecnologia.

Dos professores que retornaram, evidenciamos que 29 mantinham vínculo efetivo na Carreira dos Professores da Educação Básica, Técnica e Tecnológica (EBTT) com a referida instituição e um dos respondentes detinha um vínculo como professor substituto. Por parte dos DA, precisamos esclarecer que se trata de uma função de Direção gratificada, podendo ser assumida tanto por professores quanto por servidores técnico-administrativos do chamado nível E, isto é, que possuam como pré-requisito de ingresso a formação em nível superior. Com isso em vista, no período dos anos letivos de 2014 a 2016, esse cargo foi exercido por dois professores, ambos da área de formação profissional. O primeiro esteve à frente da Diretoria Acadêmica (DIAC) dos anos letivos de 2014 a 2015, enquanto o segundo assumiu a direção no final do ano letivo de 2015. Esses dois professores retornaram nosso questionário.

Esclarecemos que, dentro da estrutura administrativa dos *Campi* do IFRN, a DIAC é a direção responsável pelas atividades que envolvem o ensino. Compete ao DA a responsabilidade de dirigir os servidores lotados nela (professores, membros da ETEP e os setores administrativos¹), sob os princípios construídos no PPP do IFRN (IFRN, 2012) e das atribuições definidas no Regimento Interno dos *Campi* do IFRN (IFRN, 2011).

E, quanto à ETEP, selecionamos seis servidores que atuaram nessa equipe, no mencionado período de pesquisa, todos do quadro efetivo do IFRN da carreira dos técnicos-administrativos da Rede Federal de Educação, dos quais obtivemos quatro retornos. Podemos caracterizar essa equipe como sendo multiprofissional, haja vista que no *campus* Nova Cruz, assim como na maioria dos *Campi* do IFRN, a ETEP é geralmente formada por dois

¹ Diferenciamos os setores administrativos dos membros da ETEP em razão dessa última não ser um setor estabelecido no organograma do IFRN, mas apenas uma equipe. Esse tema será discutido mais adiante.

Pedagogos, um Técnico em Assuntos Educacionais², e conta com o apoio do serviço de psicologia.

No que tange à organização dos dados, empregamos um sistema de códigos com a finalidade de resguardar a identidade dos respondentes. A letra “P”, em maiúscula, simboliza o cargo de professor, acompanhado de um número cardinal e, logo em seguida, de uma letra minúscula: “p” para os professores da área de formação propedêutica, que são graduados em cursos de licenciatura plena e ministram as disciplinas da formação básica, ou “t” para os professores com formação na área profissional, que são formados em cursos de nível superior de bacharelado ou de tecnologia. Em razão dessas formações distintas, na apresentação dos dados, optamos por separá-los, no intuito de verificar as tendências dos grupos. Os DA estão simbolizados pela letra maiúscula “D” e os membros da ETEP pela letra maiúscula “E”, ambos acompanhados de um número cardinal.

Implementamos análise das atas das RP dos anos letivos de 2014, 2015 e 2016, totalizando 76 registros. Essas atas são documentos oficiais, construídas e legitimadas coletivamente por seus participantes. Além disso, elas compõem parte do histórico dessas reuniões, registrando formalmente suas pautas, datas, locais de realização, atividades executadas, organizações e encaminhamentos tomados.

Ressaltamos que, em função de seu estilo próprio, as atas prezam pela objetividade, sendo prioritário para elas as deliberações acordadas pelo coletivo e os encaminhamentos a serem executados. Elas não reproduzem de forma detalhada as ocorrências, registrando apenas as falas julgadas mais importantes, ou até mesmo, mais adequadas, em determinado expediente. As atas também podem incluir argumentos e interpretações, mas apenas quando indispensáveis (BRASIL, 2015a, 2016).

Ainda acerca das atas, embora sejam caracterizadas pela formalidade e legitimidade no âmbito administrativo, assinalamos nossa compreensão de que elas não estão à margem da disputa e dos conflitos políticos de sua escrita, das ideias opostas de suas falas, das visões de mundo de quem a escreve e sugere correções. Elas são um produto humano e, por isso mesmo, impregnadas de intenção. Dito de outra maneira, explicitamos nosso entendimento de que as atas são um documento produzido e reproduz, em parte, a luta e a microfísica do poder do momento de sua escrita, sendo por consequência um documento político e de importância política também.

Quanto à organização deste trabalho, ele possui cinco seções. A primeira ou a

² Este profissional deve ser graduado em licenciatura em qualquer área.

Introdução, faz uma sucinta apresentação da organização do trabalho, dos objetivos da pesquisa, da justificativa da investigação e da metodologia aplicada, como também contextualiza o local da investigação e a caracterização dos respondentes. Depois disso, discorre de maneira resumida acerca das demais seções que compõem este trabalho de dissertação de mestrado.

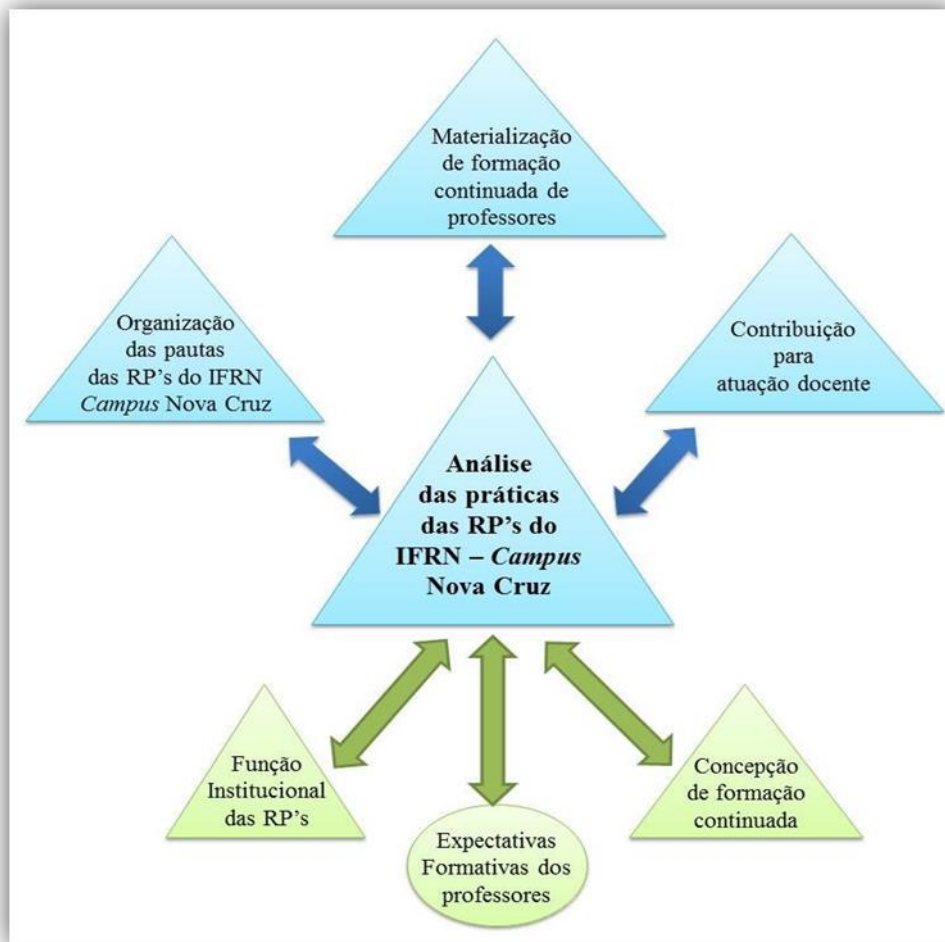
A segunda seção busca discutir e esclarecer alguns conceitos importantes que permeiam a EPT. Para tanto, foi organizada em três subseções de modo a se complementarem. Na primeira subseção, partimos dos escritos de Marx e Engels para traçar a gênese do processo industrial capitalista, a expropriação e a exploração do trabalhador pelo capital, de maneira que tanto o submete a seus ditames quanto divide seu ser na constituição da sociedade capitalista.

Na subseção seguinte, fazemos, ainda que brevemente, uma análise histórica da legislação e dos documentos emanados pelo poder público que versam a respeito da formação do professor para EPT, iniciando a partir da criação das Escolas de Aprendizes e Artífices em 1909. Evidenciamos que essa formação era caracterizada, geralmente, como especial, provisória ou urgente, sendo recorrente nessas políticas públicas, o argumento da escassez de professores das áreas técnicas profissionais preparados para atuarem com o ensino.

Na terceira subseção, refletimos sobre vir-a-ser professor desta modalidade de educação. Trabalhamos com os conceitos de politecnia, omnilateralidade, formação humana integral e outros. Destacamos que a formação de professores para EPT foi marcada historicamente por propostas provisórias e inconstantes no Brasil, o que gerou dualidades e imprecisões na identidade desse profissional.

Em igual importância, como discutido por Machado (2008a, 2008b) e Moura (2014, 2013), a dualidade é outra característica das políticas públicas nessa modalidade, de modo que se configura separada da formação dos professores destinados para as chamadas disciplinas propedêuticas. Essa dualidade não é à toa. Ela se constrói e se alimenta do próprio tecido desigual da sociedade capitalista que se sustenta da injustiça social, da acumulação de riquezas para poucos privilegiados, como parte de sua estrutura de funcionamento, a partir da divisão das condições materiais. Com isso, explicitamos que as raízes das marcas duais do professor da EPT não podem ser compreendidas fora de seu contexto sócio-histórico-econômico.

Figura 2 – Relação entre seções 3 e 4



Fonte: Elaboração própria em 2018

É estabelecida nas seções 3 e 4 uma relação de movimento no aprofundamento da investigação realizada. Nesse sentido, a seção três apresenta algumas das bases de percepção de compreensão acerca das RP, das expectativas formativas e das possibilidades de sua atuação, conforme mostra a Figura 2. Na seção quatro, são analisadas as práticas realizadas nas RP do *Campus Nova Cruz*, a partir das percepções dos respondentes. Podemos dizer que essas seções são independentes, mas complementares. Essa complementaridade é visível quando tomamos a totalidade da investigação.

Nas seções 3 e 4 deste trabalho, a partir do exame dos dados obtidos pelos questionários, elaboramos categorias e/ou macro categorias, tendo como suporte as orientações de Deslandes, Cruz Neto e Minayo (2002), respeitando em sua definição conceitual os três princípios de elaboração de categorias.

De acordo com esses autores, quando da elaboração de categorias, o primeiro princípio

é partir de um único critério definidor de classificação dos dados obtidos, o segundo é a exaustão da inclusão dos dados nas categorias em elaboração ou já elaboradas, sempre de modo lógico e adequado, contemplando suas especificidades e coerência. E, por sua vez, o terceiro princípio é da exclusividade entre as categorias, de maneira que um dado obtido não seja inclusivo em mais de duas categorias (DESLANDES, CRUZ NETO, MINAYO, 2002).

Na terceira seção deste trabalho, que foi dividida em quatro subseções, iniciamos parte da análise dos dados coletados via os dois questionários empregados. Na primeira subseção, perspectivamos a constituição das RP como um espaço-tempo de formação continuada de professores, tendo como base de nossa fundamentação o PPP do IFRN, as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a formação inicial em nível superior, em cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura, e para a formação continuada (BRASIL, 2015b, 2015c), e autores como Dourado (2015), Torres (2007), Vogt (2002), Tardif (2014) e outros.

Na segunda subseção, analisamos as compreensões de nossos respondentes acerca da função institucional das RP do IFRN, de forma que possamos identificar o papel que deveria ser desempenhado por esse espaço-tempo no âmbito dos *Campi*, assim como, da própria formação docente, segundo a percepção de compreensão de nossos respondentes.

Na terceira subseção, buscamos conhecer e analisar as expectativas formativas de nossos professores respondentes para um espaço-tempo de formação continuada. Essas respostas tiveram uma variação muito ampla entre conteúdos didático-pedagógicos, sociopolíticos e profissionais. Como forma de sistematizar os temas mencionados, elaboramos categorias e macro categorias que esboçaram as expectativas e também desafios à formação inicial e continuada de professores.

Na quarta subseção dessa terceira seção, descrevemos e analisamos as concepções de formação continuada de nossos respondentes. Isso nos permitiu o estabelecimento de relações conceituais entre elas, como também a elaboração de categorias. Esses conceitos são relevantes para entendermos um dos aspectos que influem nas respostas analisadas.

Na quarta seção desta dissertação, investigamos as práticas que foram desenvolvidas nas RP do *Campus* Nova Cruz do IFRN dos anos letivos de 2014 a 2016, a partir das percepções dos professores, DA e membros da ETEP. Para isso, estruturamos essa seção em duas subseções, as quais buscam, respectivamente, analisar as atas desses anos letivos e a materialização desse espaço-tempo como de formação continuada para os professores, com base nas percepções de nossos sujeitos.

Na primeira subseção, analisamos as atas das RP dos anos letivos de 2014, 2015 e

2016, no total de 76 documentos. Focamos em dois aspectos desses registros: a) as propostas de pautas, enquanto iniciativa de identidade e discussão nas reuniões; e, b) as discussões materializadas nas atas. Buscamos conhecer os conteúdos das atas, as falas registradas, os encaminhamentos feitos e o modo de condução das mesmas.

Na segunda subseção, a partir das percepções de nossos respondentes, analisamos as práticas que foram realizadas no espaço-tempo das RP do *Campus Nova Cruz*, durante os anos letivos de 2014 a 2016, tendo em vista os aspectos da organização das pautas, a materialização de formação continuada e de possíveis contribuições ao desempenho docente.

Por fim, tecemos algumas considerações sobre a pesquisa realizada, seguidas pelas referências. Também consta os Apêndices A, B, C, D, E e F, os quais trazem, respectivamente, os questionários aplicados aos professores e aos DA e membros da ETEP, as pautas das RP do *Campus Nova Cruz* dos anos letivos de 2014 a 2016, e as expectativas de temas retornadas pelos respondentes professores. Inserimos, como Anexo A, uma Ata da RP do IFRN – *Campus Nova Cruz*.

2 O VIR-A-SER PROFESSOR DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

Minha franquia ante os outros e o mundo mesmo é a maneira radical como me experimento enquanto ser cultural, histórico, inacabado e consciente do inacabamento. (FREIRE, 1996, p. 29).

Nesta seção, discutimos acerca da sociedade capitalista, da legislação nacional sobre educação, sobretudo no campo da EP, e realizamos algumas reflexões sobre os desafios para a formação de professores para EPT como parte do vir-a-ser professor nessa modalidade de educação, à luz de uma perspectiva progressista. Entendemos essa perspectiva como uma proposta educacional que objetiva formar cidadãos ativos e críticos na luta pela transformação por uma sociedade justa e equânime.

Também contextualizamos e discorremos sobre as muitas demandas pedagógico-sociopolíticas exigidas aos professores da EPT compromissados com esta transformação e, de maneira mais específica, da relação educação-trabalho. Além disso, problematizamos, com enfoque na sociedade capitalista, a mutilação do domínio da produção entre os que concebem e os que executam, inclusive submetendo a educação aos ditames do mercado. Para tanto, adotamos a corrente de análise dialética marxista.

Assim sendo, é imprescindível que definamos esta corrente de análise, sem o que afetará a própria assimilação da discussão empreendida posteriormente. Conforme Demo (2012, p. 94), a dialética marxista analisa a realidade com base na estrutura de produção econômica que estabelece a base de elevação da consciência social por meio de condicionamentos à vida social, política e intelectual, o que, com efeito, "não é a consciência dos homens que determina o seu ser; é o seu ser social que, inversamente, determina a sua consciência", ou seja, é uma dita realidade determinada, por exemplo, a forma como a produção é distribuída, que condiciona a consciência dos sujeitos. Porém, inversamente, este mesmo sujeito condicionado pode modificar a realidade e, por consequência, os meios de formação de condicionamento dessa e outras consciências (DEMO, 2012).

Em razão disso, iniciamos nossas reflexões descrevendo e analisando o vir-a-ser professor permeado pela realidade capitalista, a qual define o modo de produção com a finalidade de se obter mais-valia, qual seja, a extração do excedente da exploração do trabalhador sob os ditames do capitalismo, que toma a forma de lucro, haja vista sua produção possuir valor maior que o salário que recebe (MARX, 1980), mais ainda, à medida que fragmenta as atividades manuais e intelectuais, as faz submetendo o trabalho ao capital e, conseqüentemente, submetendo a educação às necessidades do mercado. Sob os imperativos

desse último, o professor se torna um reproduzidor de conteúdos e materiais curriculares, um tecnólogo do ensino, para fornecer uma mercadoria, isto é, a educação escolar, desaparecendo sua capacidade de intervenção sócio-histórico-crítica no mundo e de mediador reflexivo do processo de ensino-aprendizagem (FERNANDES, 2012).

Corroboramos com o pensamento contra hegemônico de que a formação do professor, na perspectiva progressista, está diretamente ligada à luta pela transformação social e, também, por outro lado, de forma mais específica, pela consciência de seu inacabamento (FREIRE, 1996), que permita àquele a força crítica capaz de avançar nas conquistas e superações pessoais e coletivas que tanto necessitamos, no âmbito das políticas públicas sociais.

O vir-a-ser professor se encontra na perspectiva dessa consciência de inacabamento, por sermos seres humanos e estarmos sempre aprendendo e reaprendendo, ressignificando e descobrindo, no fazer e no refletir, os caminhos, e reencaminhando de modo diferente alguns trajetos, e vislumbrando coisas que antes passaram despercebidas.

O vir-a-ser professor da EPT está conceituado, neste texto, no desafio, na formação, na especificidade, na identidade, na contradição, na dualidade histórica, na luta social e política, no compromisso ético, no pertencimento de classe e na construção de saberes que permeiam outros conceitos que serão tratados no decorrer desta seção.

Faz-se necessário, também, que o professor desta modalidade de educação domine os conhecimentos científicos que fundamentam o mundo do trabalho, bem como, disponha de preparo didático-pedagógico para o desempenho de suas atividades profissionais e, principalmente, assuma sua função como agente social e político (MOURA, 2014).

Acreditamos que esta leitura, mesmo consciente de suas limitações, permitirá uma visão mais ampla dos obstáculos e do dever da formação do professor da EPT, provocando uma reflexão político-pedagógica necessária ao desvelamento de discursos econômicos ou, ao menos, provocando-a, e direcionando de maneira contra hegemônica a função do profissional professor. Nestes termos, para materializar essa discussão, esta seção está dividida em três subseções.

Na primeira subseção, contextualizamos inicialmente a dualidade intrínseca da sociedade capitalista em que se insere o professor, como um agente social e que precisa ter consciência das limitações, desafios e possibilidades de sua atuação dentro do movimento histórico, entendendo o professor como um profissional que necessita de domínio de área de conhecimentos específicos, preparo pedagógico para o exercício do magistério e posicionamento político, buscando superar o modelo de desenvolvimento socioeconômico

vigente, o que implica em uma série de requisitos implícitos e explícitos, de forma a ultrapassar a formação inicial e continuada. Faz-se necessário ressaltar que essa discussão está fundamentada em Marx (1866, 1980, 1996), Manacorda (2007), Moura (2014), Frigotto (2011), Harvey (2011), Saviani (1999, 2003) e outros.

Na segunda subseção, analisamos a legislação nacional e os dispositivos formais que tratam da formação dos professores para a EPT, a partir da criação das Escolas de Aprendizizes Artífices pelo presidente Nilo Peçanha, por meio do Decreto Nº 7.566, de 23 de setembro de 1909 (BRASIL, 1909), tendo como base teórica Machado (2008b) e Ramos (2014), a revisão da legislação e dos documentos oficiais. Escolhemos a linha cronológica como modo de permitir um acompanhamento mais claro da trajetória e dos momentos históricos materializados na política, na legislação da educação nacional e dos documentos emanados oficialmente, dos quais é tratada especificamente a formação do professor da EPT, atentando-se também aos suportes conceituais em que os legisladores e ou os poderes públicos se basearam e a cada momento histórico.

Na terceira subseção, tratamos de refletir sobre o vir-a-ser professor da EPT, notadamente a formação inicial e continuada, analisando os conceitos de politecnia, omnilateralidade, formação humana integral e outros, o qual é marcado historicamente por propostas provisórias, emergenciais e ou inconstantes no cenário nacional. Em igual importância, a dualidade é outra característica das políticas públicas nessa modalidade, de modo que se configura a separação da formação de professores para as chamadas disciplinas propedêuticas e outra para os que lecionam as de área técnica.

Partimos do pressuposto de que essa dualidade não é casual, mas se constrói e se alimenta do próprio tecido desigual da sociedade capitalista que se sustenta da injustiça social, da acumulação e centralização de riquezas, como parte de sua estrutura de funcionamento, a partir da divisão das condições materiais. Com isso, a linha de pensamento das seções anteriores, explicitamos que as raízes que marcam a dualidade histórica da formação do professor da EPT não podem ser compreendidas fora de seu contexto sócio-histórico-político-econômico.

2.1 TRABALHO E EDUCAÇÃO NA SOCIEDADE CAPITALISTA E A PERSPECTIVA DE SER PROFESSOR

As nossas reflexões tomaram como ponto de partida a compreensão da sociedade capitalista, a partir dos escritos de Marx e Engels, em uma linha de desvelamento dessa

realidade e da inserção do profissional professor nessa mesma estrutura. Com efeito, fez-se necessário levantar alguns pensamentos desses autores alemães em matéria de educação. Destacamos que eles não discutiram o processo educacional de modo isolado, mas, ao contrário, sempre relacionado aos imperativos do contexto do modo de produção do sistema capitalista. No que tange mais especificamente ao teor pedagógico da relação educação e trabalho, encontramos, em suas obras, a gênese da proposta de formação omnilateral ou humana integral (MOURA, 2014; NOGUEIRA, 1990).

Conforme Nogueira (1990), Marx e Engels analisam em seus escritos a relação trabalho e educação, sendo esta última esboçada de modo mais claro em quatro textos, a saber: Manifesto do Partido Comunista, (1848); Instruções para os Delegados do Conselho Central Provisório, (1866); O Capital, (1867); e, A Crítica ao Programa de Gotha, (1975).

Em tais escritos, a educação quando elaborada é associada à dimensão do trabalho, representando uma forma de luta e de superação da sociedade capitalista, e, de modo especial, à época, com a primeira Revolução Industrial, às dificuldades enfrentadas pelas crianças da classe operária inglesa, as quais eram submetidas a uma superexploração de trabalho infantil, cujas condições se assemelhavam ao trabalho escravo.

Dentre os escritos dos autores alemães, porém, apenas no texto intitulado Instruções para os Delegados do Conselho Central Provisório, Marx (1866) apresenta os três componentes indissociáveis da sua visão de educação: educação mental (intelectual); educação física (exercícios de ginástica e militares) e instrução tecnológica (transmissão dos princípios gerais dos processos de produção e iniciação prática nos instrumentos elementares dos ofícios).

Nesse movimento de consolidação do modo de produção industrial capitalista, o pensamento desenvolvido por Marx e Engels traz importantes contribuições para o entendimento de sua gênese como, em primeiro lugar, um sistema de exploração da classe trabalhadora (proletariado) e de expropriação de seu saber e seu conhecimento.

Historicamente, com vistas à expropriação do conhecimento do artesão, que dominava todas as etapas de produção de determinado objeto ou produto, a sequência de evolução do modo de produção capitalista foi dominando, definindo, organizando até extrair e gerir plenamente este saber. Em outras palavras, o processo de organização da produção capitalista esteve calcado na tentativa de controlar o conhecimento e os meios de produzir, na medida em que estabelece formas de gerência, o que se evidencia de forma consolidada na etapa da grande indústria (NOGUEIRA, 1990).

Resumidamente, quanto às metamorfoses que o processo produtivo capitalista passou, é clara a subordinação, cada vez maior do trabalho ao capital, em uma direção de separação entre a concepção e a execução do trabalho, passando pelas etapas de Cooperação, Manufatura e Grande Indústria, segundo Marx (1996).

Nesse sentido, a Cooperação traduz-se na reunião, no tempo e espaço, de trabalhadores que exercitam operações conexas assentadas em uma base técnica ainda artesanal. Haverá, nessa fase, uma perda parcial do conhecimento e uma diminuição de poder de decisão por parte do artesão, enquanto se fortalece sua gerência pelo capital (MARX, 1996).

Por seu lado, a manufatura utilizará de dois princípios fundamentais distintos: a decomposição de processos do trabalho artesão em diferentes segmentos; e a especialização do operário na fixação de certo segmento do processo produtivo de determinado objeto. Com isso, a divisão do fazer e do conceber se alarga na proporção que a especialização por cada operário é intensificada pelo processo produtivo (MARX, 1996).

Já na Grande Indústria, haverá uma profunda alteração técnica da produção e elaboração de novas forças motrizes (hidráulica e vapor, principalmente), na primeira Revolução Industrial, com o emprego de máquinas (ou maquinismo), intensificando a produção de mais-valia. Nessa última etapa de produção, duas categorias compõem o trabalho coletivo: operador de máquina e auxiliar (geralmente, uma criança) e um grupo reduzido altamente qualificado (MARX, 1996).

Nesse sentido, é visto o movimento de separação como parte da morfologia de consolidação do modo de produção capitalista, realizando-se em etapas de divisão, especialização e segmentação do trabalho. Por outro lado, nessa perspectiva, o capital implementa seu controle sobre a produção, expropriando o saber da classe trabalhadora.

Manacorda (2007, p. 77) assinala que "a divisão do trabalho condiciona a divisão da sociedade em classes". A isso devemos considerar que tal divisão é desigual. Dito de outra forma, podemos afirmar que a desigualdade de divisão da produção capitalista cunhou a da própria sociedade dividida em classes. E, de forma mais grave, implica "a divisão do homem", condicionando a uma unilateralidade, ou seja, a uma formação parcial e mutilada. A unilateralidade significa a divisão do homem, a não possibilidade de ser omnilateral, de ser completo, ficando ele impossibilitado de uma formação que contemple todas as dimensões necessárias ao seu ser.

A unilateralidade apenas se torna efetiva na separação entre trabalhador manual e intelectual. Com esta divisão, cada vez mais, o trabalhador manual é "considerado pela

economia política como besta de carga ou peão, um animal reduzido às mais estritas necessidades corporais" (MANACORDA, 2007, p. 79), e de trabalho alienado. À vista disso, a maneira capitalista de produzir a existência humana condiciona a sociedade a ser desigual e cindida em classes (MANACORDA, 2007).

Nesse sentido, mas em âmbito brasileiro, as políticas públicas para a EP foram direcionadas para pessoas em vulnerabilidade social e que precisavam garantir algum meio de ingresso no mercado. Com outro enfoque, contudo, a nosso ver complementar ao anterior, Fernandes (1976) analisa o processo de transição do entesouramento e propensão da economia nacional para as formas de produção pré-capitalistas em desenvolvimento em três períodos no Brasil, quais sejam, anteriores à efetiva implantação da produção industrial (Colonialismo e Feudalismo), e sob a direção de uma revolução burguesa, a qual é "um conjunto de transformações econômicas, tecnológicas, sociais, psicoculturais e políticas que só se realizam quando o **desenvolvimento capitalista atinge o clímax de sua evolução industrial**" (FERNANDES, 1976, p. 239, grifo nosso).

Com isso, conforme Fernandes (1976), percebemos que as políticas educacionais estavam alinhadas ao processo de sedimentação da forma capitalista de produção. Nessa direção, em 1808, em função da vinda da família Real ao Brasil, foi tomada a decisão de estruturar a produção industrial, passando, para isso, pela formação de mão de obra adequada (MANFREDI, 2002; SANTOS, 2011).

Assim, na visão do Estado, tanto como meio de ocupação e afastamento da "escola do vício e do crime" (FONSECA, 1961, p. 177) como de utilidade ao sistema industrial em (re)estruturação, o ensino de ofícios foi direcionado às crianças abandonadas, em estado de mendicância e órfãos, sem mencionar que tais atividades manuais eram rotuladas como de escravos, indignas a homens brancos e livres (SANTOS, 2011)

Fonseca (1961) observa criticamente esse direcionamento social para o ensino industrial, sendo passado dos "silvícolas", aos "escravos", depois aos "órfãos e aos mendigos" (FONSECA, 1961, p. 147). A lógica subjacente às ações governamentais era de uma dualidade classista, preconceituosa, assistencialista e de reeducação, com as quais as atividades operacionais, braçais são pertinentes aos "desgraçados" filhos das classes mais pobres, com um propósito de saneamento social do espaço urbano (FONSECA, 1961, p. 147).

É com esse pensamento que, em 1909, são criadas as Escolas de Aprendizes Artífices, focalizando o aprender a fazer e cunhadas em uma política assistencialista e de reeducação destinadas aos "filhos dos desfavorecidos da fortuna" (BRASIL, 1909), com professores

leigos. Sobre isso, segundo Caldas (2011), pouca coisa mudou nos primeiros 50 anos de existência da Rede Federal.

Logo, o foco didático das Escolas de Aprendizes Artífices carrega, em sua base, a dualidade característica da relação entre Educação e Trabalho tratadas nos escritos de Marx e Engels no seio da materialização do sistema capitalista industrial, que engendra a separação entre concepção de trabalho e execução.

Desta forma, os professores leigos e sem qualificação, por vezes, apenas com experiência profissional, reproduziam o fazer técnico de certas operações de alguma área ou profissão e, foi nesse sentido, historicamente, que derivaram as ações da esfera pública em matéria de formação de professores para EPT³, as quais sempre se caracterizaram como “emergenciais, fragmentárias, pouco intensivas e com um caráter bastante conservador” (CALDAS, 2011, p. 35).

Ainda nessa temática, segundo Caldas (2011), apesar do aumento das vozes, em defesa de uma qualificação docente adequada para esta modalidade de ensino, tais políticas não foram evidenciadas ou priorizadas enquanto projeto educacional. Essa questão se relaciona com a elaboração de um projeto econômico da nação brasileira, o qual, segundo Frigotto (2011), analisando as ideias de Florestan Fernandes, é implementado historicamente de modo periférico e subordinado a um projeto de desenvolvimento desigual e combinado com os grandes centros do capitalismo mundial.

A partir da década de 1930, e principalmente, durante o governo Getúlio Vargas, em âmbito nacional, inicia-se um processo mais intenso de industrialização, levando a disputas entre dois projetos antagônicos de desenvolvimento econômico. Durante as décadas de 1930 e 1950, no período do governo de Getúlio Vargas (1930-1945) e Eurico Gaspar Dutra (1946-1951), esses dois projetos disputaram a pauta da esfera das políticas públicas nacionais: o primeiro buscava uma economia nacional forte e independente, enquanto o segundo defendia um desenvolvimento associado aos grandes centros do capitalismo, especialmente aos Estados Unidos, o que resultou em certa alternância entre os dois projetos no movimento histórico, passando pelos governos de Vargas (1951-1954), Café Filho (1954-1955) até o de Juscelino Kubitschek (JK), em 1955. (RAMOS, 2014).

O governo JK (1955-1960), inclina-se severamente para um projeto associado ao grande capital, havendo uma leve resistência nos governos de Jânio Quadros, de janeiro a agosto de 1961 e de João Goulart (1961-1964), no sentido de um projeto de desenvolvimento

³ A formação de professores para EPT em matéria de legislação é examinada em maior profundidade na subseção 2.2

econômico mais autônomo. Apenas durante o regime civil-militar (1964-1984), o sistema de mercado capitalista se tornou a única opção da política nacional e, de pano de fundo, apoiada pela burguesia brasileira que percebeu assim maiores vantagens.

Acerca da dualidade histórica da produção capitalista e de seus reflexos no processo educacional, Moura, Lima Filho e Silva (2015) nos afirmam que a escola é materializada como um “luxo” das classes dirigentes, deslocada da realidade, e também, da produção. Porém, com o desenvolvimento da ciência, técnica, tecnologia e das novas formas de produção, ela se torna uma necessidade, algo “essencial” da e para a própria sociedade, a qual, em razão disso, exige a expansão do acesso a meios mais elaborados de formação.

Deste modo, reforça-se a dualidade classista que limita o acesso aos bens do conhecimento e o dicotomiza em trabalho manual e intelectual, entre a capacidade de fazer e a capacidade de conceber, forjando seres humanos mutilados quanto à totalidade das condições de produção da existência das classes menos favorecidas (MOURA, 2014; NOGUEIRA, 1990). Tal organização da educação reflete a própria lógica do sistema capitalista que separa a produção e o conhecimento no sentido daqueles que executam e dos que a concebem.

Nessa mesma direção, Saviani (2003) nos afirma que a sociedade moderna, advinda do capitalismo, modifica as técnicas de produção e faz do conhecimento uma força, convertendo a ciência em potência material, ou seja, em modo de produção, através das indústrias e, por consequência da condição da existência humana, isto é, o trabalho. Em razão da própria organização da sociedade, firmada no contrato social, via o direito, faz-se necessário que os integrantes dessa nova organização social possuam o domínio dos códigos da leitura e escrita, o que antes era restrito a apenas um grupo privilegiado (classe, clero ou elite).

Desta maneira, incumbe-se a escola do papel de preparar as habilidades e capacidades mínimas dos futuros cidadãos, sendo preciso, para isso, sua expansão com vistas a atender as necessidades da organização da nova sociedade, baseada no modo de produção capitalista, o qual é entendido como “(...) a maximização dos recursos produtivos do homem [a qual] é acionada em benefício da parcela que detém a propriedade dos meios de produção, em detrimento da grande maioria, os trabalhadores, que possuem apenas sua força de trabalho” (SAVIANI, 2003, p. 137).

No contexto histórico das décadas de 1960 a 1970, as reformas educacionais implementadas pelo regime civil-militar foram apoiadas financeira e tecnicamente pelo governo norte-americano, e fundamentadas na teoria do capital humano, a qual baseia sua explicação de desenvolvimento socioeconômico no preparo e constante capacitação do

trabalhador, negando a própria estrutura de funcionamento do capital (FRIGOTTO, 1999; HARVEY, 2011).

Em última análise, a teoria do capital humano argumenta que o processo educacional é o fator diferenciador do desenvolvimento econômico, recolocando algumas explicações de fatores naturais e tecnológicos como insuficientes para abraçar a complexidade desse desenvolvimento, tornando os seres humanos investidores de si mesmos e, em outra medida macro, dos recursos da própria nação. Segundo essa teoria, o ser humano é um capital (SCHULTZ, 1973). Tais ideias serviram de aporte explicativo ao governo civil-militar para as leis de reforma do Ensino Superior por meio da Lei Nº 5.540, de 1968, e do Ensino de 2º grau⁴, aprovadas pela Lei Nº 5.692, de 1971 (BRASIL, 1968, 1971).

Esta última Lei fixou a obrigatoriedade de um formato curricular durante o Ensino de 2º Grau que incluísse a formação profissional (BRASIL, 1971). Segundo Frigotto (1999), essas reformas se constituíram em mecanismos de desqualificação do trabalho educativo, da manutenção e reprodução do tecido social desigual, contingenciando o acesso às universidades e deteriorando a qualidade de educação fornecida nas escolas de Ensino de 2º grau. É preciso esclarecer que tal oferta de formação profissional se tornaria facultativa com a aprovação da Lei Nº 7.044, de 1982.

Em seguida, a década de 1980 e o início da década de 1990 representaram um momento de transformações e de reformulação do Estado Brasileiro, que nesse período experimentou o primeiro governo eleito pelo voto popular, após a ditadura civil-militar (1964-1984), acompanhado de uma forte mobilização em prol dos direitos da maioria brasileira marginalizada e que, no entanto, testemunha o Estado brasileiro submetido principalmente, às orientações de órgãos do capitalismo internacional, dentre eles, o Banco Mundial (BIRD), a Organização Mundial do Comércio (OMC) e o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID).

Quanto a isso, frisamos que a década de 1980 é rotulada pelos economistas como a “década perdida”, devido à ausência de crescimento econômico e retração da indústria. Todavia, foi nesse período que, através da organização da população brasileira com o desejo de redemocratização e de transformação de nosso país, houve a busca pela cidadania perdida nos vinte anos de exceção da ditadura civil-militar.

Nesse movimento de reconquista, ocorreram alguns marcos históricos, dentre os quais, sublinhamos o Diretas Já! Esse movimento foi formado por vários grupos sociais e políticos,

⁴ Era etapa posterior ao Ensino de 1º grau, a qual, a partir da Lei Nº 7.044, de 1982, foi renomeada de Ensino Médio. Essa denominação permaneceria no projeto de Lei aprovado da LDB de 1996.

nos anos de 1983 e 1984, promovendo comícios, passeatas e caravanas que reivindicavam o direito de escolher por voto direto o Presidente da República, algo que não ocorria há duas décadas.

Entre 1964 e 1985, a eleição para o mais alto cargo do poder executivo federal era feita de maneira indireta no Colégio eleitoral. Participavam desse Colégio, os congressistas e os delegados das assembleias legislativas de todo o país. Apesar de todo movimento, a eleição para Presidente, em janeiro de 1985, foi realizada de forma indireta. Todavia, isso foi capaz de pressionar parte da bancada de apoio ao regime civil-miliar a votar em chapa considerada de conciliação, formada por Tancredo Neves para presidente e José Sarney para vice-presidente. É preciso dizer que José Sarney era, até 1984, integrante do regime civil-militar (BERTONCELO, 2009).

A eleição dessa chapa, em 1985, representou o fim do regime ditatorial iniciado em 1964. Em razão de complicações de saúde, Tancredo faleceu antes de tomar posse, em abril de 1985, sendo substituído por José Sarney. Este convocaria a Assembleia Nacional Constituinte, em junho de 1985, com objetivo de elaborar uma nova Constituição, a qual seria promulgada em 1988.

Em 1989, foi realizada a primeira eleição direta para presidente da nova República brasileira, após mais de duas décadas e meia. Na oportunidade, saiu vencedor Fernando Collor de Mello, filiado ao Partido Trabalhista Cristão, de posição política de centro-direita, cujo adversário era Luiz Inácio Lula da Silva, líder do Partido dos Trabalhadores e ligado a movimentos sociais de esquerda.

Conjuntamente, percebe-se que o centro do poder nacional não se desloca das classes dominantes e de seu ideal de submissão aos interesses externos. Malgrado o processo de redemocratização mais forte, provocado na década de 1980, evidenciamos a permanência do mesmo projeto de desenvolvimento socioeconômico. Este projeto fora praticado no governo JK, passando pelo regime ditatorial e continuaria em execução, durante a década de 1990. A sustentação desse modelo de desenvolvimento se voltava, de maneira contrária a políticas sociais como a de educação (RAMOS, 2014).

Dessa forma, é iniciada a década de 1990 na esfera federal, com o governo Collor (1990-1992), no cenário político brasileiro. Este presidente seria afastado do cargo, em dois de outubro de 1992, após aprovação pela Câmara dos Deputados para abertura de investigação de crimes de responsabilidade (*impeachment*). Posteriormente, e de forma definitiva, Collor perderia seu mandato, em 30 de dezembro de 1992, sendo sucedido pelo então vice-presidente Itamar Franco (1992-1994).

Apesar do curto prazo de tempo em que permaneceu no poder, o governo Fernando Collor foi responsável pelo ideário que seduziria a visão de funcionalidade do Estado, caracterizado como ineficiente e responsável pelas dificuldades socioeconômicas por que passava a nação. Tal discurso de incapacidade da estrutura de funcionamento do Estado foi uma das fortes impressões deixadas por esse governo, durante o período eleitoral, no início da década de 1990, sendo reforçado no governo Itamar, o qual deu prosseguimento ao Plano neoliberal de Collor de Mello (RAMOS, 2014).

Mas, definitivamente, é no período Fernando Henrique Cardoso (FHC), de 1995 a 2002, que são implementados, de maneira mais dogmática, os preceitos mercadológicos neoliberais, baseados no Consenso de Washington, um documento elaborado por instituições ligadas ao capital internacional e pelo governo norte-americano que definiu medidas a serem efetivadas pelas economias em desenvolvimento na América Latina (BATISTA, 1994).

Harvey (2011), ao examinar esses preceitos mercadológicos neoliberais, nos dirá que se trata apenas de uma forma de poder e de conjugação de forças de dominação, as quais explicam suas crises cíclicas com necessidades de reformas que potencializam e concentram o poder nas mãos de minorias elitizadas e dominantes.

Desta forma, Harvey (2011, p. 16, grifo nosso) conceitua o termo neoliberalismo como:

[...] **um projeto de classe** que surgiu na crise dos anos 1970. Mascarada por muita retórica sobre liberdade individual, autonomia, responsabilidade pessoal e as virtudes da privatização, livre-mercado e livre-comércio, legitimou políticas draconianas **destinadas a restaurar e consolidar o poder da classe capitalista**.

Nessa linha, Harvey (2011, p. 16) conclui que tal projeto de classe obteve impressionante êxito, quando tomamos em consideração a evidente “centralização da riqueza e do poder” nas mãos dos países do centro do capitalismo neoliberal. O ideal neoliberal tornou-se quase um senso comum para a grande maioria da população. Contrariá-lo é aparentemente ilógico ou insensato.

O governo FHC buscou conciliar as práticas de políticas de Estado com os interesses do capital internacional, posicionando as ações governamentais na direção do privado em detrimento do público. Nesse contexto, o governo seguiu o projeto vencedor, na década de 50, das disputas pelo modo de organização do desenvolvimento econômico do Estado Brasileiro, consolidado durante os vinte anos do regime civil-militar de 1964, optando por um desenvolvimento desigual e combinado ao grande capital estrangeiro.

Nesse seguimento, naquela conjuntura de grandes mobilizações sindicais de (re)democratização da década de 1980, antes mesmo da promulgação da Constituição de 1988, movimentos sociais propunham com urgência a necessidade de uma transformação social na direção de uma educação democrática e de qualidade para todos os brasileiros (SAVIANI, 1999). Contrariamente a esses movimentos sociais, é aprovado o projeto de Lei Nº 9.394 de 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que não garantia o cumprimento dos anseios da sociedade brasileira, embora trouxesse alguns avanços.

Saviani (1999) afirma que a LDB aprovada se insere como uma Lei intermediária entre os desejos da maioria da população, defendida pelos movimentos sociais, e a vontade das elites nacionais, caracterizando-se como uma Lei minimalista, com várias lacunas e passível de muitas interpretações.

Posteriormente, em 1997, ainda durante o governo FHC, no escopo da legislação para a Educação Profissional (EP), o governo federal emite o Decreto Nº 2.208, que, em conjunto com o Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP), ficou conhecido como a “Reforma da Educação Profissional” (PACHECO, 2012, p. 21), e traz, em seus dispositivos, a separação obrigatória entre a Educação Básica (EB) e a EP, criando efetivamente dois sistemas de educação paralelos.

O Decreto Nº 2.208, de 1997, junto com o PROEP, que tinha por meta principal financiar esta reforma com recursos auferidos junto ao BID, foi a expressão de um projeto de privatização da EP do Estado brasileiro aliado à política neoliberal, na medida em que a intenção era extinguir a participação das instituições federais na EB. Todavia, em função de intensa mobilização da Rede Federal e dos movimentos sociais, foi garantida a manutenção de, no mínimo, 50% da oferta de cursos técnicos de nível médio, na forma concomitante⁵ ou subsequente⁶ ao Ensino Médio (EM) por essa rede (PACHECO, 2012).

É preciso dizer que as formas concomitante e subsequente não vislumbravam a possibilidade de integração com o EM. Esse era o objetivo central do Decreto Nº 2.208, de 1997, ao separar a EB e a modalidade de EP. Em outras palavras, os cursos técnicos da EP e o EM ocorriam de forma paralela (concomitante) ou após o EM (subsequente), sem a perspectiva de integração, devendo, inclusive, serem ofertados com matrículas distintas.

Em 2002, com a eleição de Luiz Inácio Lula da Silva, originário das camadas populares e integrante das forças sindicais, houve a mobilização do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública na reivindicação de mudanças na política para EPT, resgatando-se o

⁵ É realização dos cursos de técnico de nível médio e do Ensino Médio de forma simultânea, mas não integrada.

⁶ É destinado a jovens e adultos que já tenham concluído o ensino médio

espírito de democratização tão em voga da década de 1980. Inicia-se, então, o processo de discussão que culminou na revogação do Decreto Nº 2.208, de 1997, e na emissão do Decreto Nº 5.154, de 2004 (FRIGOTTO, CIAVATTA, RAMOS, 2006).

Frisamos que, embora haja mudança do bloco de poder com a eleição e reeleição de Lula em 2002 e 2006, respectivamente, o quadro de dependência e subordinação ao grande capital estrangeiro não se altera em profundidade, embora apresente mudanças e possibilidades de maior participação e diálogo dos setores sociais, principalmente, com os movimentos organizados da sociedade civil no governo federal (FRIGOTTO, 2011).

À época, quanto ao processo de discussão das políticas públicas para EPT, configuraram-se três linhas de propostas que, novamente, algumas se alinhavam ao capital, tal qual encontrava suporte no Decreto Nº 2.208, de 1997, e outras pleiteavam uma educação na perspectiva da formação integral (RAMOS, FRIGOTTO, CIAVATTA, 2006).

Nesse contexto, houve três conjunturas de entendimento dos grupos em debate: a) os que gostariam de manter o Decreto Nº 2.208, de 1997; b) os que apenas desejavam a revogação e utilização da LDB de 1996, como legislação base da EP; e, c) os setores da sociedade organizada que defendiam a revogação do Decreto Nº 2.208, de 1997, e a emissão de um novo. (RAMOS, FRIGOTTO, CIAVATTA, 2006).

No caso, tanto os que defendiam a manutenção quanto os que advogavam a favor de um novo Decreto, saíram parcialmente contemplados, tendo em vista que vários itens do Decreto Nº 2.208, de 1997, foram mantidos e, por outro lado, a articulação entre EM e EP se tornou novamente possível. Logo, o Decreto Nº 5.154, de 2004, “é fruto de um conjunto de disputas” tornando-o “um documento híbrido”, produzido em meio a disputas de forças políticas de projetos societários divergentes e/ou antagônicos (RAMOS, FRIGOTTO, CIAVATTA, 2006, p. 32).

Houve, portanto, uma vitória parcial da camada da sociedade que defendia a permanência do Decreto Nº 2.208, de 1997, juntamente com os movimentos sociais em prol de uma EPT voltada para os interesses da maioria da população. Dessa forma, foi moldada, conseqüentemente, uma contradição que atinge direta e indiretamente a formação profissional dos futuros professores e dos que já atuavam.

Nesse contexto de vitória parcial dessas duas classes, a educação proporcionada pelos professores poderia servir a dois propósitos diferentes: Ou seja, há um professor de EPT que busca articular-se e integrar-se com a EB e outro que permanecerá subserviente ao treinamento apenas tecnicista, não discutindo nem permitindo uma formação de modo mais abrangente e profundo acerca do mundo do trabalho, da tecnologia, da ciência, da produção

do conhecimento? A resposta é afirmativa! Dentro deste quadro de disputas e de dualidade social, a formação do professor para a EPT ocorre de maneira atrelada às concepções educacionais de cada época, sendo, como toda a história da política educacional brasileira, inconstante e inconsistente (SAVIANI, 2008).

2.2 ANÁLISE HISTÓRICA DA LEGISLAÇÃO DE FORMAÇÃO DOS PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL

Nesta subseção, propomo-nos a realizar uma análise, ainda que breve, da legislação brasileira acerca da formação do professor para atuação no campo da EP. Para isso, nos fundamentamos em análise documental e em autores como Machado (2008b) e Ramos (2014). Adotamos como recorte histórico o ano de 1909, tendo em vista que até o século XX não há registros de que se possa caracterizar uma organização de ensino de oferta da EP, enquanto política pública e engendrando preocupações acerca da formação docente para essa área.

Desta maneira, frisamos também que até o século XX, no Brasil, não havia o tratamento oficial à formação de professores, elemento este que só passaria a ser alvo de ações do poder público, de maneira mais latente, após a independência nacional da Coroa Portuguesa (SAVIANI, 2009).

Assim sendo, desde os primórdios da colônia brasileira, existem registros de ações de profissionalização, com os índios e os escravos, como primeiros aprendizes de ofícios, as Casas de Fundação e de Moeda, em Minas Gerais, ou ainda, em 1808, com a fundação do Colégio das Fábricas, por Dom João VI.

No entanto, somente em 1909, com a criação das Escolas de Aprendizes Artífices pelo então Presidente Nilo Peçanha, marca-se o início de políticas públicas sistemáticas voltadas para a EP (RAMOS, 2014), dentre elas, materializa-se a preocupação com a formação de professores para EP, ainda que o movimento histórico evidencie que foi inundada pela dualidade e contradição.

Logo, a primeira ação de formar professores para o campo de EP partiu do presidente Wenceslau Braz, em 1917, com a criação da Escola Normal de Artes e Ofícios Wenceslau Braz, na cidade do Rio de Janeiro, naquele momento, Distrito Federal da velha república. Esta Escola tinha por objetivo formar dois tipos de professores, a saber, os mestres e contramestres para as escolas profissionais e também os professores das escolas primárias.

A esse respeito, Machado (2008b) chama a atenção quanto a alguns dados desta Escola que, além da curta duração de funcionamento, de apenas vinte anos, apresentou alto número de evasão dos cursistas. Das 5.301 matrículas durante os vinte anos de funcionamento, apenas 381 concluíram somados os dois cursos, sendo 309 mulheres e 72 homens. Porém, apesar do maior número de concluintes mulheres, salientamos que

a formação das mulheres era **diferenciada** da dos homens. Enquanto estes faziam **o curso técnico profissional**, as mulheres **faziam o curso de técnicas manuais**, indicando uma dualidade também de gênero dentro da formação profissional. Os cursos manuais no máximo permitiam às mulheres uma formação que as tornasse **mais preparadas para o trabalho no lar** ou trabalhos informais de subsistência. As mulheres pobres entravam no mundo do trabalho, mas exercendo profissões que reforçassem os estereótipos de fragilidade que lhes eram impostos, **eram telefonistas, datilógrafas, secretárias, enfermeiras, balconistas** (Informação verbal⁷, grifo nosso).

Cabe lembrar⁸ que iniciada na década de 1930, havia a disputa por dois projetos de desenvolvimento capitalista, um que visava maior autonomia à economia nacional e outro associado ao grande capital, principalmente aos Estados Unidos. Essa disputa ocorrida a favor do capital estrangeiro, no governo JK, se consolida a partir do golpe civil-militar, de 1964 (RAMOS, 2014).

A primeira legislação a tratar da formação de professores para o Ensino Industrial foi o Decreto-Lei Nº 4.073, de 30 de janeiro de 1942, denominado Lei Orgânica do Ensino Industrial (MACHADO, 2008b), à época o presidente da república era Getúlio Vargas e o ministro da Educação e Saúde Pública, Gustavo Capanema. Ressalta-se que, em 1909, a organização do ensino industrial era de responsabilidade do Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio.

Neste Decreto-Lei era estabelecido, em seu artigo 54, parágrafo terceiro que, na formação dos professores,

Buscar-se-á elevar o nível dos conhecimentos e a competência pedagógica dos professores das escolas industriais e escolas técnicas, pela realização de **cursos de aperfeiçoamento e de especialização**, pela organização de estágios em estabelecimentos industriais, e pela concessão de bolsas de estudo para viagem no estrangeiro. (BRASIL, 1942, grifo nosso)

⁷ Dados fornecidos pela professora Ilane Ferreira Cavalcante em Banca de qualificação de mestrado, realizada no IFRN – Campus Natal Central, em 21 dezembro de 2017.

⁸ Este tema também é discutido na página 31 da subseção 2.1

Machado (2008b, p. 69) menciona que, desde esse Decreto-Lei, os cursos de formação de professores para o ensino técnico eram adjetivados como "apropriado", "especial" e "emergencial". Diante disso, podemos atestar a ausência de preocupação de uma política pública, por mais de três décadas que orientasse legalmente a formação dos professores da EP, desde a criação das Escolas de Aprendizes Artífices, em 1909.

Nesse sentido, segundo Machado (2008b), ocorreu o primeiro curso de Aperfeiçoamento de Professores do Ensino Industrial, em 1947, resultado de um acordo entre os governos brasileiro e norte-americano, por meio da constituição da Comissão Brasileiro-Americana de Ensino Industrial (CBAI), o qual era um órgão vinculado à Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional (USAID). Este órgão também foi o responsável por patrocinar viagens técnicas de dois grupos de dez diretores das escolas técnicas industriais aos Estados Unidos para visita ao State College da Pensilvânia, em 1947.

Na década de 1960, os professores passaram a ser regulados pelo Ministério da Educação e Cultura através de controle de registro de professores, sendo as normas definidas em portarias ministeriais, que conforme Machado (2008b, p. 69), "a Portaria Ministerial Nº 141, de 1961, foi a primeira e estabeleceu normas específicas sobre registros de professores do ensino industrial".

No ano de 1961, após mais de dez anos de tramitação no Congresso Nacional, é finalmente sancionada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Nº 4.024, de 1961, caracterizada entre a disputa de controle da educação escolar entre as redes pública e privada (MACHADO, 2008b; RAMOS, 2014). Nela, há a orientação de que a formação dos professores para o ensino secundário e das disciplinas específicas para o ensino técnico deveria acontecer de modo separado.

Desta forma, o artigo 59 da LDB de 1961 afirma que “A formação de professores para o EM será feita nas faculdades de filosofia, ciências e letras e a de professores de disciplinas específicas de EM técnico em **cursos especiais de educação técnica**” (BRASIL, 1961, grifo nosso). Assim, a ideia de que a formação dos professores para a ensino técnico industrial deve ocorrer em cursos transitórios ou especiais é oficializada na primeira LDB da política pública nacional.

O primeiro curso com a identidade de caráter especial é materializado no Parecer Nº 257, de 1963, que aprovou o Curso Especial de Educação Técnica em Cultura Feminina, tendo como objetivo a formação do quadro de professores para área de Economia Doméstica e Trabalhos Manuais. (MACHADO, 2008b).

Em 1967, o Parecer do Conselho Federal de Educação (CFE) Nº 12 regulamentou os Cursos Especiais de Educação Técnica, pelo artigo 59 da LDB de 1961. Conforme este Parecer, os cursos especiais eram para a formação de professores em disciplinas específicas. Dito de outra forma, depreende-se que, para cada disciplina da área técnica, deveria haver um curso especial elaborado.

Em 1968, a Portaria Ministerial do MEC Nº 111 esclarece e reforça que os cursos especiais, com carga horária mínima de 720 horas/aula para professores e 200 horas/aula para instrutores, buscavam formar professores para as disciplinas específicas e tinham como público alvo, tanto diplomados em cursos de nível superior, quanto os de nível médio.

Ainda em 1968, o CFE aprovou, por meio do Parecer Nº 479, uma mudança no direcionamento das políticas de formação de professores. Com este novo Parecer, ficou estabelecido que a formação de professores para disciplinas específicas do ensino técnico industrial deveria obedecer a um currículo mínimo com a mesma duração estipulada para formação dos professores do EM tal qual era versado pela Portaria do Parecer Nº 262 de 1962. Daí, deriva o esquema "3+1", isto é, três anos de conhecimentos do núcleo da formação comum a todos os professores, mais um ano de saberes de especialização profissional da disciplina da área técnica (MACHADO, 2008b).

Conforme Machado (2008b), este Parecer apresenta características inovadoras para a época, tendo em vista que estabelece, em parte, um currículo comum aos cursos especiais, os quais eram efetuados sem nenhuma referência, e também por aproximar a formação dos professores do ensino técnico e do EM.

Nesse contexto, durante o regime civil-militar (1964-1984), duas reformas explicitam as intenções dos militares, alinhando um planejamento educacional para fornecer expressivo contingente de mão de obra à grande indústria. Tais reformas tinham por fundamento a teoria do capital humano. No caso, a USAID, novamente em parceria com o governo brasileiro, orientaria as ações das políticas educacionais.

A primeira reforma que ocorreu foi a universitária, através da Lei Nº 5.540, de 1968. Com ela, foi definido, pelo artigo 30, que o nível mínimo dos professores para o segundo grau seria em disciplinas técnicas ou gerais e ocorreria em curso de nível superior.

Art. 30. A formação de professores para o ensino de segundo grau, de disciplinas gerais ou técnicas, bem como o preparo de especialistas destinadas ao trabalho de planejamento, supervisão, administração, inspeção e orientação no âmbito de escolas e sistemas escolares, far-se-á em nível superior. (BRASIL, 1968, grifo nosso)

Com essa lei, percebemos uma maior exigência dos requisitos para atuação de professor no ensino técnico, em contraposição aos cursos especiais. Porém, devido à ausência de professores e especialistas formados em nível superior, logo em seguida, o Decreto-Lei Nº 464, de 1969, em seu artigo 16, instituiu normas que flexibilizaram esta formação mínima, como o fim de regularizar a situação destes profissionais.

Art. 16. Enquanto não houver em **número bastante, os professores e especialistas** a que se refere o artigo 30 da Lei n. 5.540, de 28 de novembro de 1968, **a habilitação** para as respectivas funções será feita mediante **exame de suficiência** realizado em instituições oficiais de ensino superior indicadas pelo Conselho Federal de Educação. (BRASIL, 1969a, grifo nosso)

Desta forma, foi definido que a habilitação para o exercício da docência poderia ser feita através de um “exame de suficiência” em instituição oficial indicada pelo Conselho Federal de Educação e, conforme parágrafo único do artigo 16, havia o prazo de cinco anos para que esses profissionais se adequassem à formação mínima prevista no Artigo 30 da Lei Nº 5.540 de 1968.

Outra medida tomada pelo governo brasileiro foi o Decreto-Lei Nº 655, de 1969, que autorizava aos órgãos responsáveis do MEC pelas áreas agrícola, de comércio e da indústria, a organizarem os cursos de Formação de Professores para o Ensino Técnico, com a finalidade de solucionar a defasagem entre o que era determinado pela legislação e o real número de profissionais que se enquadravam na formação mínima para o exercício do magistério.

Machado (2008b) ressalta que o MEC acumulava as funções normativa e executiva da formação de professores por área, o que significa, além de definir quais seriam os dispositivos legais dessa formação, também os executava. Nesse contexto de acumulação de funções, foi criado o Centro Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal para a Formação Profissional (CENAFOR), por meio do Decreto-Lei Nº 616 de 1969, o qual estabelecia no seu artigo 3º a finalidade desta fundação, a saber:

O CENAFOR terá por finalidade **a preparação e o aperfeiçoamento de docentes**, técnicos e especialistas em formação profissional bem como a prestação de **assistência técnica** para a melhoria e a expansão dos órgãos de formação e aperfeiçoamento de pessoal existente no País. (BRASIL, 1969b, grifo nosso)

Ainda em 1969, outros dispositivos normativos foram emanados com a mesma temática. No caso, três pareceres do Conselho Federal de Educação aprovados legislavam a

respeito da formação de professores para o ensino técnicos, os quais foram: 1) Parecer CFE Nº 266, de 1969, que tratava da formação de professores para o ensino técnico comercial e industrial; 2) Parecer CFE Nº 392, de 1969, que abarcava a formação de professores para o EM técnico em geral; 3) Parecer CFE Nº 638, de 1969, que defendia a equivalência dos Cursos de Formação de Professores do Ensino Industrial e Técnico (MACHADO, 2008b).

Em 1970, a Portaria Ministerial Nº 339 cria os cursos emergenciais, denominados de Esquemas I e II. Enquanto o Esquema I era ofertado aos professores com nível superior, como forma de complementação pedagógica, o Esquema II tinha como público alvo os professores com nível médio técnico industrial que, além das disciplinas do Esquema I, cursavam as de correlação e de conteúdos considerados necessários. (MACHADO, 2008b).

Também em 1970, o Parecer do CFE Nº 74 regula as cargas horárias dos cursos de formação de professores para o ensino técnico, com 1.600 horas/aulas para os cursistas que não possuíam formação técnica na área, ou com 800 horas/aula para os que já possuíam.

Os Esquemas I e II foram difundidos e reconhecidos em diversas universidades, em razão do aumento da necessidade de uma formação "apropriada" e do teor "emergencial", na década de 70, principalmente com o advento da Lei Nº 5.692, de 1971. Com esta Lei, o ensino de segundo grau se torna obrigatoriamente profissionalizante.

Nesse sentido, nos diz o artigo 5º, parágrafo segundo, alínea "a" da Lei Nº 5.692, de 1971: “terá o objetivo de sondagem de aptidões e **iniciação para o trabalho**, no ensino de 1º grau, e de **habilitação profissional, no ensino de 2º grau**” (BRASIL, 1971, grifo nosso) com formato de três ou quatro séries anuais e carga horária de 2.200 ou 2.900 horas.

Machado (2008b, p. 74) nos diz que, nos governos do regime militar, era notória a estima por “planificação central”, isto é, que o planejamento e definição de estratégias competiam a um pequeno grupo centralizado, e, com esse pensamento, haviam os planos educacionais, geralmente, com duração de cinco anos.

A esse respeito, Machado (2008b) diz que, alguns planos foram também traçados para a formação de professores do ensino profissionalizante em particular:

- a) Parecer CFE Nº 151, de 1970 - Plano de formação de professores para as disciplinas profissionais do ensino técnico industrial;
- b) Aditivo ao Parecer do CFE Nº 151, de 1970 – Plano de definição de concurso vestibular e currículos dos cursos destinados à preparação de professores para as disciplinas profissionais do ensino técnico-industrial;

- c) Parecer CFE N° 111, de 1971 - Plano de unificação das formações de professores das disciplinas especializadas no Ensino de 2º grau e também das Diretorias de Ensino Agrícola, Industrial e Comercial em um Departamento de Ensino de 2º grau.

Ainda em 1971, o MEC emitiria a Portaria N° 432, que fixava as normas de funcionamento dos Cursos Superiores de Formação de Professores de Disciplinas Especializadas no Ensino de 2º grau, as quais se reportavam aos Esquemas I e II.

Machado (2008b) analisa que o advento do Parecer do CFE N° 1.073, de 1972, que abordava o currículo mínimo para a formação de professores das disciplinas das áreas econômicas primária, secundária e terciária, culminou em diversas consultas e, conseqüentemente, em uma vasta emissão de pareceres em resposta, os quais são expostos no Quadro 1.

Quadro 1 – Pareceres do CFE em resposta às consultas acerca do Parecer CFE N° 1.073, de 1972

Parecer do CFE N°	Assunto
3.761, de 1974	Formação de professores para área econômica primária
3.771, de 1974	Formação de professores para disciplinas específicas do ensino técnico.
3.774, de 1974	Formação e aperfeiçoamento de professores para o ensino comercial.
1.886, de 1975	Possibilidade de continuação de estudos para professores de Artes Práticas, habilitação em Artes Industriais e ingresso no curso de Formação de Professores de Matérias Específicas – Esquema II – para o exercício do magistério de 2º grau.
1.902, de 1975	Ingresso de diplomados em nível superior em cursos de Esquema I.
2.517, de 1975	Possibilidade de os licenciados em cursos de curta duração fazerem a complementação de estudos de licenciatura plena dentro do Esquema II, previsto pela Portaria N° 432, de 1971.
51, de 1976	Possibilidade de a complementação pedagógica prevista para os cursos do Esquema I da Portaria N° 432, de 1971 ser aplicada a qualquer diplomado em nível superior.
532, de 1976	Registro de professor de disciplinas especializadas do ensino de 2º grau.
4.417, de 1976	Definição do currículo mínimo de formação de professores para a parte especial do Ensino de 2º grau.

Fonte: Machado (2008b)

Nessa linha, conforme Machado (2008b), as perspectivas de políticas educacionais de cunho “emergencial” ou “provisória” foram assimiladas como partícipes ao tipo de formação do professor atuante na EP, de modo “permanente”. Em outras palavras, as políticas educacionais para a formação de professores da EP, que antes eram compreendidas como excepcionais, tornaram-se legítimas à luz dos dispositivos normativos legais.

O Parecer CFE N° 4.417, de 1976, buscou organizar um currículo mínimo do curso de graduação de professores da parte especial do Ensino de 2º Grau. Com a mesma intenção, em 1977, o CFE com a Resolução N° 3, de 1977, fixou o currículo mínimo e determinava o fim dos Esquemas I e II, estipulando o prazo de três anos para adaptações necessárias a sua transformação em licenciatura, e o MEC emite a Portaria N° 396, de 1977. Ambos tentaram materializar o currículo da parte da formação especial dos professores do 2º Grau, porém, não se obteve êxito.

Em 1978, com a transformação das Escolas Técnicas Federais de Minas Gerais, Paraná e Rio de Janeiro em Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET) por meio da Lei N° 6.545, foi produzida a expectativa de mudanças para a formação de professores. Porquanto, um dos objetivos dos CEFET era, conforme o artigo 2º, inciso I e alínea “b” o de “ministrar ensino em grau superior de licenciatura plena e curta, com vistas à formação de professores e especialistas para as disciplinas especializadas no ensino de 2º grau e dos cursos de formação de tecnólogos” (BRASIL, 1978).

Por outro lado, a lei de transformação das Escolas em CEFET gerou dúvida e inquietação por parte dos professores formados nos Esquemas I e II, quanto ao fato de continuarem no exercício do magistério, haja vista não terem os requisitos mínimos da profissão, isto é, a licenciatura.

Por causa das dificuldades de implementação dos cursos de formação mínima dos professores em licenciatura, mesmo com o prazo estipulado de três anos pela Resolução N° 3 de 1977, a Secretaria de Ensino Superior (SESU) emite o Parecer N° 47 de 1979, que institui o Plano de Curso Emergencial para a formação de professores de disciplinas especializadas, segundo a Portaria Ministerial N° 396 de 1977 (MACHADO, 2008b), como iniciativa de acelerar as adaptações necessárias aos Esquemas I e II para transformá-las em licenciaturas.

Desta maneira, inclina-se novamente a formação dos professores do ensino profissionalizante nas áreas específicas para cursos de caráter "emergencial", embora a Resolução N° 3, de 1977 indique que esta deveria ser em cursos de nível superior em licenciatura. Por sua vez, as instituições, que ofertavam ou pretendiam ofertar cursos

emergenciais de formação específica, indagaram ao Conselho Federal de Educação, a respeito da necessidade, ou não, de prévia autorização para isso, dentre outras dúvidas.

A solução encontrada pelo CFE veio nas Resoluções N° 01, de 1981 e N° 07, de 1982, que tornou a parte de formação especial (ou de preparo pedagógico) opcional às instituições ofertantes, tanto na forma de licenciatura ou de curso emergencial. Podemos dizer de outra maneira, que após cinco anos da Resolução N° 3, de 1977, pouca coisa havia avançado, assinalando que a necessidade de formação do professor do ensino profissionalizante ocorresse em cursos de nível superior, não mais era uma exigência, mas apenas uma alternativa entre dois trajetos formativos: a licenciatura ou os cursos emergenciais.

Desta forma, o que antes era provisório, o funcionamento das duas formas via licenciatura e cursos emergenciais, com prazo de três anos, foi regulamentado e, por esse motivo, o CFE procurou organizar o funcionamento dos cursos emergenciais com a Portaria N° 299, de 1982.

Em 1986, o CENAFOR foi extinto, dezessete anos após sua criação, juntamente com a Coordenação Nacional do Ensino Agrícola (COAGRI) e os Centros de Educação Técnica criados nos Estados. Em razão disso, as responsabilidades destes órgãos são transferidas para a Secretaria do Ensino de Segundo Grau (SESG) por meio das Portarias Ministeriais N° 821, de 1986, e N° 66, de 1987.

Em razão disso, a SESG e a SESU criam um Grupo de Trabalho (GT) com a intenção de elaborar novas propostas de licenciaturas regulares para as disciplinas específicas do Ensino Técnico Industrial de segundo grau, o que, porém, não foi materializado efetivamente enquanto política pública.

Em 1996, após um longo período de debate, a LDB foi aprovada, (Lei N° 9.394), no entanto, em nenhum de seus dispositivos, encontrava-se nada especificamente a respeito da formação dos professores da EP. Logo após, em 1997, o governo emite o Decreto N° 2.208, que, ao tratar da formação dos professores para EP, afirma, em seu Artigo nono:

Art 9º As disciplinas do currículo do ensino técnico serão ministradas por **professores, instrutores e monitores selecionados, principalmente, em função de sua experiência profissional**, que deverão ser preparados para o magistério, previamente ou em serviço, através de **cursos regulares de licenciatura ou de programas especiais de formação pedagógica**. (BRASIL, 1997, grifo nosso)

Fica evidente a escolha do legislador pela prática profissional em detrimento de qualquer domínio teórico-metodológico do professor, compreendendo o fazer docente como

uma atividade de simples execução, tanto que “instrutores” e “monitores” poderiam desempenhar tais atividades.

Outro ponto de importante análise é a preferência pela “experiência profissional”. Então, a qual experiência o Decreto se refere? Obviamente, a do campo da profissão anterior ao de professor. O que sinaliza, clara e novamente, a compreensão da função do magistério na educação profissional como sendo de simples execução, sem necessidade de um preparo didático-pedagógico para o exercício da docência.

Destacamos também que o Decreto Nº 2.208, de 1997, se posiciona tal qual as resoluções do CFE Nº 01, de 1981 e Nº 07, de 1982, permitindo dois trajetos de formação aos professores: as licenciaturas ou os cursos de formação pedagógica especiais (ou emergenciais). Em vista disso, Machado (2008b) menciona que, historicamente, na área de EP, a prática majoritariamente teve preferência sobre uma formação teórica, mediante um entendimento de que a “experiência prática é mais importante ou até suficiente para ser professor desta área” (MACHADO, 2008b, p. 79).

Ainda em 1997, como parte do disciplinamento dos programas especiais de formação pedagógica, mencionado no Decreto Nº 2.208, de 1997, o Ministério da Educação, por meio do CNE, anteriormente CFE, emite a Resolução Nº 2, de 1997. Por consequência, a formação de professores em nível superior para o ensino fundamental e médio e para a educação profissional de nível médio passa a ser feita pelos seguintes meios: a) Cursos regulares de licenciatura; b) Cursos regulares para os portadores de diploma de ES; e, c) Programas especiais de formação pedagógica.

Esta última forma foi justificada, conforme o parágrafo único do artigo primeiro, pela necessidade de suprir a ausência de professores habilitados em disciplinas específicas, argumento já empregado na história da legislação da EP, com a mesma finalidade: a de flexibilizar a formação mínima do professor.

Esta Resolução dispõe também sobre os programas especiais de formação pedagógica dos professores para as disciplinas específicas do ensino fundamental, médio e da EP. Para isso, organizou-os, em três núcleos de formação, com carga horária que seria de, no mínimo, 540 horas, assinalando que, destas, 300 horas seriam destinadas para a parte teórica e prática:

- a) Núcleo Contextual – visava à compreensão do processo de ensino-aprendizagem;
- b) Núcleo Estrutural – tratava da abordagem do conteúdo curricular (organização, avaliação e métodos de ensino); e,
- c) Núcleo Articulador – objetivava o enfrentamento da prática de ensino, na perspectiva de uma reorganização escolar em projetos multidisciplinares.

Dessa forma, Machado (2008b) observa que os cursos especiais de formação pedagógica desta Resolução foram definidos com carga horária menor que os cursos emergenciais anteriores, o que enfatiza a leitura de um preparo aligeirado para o exercício da função docente na EP. Outra particularidade dessa Resolução era a previsão, em cinco anos, de uma revisão, isto é, deveria ter ocorrido até 2002, o que só se efetivou apenas em 2015. Devido a essa Resolução e durante essa lacuna, culminou-se uma série de questionamentos ao CNE acerca da formação de professores da EP.

Dentre as respostas a esses questionamentos, Machado (2008b) destaca o Parecer⁹ Nº 37, de 2002, que admite, em resposta às indagações feitas pelo Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), que a formação de professores para a educação profissional não está completamente regulamentada.

Em 2012, o CNE/CEB aprova o Parecer Nº 11, de 2012 e sua Resolução Nº 6, de 2012, as quais versam sobre as novas DCN da Educação Profissional Técnica de Nível Médio (DCNPTN), considerando principalmente as alterações implementadas na política da EP, a partir de 2003.

Em matéria de formação de professores, os dois documentos não apresentam encaminhamentos efetivos para a mudança da realidade vivenciada. Ao contrário disso, legitimam a própria ausência de definições mais claras a respeito do tema, ao afirmar no Artigo 40, da Resolução Nº 6, de 2012 que “A formação inicial para a docência na Educação Profissional Técnica de Nível Médio realiza-se em cursos de graduação e programas de licenciatura **ou outras formas**” (BRASIL, 2012b, grifo nosso).

Porém, quais outras formas? Esta parte não é especificada nem há a indicação ou referências dessas “outras formas” nos documentos. Por outro lado, novamente, é aberta a possibilidade de formas alternativas de licenciamento aos professores graduados, mas não licenciados, sendo, excepcionalmente, por meio de cursos de pós-graduação *lato sensu* ou reconhecimento parcial ou total de saberes aos professores com mais de dez anos de efetivo exercício na EP, que podem ser implementadas até o prazo máximo de 2020 e, preferencialmente, pela forma de segunda licenciatura.

Como dito antes, em 2015, em substituição à Resolução Nº 2, de 1997, o Conselho Pleno (CP) do CNE, por meio do Parecer Nº 2, de 9 de junho, e da Resolução Nº 2, de 1º de julho, aprova as novas DCN para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura,

⁹ Este Parecer também é analisado na página 16 da subseção 2.1

formação pedagógica para graduados e de segunda licenciatura) e para a formação continuada.

Desta maneira, destacamos a ausência, ou omissão, de regulamentação formal ou, ao menos parcial, da formação de professores para EPT, por cerca de dezoito anos, tendo em vista que a Resolução N° 2, de 1997, encontrava-se em vigor, bem como, as possibilidades formativas apresentadas pelo Parecer N° 37, de 2002, até a aprovação do Parecer N° 2 e Resolução N° 2, ambas de 2015, pelo CP do CNE.

No entanto, ainda assim, a Resolução N° 2, de 2015, continua aberta a políticas públicas de formação em caráter emergenciais ou provisórias de professores, uma vez que estabelece que

Os cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados, **de caráter emergencial e provisório**, ofertados a portadores de diplomas de curso superior formados em cursos relacionados à habilitação pretendida com sólida base de conhecimentos na área estudada, devem ter carga horária mínima variável de **1.000 (mil) a 1.400 (mil e quatrocentas) horas de efetivo trabalho acadêmico**, dependendo da equivalência entre o curso de origem e a formação pedagógica pretendida (BRASIL, 2015b, grifo nosso).

Desse modo, sob o olhar da legislação nacional, a formação pedagógica dos professores da EPT continua aberta a variadas formas e possibilidades de caráter emergencial e provisório, o que, provavelmente, legitima a inconstância e a ausência de uma política pública de formação preocupada adequadamente com essa demanda.

2.3 REFLEXÕES ACERCA DA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

Nesta subseção, indagamos sobre a formação de professores para atuar na EP, realizando algumas reflexões a esse respeito. Para isso, buscamos referência à luz de Moura (2014), Ciavatta (2005), Machado (2011), Ramos (2014), Tardif (2014) e outros, os quais se situam em uma tendência progressista de educação e voltados para a problematização dessa formação.

Machado (2011), ao analisar os desafios para a formação do professor da EPT, menciona os diferentes cursos iniciais deste profissional – licenciado, tecnólogo, bacharel, os de níveis médio e fundamental; o campo científico, tecnológico e cultural de origem; espaços institucionais de atuação; alunado de destino do ensino (normal, subsequente, Ensino de Jovens e Adultos, Graduação, Pós-graduação); formas de recrutamento (concursos públicos

de provas e títulos, processos seletivos simples, contratos temporários ou escolha pessoal da gestão); regime de contratação (por jornada parcial ou integral, por hora-aula); vínculo empregatício (estatutário, celetista, temporário); Condições de trabalho e de remuneração; e, o sentido de que a docência tem para o professor (atividade de trabalho principal ou complementar).

Com isso, corroboram os dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), de 2015. Nesses dados, é observada uma grande diversidade quanto à formação acadêmica dos 138.584 professores da EPT. Entre eles, havia, 77.181 licenciados (55,69 %) e 47.486 graduados sem licenciatura (34,3%). Há também 13.917 sem curso de nível superior (10,04%), dos quais, 13.181 possuíam apenas o EM (9,96%), e, ainda, 106 somente com o Ensino Fundamental (0,07%). Tal diversidade dialoga com a própria história de carência de uma política pública de formação de longo prazo para os professores da EPT, desde sua origem.

Essa variedade de trajetos de formação e de desafios ressalta ainda mais as dificuldades e a complexidade a serem enfrentadas por aqueles que pretendam materializar uma formação continuada em um espaço-tempo coletivo como o das RP. Estas, enquanto atividade de formação continuada, carecerão de um planejamento direcionado a esses desafios e trajetos (IMBERNÓN, 2010).

Em vista disso, a dualidade do Decreto Nº 5.154, de 2004, servirá de alicerce para fundamentar tanto a formação de professores, sem compromisso com a classe trabalhadora e condicionados em agentes do capital, bem como, para permitir a materialização de formação de professores que articula os saberes para uma educação integral.

Nesse Decreto, ao reestabelecer a possibilidade de união entre EM e EP cogita novos saberes didático-pedagógicos, os quais serão necessários tanto para o futuro profissional quanto ao professor da EPT em atuação, principalmente no que tange à articulação teoria e prática, na busca de um currículo integrado na instituição que ofertará o EM Integrado (ARAUJO, 2014).

Ainda acerca da concepção de integração, pode-se encontrar remotamente sua gênese nas intenções dos socialistas utópicos¹⁰ e dos pensadores do início do renascimento, em âmbito europeu, enquanto em âmbito nacional, tal conceito é materializado e expressamente

¹⁰ Adeptos do socialismo utópico cuja corrente de pensamento idealizava a formação de sociedade igualitária. No entanto, fora criticado em função da ausência de estratégias de como alcançá-la. Em oposição ao socialismo utópico, Marx e Engels elaboram o socialismo científico ou o socialismo moderno (ENGELS, 1877).

defendido no primeiro projeto de lei da LDB, dois meses após a promulgação da Constituição de 1988 (CIAVATTA, 2005).

Nesse sentido, Ciavatta (2005, p. 2) aponta que, a educação humana integral "busca superar o ser humano dividido historicamente pela divisão social do trabalho entre a ação de executar e a ação de pensar" e este é um dos compromissos éticos do professor da EPT com a transformação na direção da melhoria da educação, e que, no caso da formação integral no EM, deve significar que **“a educação geral se torne parte inseparável da educação profissional em todos os campos onde se dá a preparação para o trabalho”** (CIAVATTA, 2005, p. 3, grifo nosso).

As mudanças legais implementadas pelo Decreto Nº 5.154, de 2004, e reafirmadas pela Lei Nº 11.741, de 2008, não foram acompanhadas de políticas públicas de formação de quadros de professores preparados para atuarem à luz dessa integração entre conhecimentos da área técnica e conhecimentos das áreas estruturantes ou básicas (ARAÚJO, 2014).

Com efeito, apesar de o Artigo 62 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996, dispor que a formação inicial de professores para a EB ocorrerá em nível superior, em cursos de licenciatura, destacando-se que o EM é a última etapa deste nível da educação nacional, os professores do núcleo tecnológico ou específico da EPT, geralmente são advindos de cursos de bacharelado ou de tecnologia, os quais não têm como objetivo formar profissionais para o magistério.

Moura (2014), ao tratar do EM, de modo particular, da formação de seus professores, ressalta a importância de, antes de qualquer análise a ser realizada, considerarmos o contexto sócio-histórico-econômico da comunidade escolar, a educação a que se propõe ofertar e a condição dos alunos da classe trabalhadora, o que demanda exigências de formação inicial e continuada dos professores e a necessidade de transpô-la, no sentido de ampliação do vir-a-ser professor.

Mas será possível que uma política de formação de professores seja capaz de superar, por ela própria, a dualidade política pública das redes de educação? A respeito disso, concordamos com Moura (2014), quando diz que esta dualidade faz parte da tessitura do sistema capitalista que exclui a maioria da população em detrimento de uma pequena parcela privilegiada da produção daquela e que “romper completamente a dualidade estrutural da educação escolar não depende apenas do sistema educacional, mas antes da transformação do modo de produção vigente” (MOURA, 2014, p. 14).

Em outras palavras, a adoção consolidada, durante o regime militar e a reforma do aparelho do estado brasileiro, principalmente no governo FHC, se coadunam com um modelo

econômico que atingirá as políticas sociais, dentre elas, a educação, justificada como necessária para eficiência do Estado e bem maior da nação, o que Harvey (2011, p. 16) criticará como apenas “retórica” de um projeto de poder.

Para compreender a realidade da escola, antes carece do entendimento do funcionamento do capitalismo e de sua real intenção. Isso se torna ainda mais importante, quando se trata dos professores da escola pública que trabalha com as futuras gerações e destina sua oferta aos filhos da classe menos favorecida em nosso país.

Diante disso, pode-se afirmar que o Decreto Nº 5.154, de 2004, caminha, mesmo que parcialmente, em direção à politecnicidade, ressalvando-se que ela só será plena em uma sociedade futura, quando a classe trabalhadora se apoderar do poder político e superar a sociedade capitalista (MOURA, 2014).

Aqui, é necessária uma distinção conceitual importante entre politecnicidade e onilateralidade. Compreendemos a primeira, conforme Saviani (2003, p. 140), pelo “domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho moderno”, passível de realização dentro do contexto dual de divisão social do trabalho, como via de sua superação. Por sua vez, a segunda só é possível após a realização desta superação, quando o ser humano não mais estiver sob os ditames da sociedade capitalista.

A esse respeito, Manacorda (2007, p. 87) explica que a onilateralidade,¹¹ na obra de Marx, é "um desenvolvimento total, completo, multilateral, em todos os sentidos, das faculdades e das forças produtivas, das necessidades e da capacidade da sua satisfação" pelo ser humano, malgrado esta possibilidade de desenvolvimento só será possível, na revolução proletária, quando "uma totalidade de forças produtivas, desenvolvidas no modo histórico da divisão do trabalho e da propriedade privada, torna-se subsumida por cada indivíduo, e a propriedade por todos" (MANACORDA, 2007, p. 87).

Conforme discutido, a formação de professores não pode ser compreendida fora do contexto das políticas públicas da educação, nem muito menos, deslocada das disputas pelo projeto societário de poder, o qual teve como vencedor, por ora, a hegemonia neoliberal.

Com tudo isso, Moura (2014) analisa que a atuação do professor é influenciada por muitos aspectos, dentre eles, o financiamento, as modalidades de curso, a formação inicial e continuada e as exigências do mercado de trabalho. Este último demanda por trabalhadores capazes de adaptação e de capacitação constante, em um contexto sócio produtivo, dominado

¹¹ O autor prefere o uso do termo onilateralidade à onilateralidade.

pela acumulação flexível e pela concorrência por vagas e desemprego em massa, reflexo dos condicionamentos do próprio neoliberalismo (ANTUNES, 2000).

Segundo Moura (2014), numa perspectiva progressista, o professor carece de ir além das necessidades do mercado de trabalho. Para isso, é preciso uma formação que atue de modo contra hegemônico, que contribua para o alcance da autonomia e da emancipação, as quais devem visar e orientar os interesses e necessidades da “classe-que-vive-do-trabalho” (ANTUNES, 2000, p. 101), tendo em vista a transformação social necessária.

Com esse pensamento, Souza (2013) faz referência ao discurso midiático de falta de mão de obra qualificada, a necessidade de melhor preparo dos jovens e adultos para o mercado de trabalho, ou a falta de integração entre instituições de EP ou superior e empresas, limitando a função da escola à preparação para o trabalho e engendrando, no senso comum, que a única ou o primeiro objetivo da educação escolar é a produção de mão de obra para o mercado tal qual era postulado pela teoria do capital humano.

Opondo-se a isso, o processo de formação de professores para EPT deve atentar para essa manipulação ideológica e política, pois o preparo para o mundo do trabalho é um dos objetivos da escola, mas na perspectiva omnilateral e emancipatória, jamais poderá ser o primeiro.

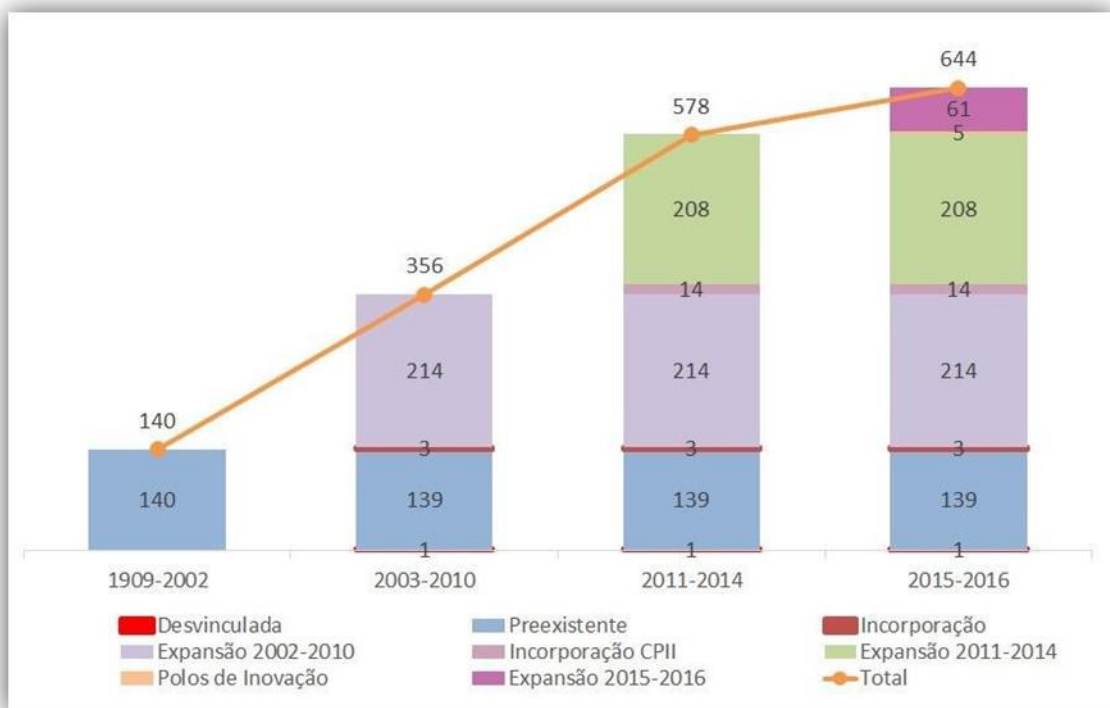
Nesse sentido, compreendemos que a organização de uma atividade de formação continuada, tais como as RP, deve estar alerta à ideologia neoliberal e ao viés capitalista que transforma tudo em mercadoria, inclusive, a educação. Na perspectiva hegemônica deste trabalho, direcionaremos nossas reflexões no sentido de superação de uma visão reducionista de formação docente.

Com efeito, a educação deve fornecer o conhecimento necessário para a assimilação da realidade e da relação do indivíduo com a produção da vida material através do trabalho, este último considerado como princípio educativo, de forma que, através de uma transformação social profunda, o modo de produção e distribuição seja digno e equânime a todos e não um meio de dominação e exploração. Tais concepções estão subsidiadas pelas ideias de educação em Marx e Engels, pautadas pelo caráter universal, de teor público, de cunho laico e obrigatório a todas as crianças da classe proletária (NOGUEIRA, 1990).

Machado (2011), ao analisar os desafios da formação do professor EPT, discorre a respeito da expansão da RFEPT e expõe o grande número de novos professores, cerca de 12,5 mil, que adentrava, em grande medida, com alta formação acadêmica, em nível de mestrado e de doutorado, porém, por vezes, sem compreensão do mundo do trabalho.

Essa expansão é iniciada com a Lei Nº 11.195, de 2005, principalmente, como ato político dos dois mandatos do governo Lula e dado continuidade no governo Dilma, por meio de fases de construção de unidades/*Campi*, de EPT. Em 2005, houve o lançamento da primeira fase do Plano de Expansão da RFEPT. Com efeito, desde a criação em 1909 até 2002, havia 140 unidades/*Campi* dessa Rede. Em 2016, após as cinco fases desse Plano, já são 644 unidades distribuídas em todas as regiões do país, cujo Gráfico 1 abaixo, fornecido¹² pelo MEC (2016), demonstra o quadro de crescimento das Unidades/*Campi*.

Gráfico 1 – Expansão das Unidades/*Campi* da RFEPT de 1909 a 2016



Fonte: BRASIL (2016)

Diante desse cenário de expansão e de expressivo ingresso de professores para a modalidade de EPT, Machado (2011) apresenta alguns dos desafios para essa formação docente, enquanto demanda político-pedagógica, os quais enumeramos: a) Estabelecer mais diálogos com o mundo do trabalho e a educação geral; b) Implementar práticas pedagógicas interdisciplinares e interculturais; c) Fortalecer de maneira fecunda as relações entre tecnologia, ciência e cultura; d) Compreender o real significado do trabalho como princípio educativo; e) Estabelecer processos de contextualização de modo significativo e abrangente; e, f) Estimular uma educação emancipatória ao educando, sujeito de direitos e de palavra.

¹² Disponível em: <<http://redefederal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal>>. Acesso em 23 dez. 2017.

Quanto ao trabalho como princípio educativo, faz-se necessário frisar que é entendido por Marx (1980) como criação e reprodução da vida humana, mas contraditoriamente também é a alienação a serviço do capitalismo. Conforme Nogueira (1990), quando investiga a dimensão da contribuição da obra de Marx e Engels sobre educação em seus escritos, o princípio da união entre ensino e trabalho foi incentivado pelos autores alemães, o que não significa mero treinamento técnico de manipulação de instrumentos de produção, antes e de forma mais ampla, porém, situa-se na associação entre o trabalho produtivo e a formação intelectual.

Ramos (2014) corrobora com este último pensamento e ressalta que o trabalho como princípio educativo deve ser entendido como a qualidade de produtor do ser humano, de sua realidade, que dela se apropria e pode transformar e, tendo em consideração, que "o trabalho é a primeira mediação entre o homem e a realidade material e social" (RAMOS, 2014, p. 110).

A atuação docente na EPT não é ensinar a fazer e preparar para o mercado, mas estimular a compreensão das estruturas sócio produtivas da sociedade, no intuito da emancipação e autonomia, habilitando para o exercício profissional consciente com valores éticos e políticos relacionados a um projeto contra hegemônico (RAMOS, 2014).

De igual modo, a dimensão educativa do trabalho aporta-se ao movimento de unidade entre teoria e prática, enfrentando a divisão capital e trabalho e que, este último, em suas diversas formas e leituras, se apresenta em dois sentidos: o histórico e o ontológico, o primeiro como "elemento da produção da existência humana" e o último nas suas transformações sociais, de produção e de relações históricas (MOURA, 2014, p. 100).

Quanto aos desafios da formação do professor da EPT, devemos incluir a apreensão do sentido de um currículo integrado, superando a leitura superficial de mera soma das disciplinas técnicas com as chamadas propedêuticas, mas compreendendo que a integração ocorre pela concretização da interdisciplinaridade e da transdisciplinaridade, sendo fundamental a formação continuada dos docentes, nessa perspectiva (MACHADO, 2011).

Com efeito, esses entraves pressupõem a necessidade de superação da própria estruturação curricular e acadêmica em nível superior, ainda fundada no princípio disciplinador e fragmentário de entender o conhecimento, por vezes, produzindo barreiras às inter-relações dos conteúdos e das práticas de cada área, o que, no entanto, não deve ser lido na direção de dissolver as particularidades de cada uma.

A interdisciplinaridade e transdisciplinaridade não buscam em suas bases filosóficas, sociológicas e antropológicas a dissolução das áreas de conhecimento, ou ainda, das

disciplinas, mas esboçam a necessidade, para além de uma reforma da estrutura curricular da educação, de uma reforma do próprio pensamento (MORIN, 2003).

Por um lado, na construção epistemológica da interdisciplinaridade, o que se tenta encontrar e conhecer é a totalidade. Para isso, as etapas de interiorização e aprofundamento do saber de mim mesmo, do mundo, das dúvidas geradoras e de suas limitações, carecem de uma organização capaz de tornar exequível na caminhada dessas etapas. Nessa tela, as áreas de conhecimento são partes de uma totalidade (FAZENDA, 1994).

Por seu turno, a transdisciplinaridade, como método de (re) significação no processo de aprendizagem, se relaciona com a interdisciplinaridade de forma mais elaborada, buscando materializar relações e conexões entre disciplinas. De modo ilustrativo, a transdisciplinaridade seria uma teia complexa de ligações interdisciplinares, cujo objetivo seja o aprendizado do conhecimento e a intervenção crítica sobre a realidade. E, de acordo com Oliveira e Henrique, (2005, p. 81, grifo nosso):

A transdisciplinaridade, **grau máximo de relações entre disciplinas**, aparece, nesse contexto, como um **método possível** de ser tentado, sendo sempre iniciado com **pequenas tentativas interdisciplinares** ao longo do currículo. Esse método permite atender à necessidade de utilizarem-se formas de organização dos conteúdos que promovam um maior grau de (re) significação na aprendizagem.

Nesse sentido, concordamos com Machado (2011), que uma das possibilidades de intelecção pedagógica é a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade, isto é, que as disciplinas dialoguem com temas ou eixos que permitam a compreensão complementar entre os vários campos científicos, para a ampliação da própria complexidade da realidade vivida, pois sabemos que o conhecimento não se encontra em gavetas disciplinares, antes, está no confuso cotidiano de viver.

Na mesma linha de pensamento, Souza (2013) põe em evidência que o processo de formação humana, realizado durante a EB (Educação Infantil, Ensino Fundamental e EM), está diretamente ligado às condições sociais, financeiras, institucionais da comunidade escolar (escola, professores, alunos, infraestrutura, recursos) e é nesse contexto que, principalmente, os alunos da rede pública apreenderão sua percepção de leitura de mundo, sociedade, no mundo do trabalho.

Outro aspecto, que colabora para isso, é a inexperiência para o desempenho do ser professor, caracterizada pelo ingresso em uma instituição de educação sem antes ter passado por uma formação inicial adequada, como acontece, com maior frequência, com os recém

professores bacharéis e tecnólogos (WIEBUSCH, CUNHA, 2014), o que ressalta a necessidade de uma política de formação continuada situada no compromisso da EPT com o entorno, com a realidade em que está inserida e, principalmente, com a perspectiva de reflexão do professor.

Nessa perspectiva, poderíamos limitar o vir-a-ser professor, seja na modalidade de EPT ou em outra modalidade, etapa ou nível, a partir dos conhecimentos e experiências de cursos de formação inicial e continuada? Compreendemos que não!

Nessa linha de pensamento, concordamos com a ideia de que a formação docente vai além da aquisição dos conhecimentos e saberes construídos na formação inicial e nas trajetórias de formação continuada (TARDIF, 2014; MOURA, 2014). Isto posto, são muitos os fatores que se relacionam e se sobrepõem à formação inicial e continuada, haja vista que o professor está inserido no contexto da racionalidade social capitalista, trava relações com pessoas (alunos e colegas de trabalhos) de maneira complexa, toma escolhas político-pedagógicas, traçando estratégias, definindo conteúdos, educando, dialogando, aprendendo ao ensinar e ensinando ao aprender (FREIRE, 1996).

Outro aspecto trazido por Moura (2014), ao tratar dos limites e possibilidades de avançar na formação humana integral, menciona o modelo de desenvolvimento socioeconômico vigente no país, que se submete aos interesses hegemônicos do grande capital internacional, em especial, os especuladores.

Esse modelo resulta em uma sociedade injusta, em que "há uma pequena minoria que tem acesso a uma grande quantidade de direitos e bens, enquanto a ampla maioria vive à margem da sociedade, sem bens e sem direitos" (MOURA, 2014, p. 44), isto é, o professor da EPT, compromissado com os interesses da grande maioria da população, deve ter a consciência de que sua ação pode ser uma forma de se contrapor aos meios opressores do próprio modelo socioeconômico em que está inserido, para isso, é necessário agir de maneira contra hegemônica, ter "competência técnica e compromisso ético" (MOURA, 2014, p. 44), do mesmo modo que deve respeitar os diferentes saberes, trazidos pelos alunos à escola (FREIRE, 1996).

A concepção de formação integral difere contrariamente à dual que marca a relação entre a EP e a EB, expressa de modo mais claro no EM, sendo este marcado pela ausência de identidade (MOURA, 2014) e pela indagação implícita quanto a que educação se deve focar: se propedêutica ou de preparação para o trabalho (FRIGOTTO, CIAVATTA, RAMOS, 2006).

Na perspectiva da dualidade, conforme Ciavatta (2005), seja na Europa ou no Brasil, ela se faz presente no processo de sedimentação da oferta educativa, reservando às elites a formação dos dirigentes da sociedade e à maioria da população, uma instrução de cunho beneficente e baseada no trabalho produtivo, isto é, com a finalidade de produção para venda ou lucro.

No Brasil, esse dualismo é intensificado pelo escravismo e pela discriminação em relação ao trabalho manual, bem como, na ausência de preocupação das elites em organizar um sistema de educação nacional, dado que, até a metade do século XX, a educação não havia sido alvo de políticas públicas (CIAVATTA, 2005; FRIGOTTO, CIAVATTA, RAMOS, 2006)

Nessa linha de pensamento, Saviani (2008) examina os problemas estruturais da história da política educacional brasileira e enfatiza que, dentre seus limites, está a “histórica resistência que as elites dirigentes opõem à **manutenção da educação pública**; e à **descontinuidade**, também histórica, das medidas educacionais acionadas pelo Estado” (SAVIANI 2008, p. 7, grifo nosso). Esta oposição da elite brasileira materializou-se na inconstância de projetos pedagógicos, sempre reiniciando do zero e pela ausência ou insuficiência de recursos.

As iniciativas político-governamentais no Brasil, historicamente, buscaram responder às expectativas de um projeto de desenvolvimento social e de poder das camadas dominantes com vistas à manutenção da desigualdade, as quais "têm sido peças importantes para o cumprimento do papel de manter o Estado brasileiro em posição periférica no processo internacional da produção capitalista" (SOUZA, 2013, p. 388).

Com isso, não defendemos o entendimento de ser a educação a mola propulsora do desenvolvimento econômico e social, tal qual era defendida pela teoria do capital humano, mas que a educação representa uma das formas de resistência à desigualdade e à marginalização social das classes populares, o que é próprio da lógica neoliberal de constituir uma reserva de massa de excluídos (ANTUNES, 2000).

Nessa mesma lógica, uma política educacional, se pensada de maneira estratégica para a emancipação, carece de considerar as diferentes etapas e níveis da educação nacional como complementares e, logo, relacionadas, ao que introduz à compreensão de a EP ser pensada como parte constituinte de um projeto de educação mais amplo que envolverá todo o país e, portanto, uma política de formação de professores da EPT que deve estar inserida como partícipe da estrutura maior, a qual deve tratar da educação escolar nacional (SOUZA, 2013).

Costa (2012), em sua pesquisa de mestrado, identifica algumas dificuldades para a execução desta proposta de educação no Ensino Médio Integrado (EMI) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará (IFPA), dentre os quais destacamos, a falta de compreensão dos princípios do currículo integrado, que parte do diálogo, não da sobreposição entre as disciplinas de formação geral (Língua Portuguesa, Matemática, Histórica e outras) e da formação tecnológica específica; as práticas de gestão, por não viabilizar um trabalho coletivo em que todos os sujeitos participem e dialoguem para o caminho de materialização desta proposta; e a ausência de programas contínuos de formação dos professores e gestores, que os orientem na perspectiva do ensino integrado. Essas dificuldades não estão circunscritas ao IFPA e podem ser estendidas a outras instituições da Rede.

Nesse sentido, vislumbramos no espaço-tempo das RP uma oportunidade de ações e de atividades que podem contemplar os aspectos mencionados por Costa (2012). A discussão de temáticas pedagógicas, a socialização de experiências de aprendizagem e de projetos, e o debate de itens da gestão escolar se direcionam à concretização de uma formação continuada desses professores.

Conseqüentemente, o trabalho docente na Rede Federal da EPT exigirá capacidades de significar o conhecimento elaborado com os saberes dos alunos constituídos nessa realidade sócio-histórico-cultural-escolar, haja vista que, conforme a Lei Nº 12.711, de 2012, 50 (cinquenta) por cento das vagas são reservadas para os alunos que cursaram integralmente o EM em escolas públicas, reforçando a relação entre os diferentes níveis, modalidades e etapas da educação escolar (BRASIL, 2012a).

No entanto, o Parecer do Conselho Nacional de Educação, da Câmara de Educação Básica (CNE/CEB) Nº 37, de 2002, de relatoria de Ataíde Alves, admite que “A rigor, a docência para a educação profissional não está completamente regulamentada” (BRASIL, 2002, p. 1), ou seja, que as trajetórias indicadas pela Resolução Nº 02, de 1997, são algumas das alternativas dentre outras possíveis e que carecem de regulação.

A relatora também apresenta, neste Parecer, algumas trajetórias possíveis de formação de professor para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM), as quais foram sintetizadas por Machado (2008b, p. 81) conforme discriminamos a seguir: I) Formação em curso técnico aliada à graduação em Pedagogia; II) Formação em curso técnico agregado a uma licenciatura; III) Bacharelado fora da área de atuação associado a uma pós-graduação na área de atuação e um programa especial de formação pedagógica; IV) Bacharelado junto a uma pós-graduação na área pedagógica; e, V) Licenciatura integrada a cursos e estágios relacionados com a área de docência e experiência profissional em empresa.

Tais instrumentos legais constataam a própria complexidade do campo da EPT em matéria de formação de professores, tendo em vista a realidade do mundo do trabalho e o preparo do profissional que tem por uma de suas funções qualificar os futuros trabalhadores, que de igual modo, demonstram a inconsistência de uma regulação para este mesmo profissional, na medida em que até o momento, outubro de 2016, a Resolução N° 02, de 1997, ainda está em vigor.

Nessa perspectiva, Moura (2014), ao analisar a formação inicial e continuada dos professores da EPT, divide-os em quatro grupos: os graduados, mas não licenciados, ou seja, bacharéis ou tecnólogos; os licenciados; os futuros graduados; e, os não graduados. Para os graduados, mas não licenciados, faz-se necessária uma formação de prazo menor, porém, que não se limite à histórica formação emergencial ou especial que marcou a legislação brasileira enquanto política pública de formação de professores para a EP. Moura (2014, p. 85) apresenta duas vias de formação por meio de “Cursos de licenciatura voltados para a educação profissional e a pós-graduação, principalmente, *lato sensu*”.

Em relação aos não graduados, o espaço de maior contingente de profissionais é o setor privado. Nesse setor, a preparação docente é geralmente simplista e de caráter de mão de obra preparada para operar e executar adestradamente suas atividades. Em particular, é um terreno onde o debate contra hegemônico se dá com grande dificuldade, por ser um dos âmbitos que se nutre do modo de divisão social do trabalho, implicando às forças progressistas buscarem alternativas de desvencilhamento da ideologia hegemônica.

Quanto aos licenciados, Moura (2014, p. 88) coloca, como um dos caminhos de preparo desses professores, a formação continuada, aproximando “relações entre trabalho e educação e ao vasto campo da educação profissional”, na perspectiva da interdisciplinaridade ou transdisciplinaridade com foco na integração entre “trabalho, ciência, tecnologia e cultura”.

Desta forma, a compreensão da formação do professor da EPT não deve se limitar aos quadros de bacharéis, tecnólogos, técnicos em nível médio e fundamental, e incluir os também licenciados, por não terem, geralmente, em seus cursos superiores, a devida preparação para atuar nessa modalidade de ensino, nem domínio da proposta de educação integrada.

Moura (2014) propõe que a formação continuada específica seja na perspectiva de aproximação e concretização do currículo integrado, a partir de dois movimentos importantes, os quais são a aproximação dos profissionais de formação específica ao entendimento de que a formação integral se baseia na integração entre as áreas de conhecimento geral e

profissional e, por outro lado, os profissionais licenciados notarem a necessária relação entre sua área de saber e as demais disciplinas técnicas, a partir do eixo estruturante de integração entre trabalho, ciência, tecnologia e cultura.

Pelo exposto, percebe-se a complexidade da formação docente para atuar na EP, não bastando, para isso, a formação inicial. Desse modo, RP, a qual será alvo de discussão das próximas seções, pode ser um espaço-tempo de formação continuada em serviço, isto é, pode representar uma das possibilidades de desenvolvimento de trabalhos político-pedagógicos capazes de promover o debate, o diálogo e o compartilhamento de conhecimento e de proporcionar a construção de saberes, a partir dos quais o professor atuará de maneira mais consciente.

Para isso, tendo em vista as reflexões em Moura (2014) e Machado (2011), as RP podem se constituir em um espaço privilegiado de formação continuada dentro da escola, desde que considere os desafios do professor da EPT, a realidade socioeconômica local, regional, nacional e também internacional. Ela precisa estar organizada de maneira a alcançar objetivos do currículo integrado e com temas, pautas, espaço-tempo organizados para debate e compartilhamento de experiência e conhecimentos (TORRES, 2007). Colabora com esta perspectiva, a ideia de que tais profissionais atuam em um mesmo espaço, dividindo, por vezes, a intercalação de horários de aulas entre as salas, contribuindo com a formação dos mesmos alunos e partícipes dos mesmos colegiados.

Para os futuros professores da EPT, Moura (2014) assevera a necessidade de uma política educacional de formação de professores, que supere o caráter emergencial historicamente presente na educação brasileira. Sendo assim, a primeira opção que se materializa das discussões são as "licenciaturas específicas para a EP", que podem se destinar aos alunos concluintes do EM de caráter propedêutico ou, de forma mais específica, aos alunos do EMI, e outra possibilidade de proposta para os futuros professores seria a especialização que habilitasse a atuação na EP, conforme uma área profissional ou eixo tecnológico (MOURA, 2014, p. 90).

Desta forma, qual deve ser a formação dos professores da EPT no intuito de contribuir com uma educação emancipadora? Ao nosso ver, uma formação para educação emancipadora pressupõe um percurso que vá além da diplomação em nível superior, superando a fragmentação dos conhecimentos científicos – fruto do paradigma da modernidade – atrelando a esta formação inicial uma perspectiva omnilateral e emancipatória, em abertura de sua área específica com as demais, baseada na interdisciplinaridade, articulando as diferentes dimensões do desenvolvimento humano – cognitivo, artístico, físico e cultural – e de melhoria

das condições de trabalho e valorização, que o trabalho escolar permita não só a manipulação do conhecimento, mas principalmente, o uso do conhecimento como sujeitos autônomos (SOUZA, 2013).

Faz-se necessário asseverar que a formação do professor não ocorre apenas em espaços formais, mas também no contexto hegemônico capitalista em suas relações sociais e de produção e, desta maneira, qualquer discussão deste vir-a-ser professor carece de atenção quanto ao senso comum da retórica neoliberal e da moral do pensamento capitalista.

Segundo Nóvoa (1992, p. 25, grifo nosso), a formação do professor "**não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas)**, mas sim através de um trabalho de **reflexividade crítica sobre as práticas** e de **(re)construção permanente** de uma identidade pessoal". Para esse autor, é na relação do profissional docente de maneira crítico-reflexiva com sua prática que constrói sua formação, ainda que reconheça a importância dos espaços formais nessa trajetória formativa.

A esse respeito, Nóvoa (2002) ainda nos diz que o aprendizado docente é contínuo, podendo, inclusive, ocorrer a partir de dois pilares, quais sejam, a própria pessoa – o sujeito professor, com sua história de vida, com suas experiências e conhecimentos, e escola – principal local de atuação profissional professor. Desse modo, tanto as particularidades do sujeito-histórico professor, quanto ao espaço de suas atividades laborais, incidem sobre seu processo formativo.

Nessa direção, Tardif (2014, p. 12), investigando a construção dos saberes docentes, nos dirá que estes são primeiramente de ordem “social”. Em outras palavras, os saberes docentes dependerão da elaboração das práticas, dos fundamentos, dos entendimentos e da intenção político-didático-pedagógica dos professores em uma complexa rede de fatores sociais, pessoais e cognitivos.

Nessa perspectiva, considerando que, tal qual os cursos de formação de profissionais das áreas técnicas da EP, as licenciaturas também não preparam para as atividades de educação dessa modalidade de educação. Logo, se constitui uma demanda expressiva, tendo em vista o contingente considerável de profissionais que deverão desenvolver as atividades didático-político-pedagógicas adequadas para a EPT.

Moura (2014, p. 94) sintetiza alguns núcleos imprescindíveis para a formação do professor da EPT: "a) área de conhecimentos específicos; b) formação didático-político-pedagógica; c) diálogo constante entre ambas e dessas com a sociedade em geral e, em particular, com o mundo do trabalho", explicitando que o professor necessita ter o domínio em profundidade de sua área de conhecimentos, bem como, uma formação pedagógica que o

auxilie no fazer docente, porém, deixa claro que tais conhecimentos são insuficientes para uma proposta transformadora, sendo necessário o compromisso formativo contra hegemônico e “orientados pelo fim de contribuir para a superação do modelo de desenvolvimento socioeconômico vigente” (MOURA, 2014, p. 94).

Quanto ao núcleo didático-político-pedagógico, Moura (2014, p, 98) nos diz que deve contemplar, dentre outros aspectos:

as relações entre estado, sociedade, ciência, tecnologia, trabalho, cultura, ser humano e educação; políticas e história da educação brasileira e, mais especificamente, a da educação profissional; a discussão relativa à função social da educação em geral, da EP e de cada instituição em particular; a relação entre trabalho e educação; relações entre currículo, educação, cultura, tecnologia e sociedade; currículo integrado; organização e planejamento da prática pedagógica na educação profissional; avaliação do processo de ensino-aprendizagem na educação profissional; concepção de formação que se sustente numa base humanista; concepção de docência que impregne a prática desse profissional quando sua atuação se dá no mundo do trabalho; a profissionalização do docente da EP: formação inicial e continuada, carreira, remuneração e condições de trabalho; desenvolvimento local/regional que considere os aspectos sociais, culturais, políticos e econômicos.

O autor supracitado tanto navega nas dificuldades e na complexa realidade de elementos da relação educação e trabalho, bem como, apresenta possíveis soluções, algumas também sugeridas por Machado (2011).

Nessa perspectiva, Ciavatta (2005) discorre de maneira explicativa sobre currículo integrado e aborda a necessidade de diálogo entre as partes na constituição do todo do conhecimento, justificando que o currículo integrado busca essa totalidade, do mundo real, da compreensão da realidade no aspecto da visão completa do processo de entendimento da aplicação, da investigação e do aprofundamento do conhecimento científico.

Para isso, Ciavatta (2005, p. 3) nos diz que a formação humana dos adolescentes, jovens e adultos deve garantir “a leitura do mundo e para a atuação como cidadão pertencente a um país, integrado dignamente à sua sociedade política” e, assim, o entendimento dos fenômenos das relações sociais e políticas inerentes à sociedade.

Com esse pensamento, Araújo (2014) explica que o ensino integrado não é apenas uma entre outras formas de ofertar o currículo do EM, mas uma opção político-pedagógica que visa à totalidade e à leitura ampla da sociedade. O mesmo autor ainda ressalva que a formação integral é um compromisso com a utopia da formação por inteira, não se saciando com o desenvolvimento de parte das capacidades físico-intelectuais dos educandos ou com a

socialização de aprendizados fragmentados, mutilados, e que antes garanta a plena leitura do mundo (ARAÚJO, 2014).

Nesse sentido, Moura (2008) propõe que essa leitura do mundo tenha como um de seus fundamentos o binômio ensino-pesquisa de maneira que garanta a construção de práticas didático-pedagógicas capazes de alimentar uma visão crítica dos alunos na ação de construir, desconstruir e reconstruir sua aprendizagem, refletindo e edificando sua autonomia e, para isso, faz-se necessário que o professor tenha nitidamente, em seu fazer, a pesquisa como princípio pedagógico.

Alarcão (2001), discutindo sobre formação de professores, vai mais a fundo, e afirma, como um dos princípios da própria natureza investigativa do vir-a-ser professor, que "todo o professor verdadeiramente merecedor deste nome é, no seu fundo, um investigador e a sua investigação tem íntima relação com a sua função de professor" (ALARCÃO, 2001, p. 9). Significa que uma das práticas constituintes de ser professor é a investigação e o questionamento de sua própria prática e, em igual medida, da função da escola.

Na possibilidade de uma reflexão colaborativa e conjunta das ações da profissão docente, no âmbito do IFRN, as RP podem ser um precioso espaço-tempo de análise e de construção de práticas, de reflexão sobre elas. As dúvidas, as incertezas e as possibilidades da ação pedagógica são contextuais e particulares a cada realidade, ainda mais no campo da EP pelas suas particularidades. Desse jeito, a nosso ver, as RP podem ser um dos caminhos para consecução do caráter investigativo da função docente.

Ao tratar do espaço educativo da pesquisa, Demo (2006, p. 79) define a emancipação como o processo de transformação em que o indivíduo exerce a qualidade de ator consciente e produtivo e recusa a redução de seu estado como objeto, calcadas em um projeto de "auto sustentação" e "autogestão". Em outras palavras, a emancipação é a elevação da consciência que nos torna sujeitos capazes, superando a condição de objetos manipuláveis, ingênuos e conformados, tanto no plano econômico quanto político.

Para a emancipação, a pesquisa como princípio pedagógico transformaria necessariamente os professores em cientistas por investigarem sobre sua prática, seus resultados, as mudanças necessárias ocorridas e as intervenções possíveis, no entanto, em suma, os professores não obtiveram preparação para isso, levando em conta que os cursos de magistério moldam aqueles como meros instrutores do conteúdo a ser ensinado.

Demo (2006, p. 81) explica que o processo de emancipação se inicia no desvencilhamento do aparente, do conformismo ou do vitimismo, atingindo uma consciência esclarecedora da falsa justificativa naturalizadora das desigualdades e também de sua

condição. A escola deve abrir a possibilidade de enfrentar a “pobreza política” por meio de uma educação política – não esgotada e vedada apenas a esta última face – e reunindo ensino de qualidade formal, de conhecimento.

Portanto, cabe ao professor, comprometido com a grande classe trabalhadora e com a transformação social, expor os condicionantes dessa realidade, alguns já discutidos durante a seção, e estimular o aluno ao desejo de tomar seu espaço político, porquanto a emancipação só ocorre se houver "conquista, nunca doação ou imposição" (DEMO, 2006, p. 80), isto é, condição necessária para a emancipação que o ser social assuma a condução de seu processo emancipatório, de libertação, porque "não se pode fazer alguém livre propriamente, se esse alguém não se libertar a si mesmo" (DEMO, 2006, p. 80).

Nesse contexto, a pesquisa é um meio de provocar essa inquietude questionadora necessária para o desempenho de atividades que garantam o aprender do aluno, mas, e principalmente, o aprender a aprender (DEMO, 2006), logo, contribuindo para a dimensão intelectual do professor e do aluno instigando a curiosidade de novas formas de entender o mundo, necessitando para tal de domínio de conhecimentos (MOURA, 2008; 2014).

No quadro de realidade da EP, um projeto pedagógico emancipador não se adequará de maneira submissa aos ditames do mercado neoliberal, nem ao projeto de classe neoliberal, mas investigará meios de uma superação e, por sua vez, a pesquisa se sustenta em uma ação contrária à própria lógica da expropriação capitalista do saber, isto é, que fragmenta e separa a concepção e a execução de trabalho, a ação de pensar e de praticar.

Souza (2013, p. 385) expõe que uma discussão a respeito de duas das dimensões da formação humana, quais sejam, a política de formação e a produção do conhecimento, em que esta última incide diretamente na dimensão pesquisa, devem ser vistas como "necessariamente imbricadas".

Após a discussão desta seção, coadunamos com Pistrak (2000) que o processo de formação do professor não deve ser realizado e assimilado no sentido de dar-lhe ou permitir-lhe adquirir meios ou técnicas para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem, mas é fazer com que, criticamente, seja o professor que construa sua própria prática metodológica e seus saberes teórico-práticos.

Isso não deve ser entendido como se fosse desnecessário o aprendizado dos fundamentos pedagógicos, nem muito menos, amparar esse processo no pensamento do aprender fazendo. Na verdade, significa que o conhecimento de procedimentos didáticos requer reflexão e diálogo com o próprio ser humano professor, enquanto pessoa com valores e

ideias, e isso é fundamental para a construção de sua metodologia específica, apoiada na reflexão e domínio de conhecimento específicos e pedagógicos.

Então, após a discussão empreendida, tendo em mente a condição de vir-a-ser professor no campo da educação profissional, iniciaremos na próxima seção a análise de parte das respostas de nossos sujeitos da pesquisa (professores, DA e membros da ETEP) de maneira a levantar as primeiras premissas que subsidiarão a nossa investigação.

3 A FORMAÇÃO CONTINUADA NO ESPAÇO-TEMPO DA REUNIÃO PEDAGÓGICA

Não posso ser professor se não percebo cada vez melhor que, por não poder ser neutra, minha prática exige de mim uma definição. Uma tomada de posição. Decisão. Ruptura. Exige de mim que escolha entre isto e aquilo (FREIRE, 1996, p. 39).

Nesta seção, inicialmente, discutimos a possibilidade de as RP se constituírem em um espaço-tempo de formação continuada. Posteriormente, analisamos as compreensões de percepção dos sujeitos desta pesquisa sobre a função institucional das RP do IFRN e as expectativas formativas dos respondentes professores. Também tratamos de examinar as concepções de formação continuada dos sujeitos de pesquisa (professores, DA e membros da ETEP).

Sublinhamos que as seções 3 e 4 deste trabalho se relacionam de modo a se complementarem no movimento investigatório, no qual a seção 4 consta da análise das práticas ocorridas nas RP do *Campus* Nova Cruz, apoiando-se, em parte, nas discussões e nas análises iniciadas nesta seção.

No que diz respeito à formação continuada, esta representa, sem dúvida, uma das demandas mais complexas e nevrálgicas constantes na área de educação por variadas razões. A esse respeito, podemos mencionar a (re)contextualização do papel social da escola e, mais particularmente, a função da docência e o exercício profissional do professor.

Neste início de século XXI, os professores se deparam, por um lado, com novas necessidades de formação e, por outro, com diretrizes emanadas nos documentos oficiais orientados por políticas impregnadas pelos preceitos neoliberais. Essas dimensões conduzem a formação do professor às condições do seu fazer pedagógico, principalmente quando nos referimos à esfera pública de ensino, que explicita uma gama de obstáculos a serem solucionados e enfrentados (TARDIF, 2014; GARCIA, 1999; SANTOS, 2014).

Esses desafios da formação docente, destoados de sua atuação e da realidade emanada do contexto social, se asseveram ainda mais quando pensamos na condição do professor que atua na EPT. Essa modalidade de educação não é, na maioria das vezes, sequer tratada nas licenciaturas. Todavia, em função de suas necessidades acadêmico-curriculares, as instituições de EP selecionam bacharéis e tecnólogos para o exercício do magistério nas disciplinas das áreas profissionais. Nesse quadro, nem bacharéis, tecnólogos ou licenciados foram preparados para o exercício da docência nessa modalidade de educação (MOURA, 2014; MACHADO, 2008a, 2008b).

Nesse contexto, as RP, enquanto espaço-tempo institucional definido na carga horária dos professores do IFRN, se abrem como uma possibilidade de elaboração de uma atividade constante e potencial de formação continuada de professores. Fomentado em seu próprio PPP, esse espaço-tempo pode tornar-se um momento de construção de saberes compartilhados e de reflexão sobre e para a prática (IFRN, 2012).

Compreendemos que para aprofundarmos a investigação da prática das RP, no referido *locus*, urge pensá-lo como espaço-tempo destinado para a formação continuada de professores, o que sinaliza, de nossa parte, um posicionamento político. Para tanto, é preciso problematizar a função institucional das RP, as expectativas formativas dos professores e as concepções de formação continuada de nossos respondentes.

Nessa perspectiva, esta seção enfoca, mais especificamente, as RP enquanto possibilidade dessa formação continuada, sendo composto por quatro subseções que pretendem dar sustentação ao aprofundamento analítico deste trabalho. Esta seção subsidiará em parte a análise das práticas ocorridas nesse espaço-tempo nos anos letivos de 2014 a 2016 do IFRN – *Campus Nova Cruz*, objetivado na próxima seção.

Na composição desta seção, teremos a primeira subseção que propõe a análise das possibilidades de práticas formativas no espaço-tempo institucionalizado das RP no âmbito dos *Campi* do IFRN, a partir de alguns autores como Dourado (2015), Freire (1996), Torres (2007), Oliveira (2016) e Tardif (2014), tomando por referência principal o documento base do PPP desta instituição.

Em seguida, na segunda subseção, apresentamos brevemente os procedimentos e a organização da coleta de dados da nossa pesquisa, além de traçarmos as compreensões assumidas a respeito da função institucional das RP do IFRN, de acordo com os retornos obtidos. Na terceira subseção, analisamos as temáticas que deveriam fazer parte da formação continuada de um professor da EPT, com base nas respostas dadas pelos professores. E, finalmente, na quarta subseção, examinamos as concepções de formação continuada dos participantes das RP do IFRN – *Campus Nova Cruz*.

É necessário dizer que lançamos mão do uso de categorias nas análises dos dados qualitativos dos questionários. Para tanto, segundo explicitado por Deslandes, Cruz Neto e Minayo (2002), respeitamos, em sua definição conceitual, os três princípios de elaboração de categorias, quais sejam, a elaboração um princípio definidor de classificação dos dados, o da inclusão dos dados nas categorias de maneira coerente, adequada e lógica, e, por fim, exclusividade entre as categorias, de maneira que um dado obtido não seja inclusivo em mais de duas categorias.

3.1 A POSSIBILIDADE DE FORMAÇÃO CONTINUADA NO ESPAÇO-TEMPO DA REUNIÃO PEDAGÓGICA DO IFRN

Nesta subseção nos propusemos a refletir sobre as possibilidades de materialização de práticas formativas no espaço-tempo das RP do IFRN, a partir de alguns autores que discutem sobre a temática da formação docente e, em particular, a formação continuada, como Dourado (2015), Freire (1996), Torres (2007), Oliveira (2016) e Tardif (2014). Apoiamo-nos também na legislação pertinente, principalmente, nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a Formação Inicial em Cursos de Nível Superior e Formação Continuada dos Profissionais do Magistério. Estes últimos nos termos da Lei Nº 11.738, de 16 de julho de 2008¹³. Adotamos como eixo estruturante as análises e as discussões a respeito do documento base do PPP (IFRN, 2012) no que toca às RP.

Nesse sentido, historicamente, no contexto das chamadas reformas do aparelho do Estado brasileiro e de sua adesão ao projeto neoliberal, a partir da década de 1990, o currículo de formação dos professores brasileiros recebeu variadas críticas dos órgãos multinacionais e financeiros. Esses órgãos influenciaram, à época, as medidas no âmbito da educação, iniciadas nos governos Collor e Itamar, mas sobretudo, no governo FHC. Um dos argumentos utilizados se alicerçou nos altos índices de reprovação e repetição dos alunos das escolas públicas, em nível nacional, sobressaindo a responsabilidade do professor (SANTOS, 2014).

Tais críticas afirmavam que o professor, no Brasil, tinha uma formação muito teórica nas universidades e que era necessário um novo direcionamento, uma nova formatação para os cursos de formação inicial do magistério. Com isso, em meio às reformas educacionais protagonizadas, houve um apreço exacerbado pela prática em detrimento da teoria, inserindo os conceitos de competência e habilidades, tanto nos documentos oficiais quanto na LDB de 1996. Essas concepções reduziam a profissão docente a um tarefeiro do currículo escolar (SANTOS, 2014).

Devido às próprias contradições e confrontos internos ao processo de construção da LDB de 1996, vimos que as forças conservadoras e liberais avançavam em seu projeto societário e, em sentido inverso, a sociedade civil organizada também conquistava espaços importantes na seara dessas discussões, durante a aprovação da lei supracitada (FERNANDES, 2012; SANTOS, 2014).

¹³ Conforme a Lei Nº 11.738, de 16 de julho de 2008, são profissionais do magistério os professores e os especialistas de educação, estes últimos com funções de suporte pedagógico ao professor e/ou de coordenação pedagógica.

Dentre essas conquistas, destacamos a necessidade de a formação inicial do professor ingressante da EB ocorrer em nível superior, malgrado seja admitido apenas o nível médio para lecionar na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental. Posteriormente, outras políticas educacionais ou ações governamentais dissipadas se preocuparam com a formação durante o percurso de atividade desse profissional, nos chamados cursos de formação pós-inicial ou de formação continuada (FERNANDES, 2012; SANTOS, 2014).

Alguns termos empregados se consagraram para designar essa formação posterior à inicial, denotando tanto uma concepção de mundo e de conhecimento, como de formação docente. Dentre esses, Fernandes (2012) e Santos (2014) mencionam: reciclagem, treinamento, aperfeiçoamento e capacitação. Cada termo expressa um entendimento da formação continuada, ainda que todos esses preservem a mesma acepção tecnicista de educação e de trabalho docente através do binômio eficiência-eficácia. Esses termos intercalam um objeto que pode ser reciclado, ou que necessita ser treinado, esvaziando a reflexão, ou ainda, sob o discurso de aperfeiçoamento, com a finalidade de alcançar a perfeição da prática, e de capacitação às novas exigências e contextos educativos, logo tornando capaz quem antes era incapaz (FERNANDES, 2012; SANTOS, 2014).

Nessa linha de acepções, o professor é compreendido como um tecnólogo do ensino e não como um agente social. A formação docente não priorizaria a reflexão das contradições da realidade na qual a escola se insere, muito menos, cogita ao professor a dimensão interativa de transformação. Esse professor deve concentrar os objetivos do processo educacional escolar, como também do seu exercício profissional a somente uma de suas dimensões: o ensino (FERNANDES, 2012; SANTOS, 2014).

Em outra perspectiva, Fernandes (2012) explicita que alguns teóricos, como ela própria, preferem o termo educação continuada do professor à formação continuada do professor. Para essa autora, enquanto a primeira acepção materializa um *continuum* de educação que acontece em cursos de longa ou curta duração e em medidas formativas dentro da escola, a segunda se refere a uma aquisição de conhecimentos advindos da experiência profissional e da prática pedagógica em sala de aula. Contudo, neste trabalho, interpretamos formação continuada e educação continuada como termos sinônimos e complementares, que fazem menção ao processo de desenvolvimento profissional e de aquisição de novos conhecimentos e saberes pelo profissional e agente social professor, antes, durante e após a formação inicial e, sobretudo, no decorrer de sua carreira profissional (FERNANDES, 2012; SANTOS, 2014; TARDIF, 2014).

A respeito especificamente da formação continuada, a LDB de 1996 atribui, em seu artigo 43, inciso II, que esta é uma das finalidades da ES, tendo como público alvo os diplomados das diferentes áreas de conhecimento e setores profissionais, o que inclui a educação escolar. Já o artigo 62 da mesma lei, parágrafo segundo, menciona a possibilidade de uso de recursos e tecnologias de Educação a Distância (EAD) para a formação continuada e capacitação dos profissionais do magistério (BRASIL, 1996).

Vale explicar que EAD é uma modalidade de educação, expressa no artigo 80 da LDB de 1996, devendo a União regulamentar os requisitos necessários para a realização de exames e certificação de diplomas. A normatização, o controle e a avaliação são de competência de cada sistema de ensino (BRASIL, 1996).

Tendo isso em mente, o Decreto Nº 9.057, de 25 de maio de 2017, que regulamentou o artigo 80 da LDB de 1996, compreende essa modalidade como:

a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorra com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, **com pessoal qualificado**, com políticas de acesso, com acompanhamento e avaliação compatíveis, **entre outros**, e desenvolva atividades educativas por **estudantes e profissionais da educação** que estejam em lugares e tempos diversos (BRASIL, 2017a, grifo nosso).

É preciso dizer que o Decreto Nº 9.057, de 2017, substituiu o anterior Decreto Nº 5.622, de 2005. Este último determinava de maneira clara a mediação dos processos de ensino e aprendizagem por “estudantes e professores” (BRASIL, 2005a). Ao ser substituído, o termo “professor” foi suprimido. Ao invés desse, o novo Decreto faz alusão à “pessoal qualificado”. Isso acarreta uma imprecisão e incerteza quanto à competência do profissional necessário para tais atividades de mediação, atingindo a identidade docente. Em outras palavras, essa lacuna pode legitimar formas de precarização da profissão docente nessa modalidade de educação, tendo em vista que o próprio Decreto Nº 9.057, de 2017, não especifica à qual “pessoal qualificado” se refere (BRASIL, 2017a).

Quanto a essa formação docente, Dourado (2015), ao investigar as propostas de formação político-pedagógicas de professores, põe em evidência as disputas e divergências desse campo. Segundo esse autor, os que defendiam como foco o saber fazer, centravam a formação no aprender fazendo dos professores, e os que primavam pela teoria como base elementar da formação, por vezes, colocavam em segundo plano a produção pedagógica de conhecimentos de práticas docentes (DOURADO, 2015).

Sublinhamos que essas disputas e divergências são em níveis substanciais, perpassando o *lócus* de formação do professor (instituições específicas, espaços diversificados, universidades, centros de educação e faculdades), o projeto de formação, o papel que o professor deve desempenhar, a dinâmica de formação nos cursos, a relação entre teoria e prática, a função dos estágios supervisionados e a prática docente como componente curricular (DOURADO, 2015).

Devemos assinalar que, segundo a Tabela 1.2 do Censo da ES de 2016, das 8.048.701 matrículas na ES em cursos de bacharelado, de licenciatura e de tecnologia, 6.058.623 encontram-se em Instituições de Educação Superior (IES) privadas, o que representam cerca de 75,3% desse total. Essa informação é ainda mais relevante, quando consideramos que o corpo docente da EP não é formado apenas por licenciados, mas também por bacharéis e tecnólogos (INEP, 2016b). Quando observamos nesses dados as matrículas dos cursos de licenciatura, que se destinam a formar profissionais do magistério (BRASIL, 2008a), o percentual de distribuição apresenta um leve aumento nas IES privadas. Das 5.549.736 matrículas nas licenciaturas, 4.327.767 (ou cerca de 78%) são em IES privadas e 1.221.969 (em torno de 22%) são em IES públicas (INEP, 2016b).

As informações sinalizam um quadro de predomínio da oferta da ES por setores privados da sociedade. Conseqüentemente, essas instituições formam em maior quantidade as gerações de profissionais em nível superior, dentre elas, as do magistério. Por outro lado, é preciso destacar que as IES Públicas possuem as melhores avaliações, conforme o Índice Geral de Cursos (IGC) de nível superior. Elas também contam com um quadro de professores com qualificação mais elevada, em nível de mestrado e doutorado. Isso indica que, na área da educação, a qualificação da formação inicial dos futuros professores nas IES privadas se constitui em cursos de menor qualidade (INEP, 2016b, 2016c).

Nessa perspectiva, com as recentes mudanças implementadas pela Lei Nº 13.415, de 2017, a formação de professores para a EB, em cursos superiores de licenciatura, deverá tomar como referência a Base Comum Nacional (BCN). Conforme o artigo 7º da citada lei, que alterou o artigo 62 da LDB de 1996, fica determinado que "os currículos dos cursos de formação de docentes terão por referência a **Base Nacional Comum Curricular**" (BRASIL, 2017, grifo nosso).

Segundo a LDB de 1996, em seu artigo 62-A, parágrafo único, incluído pela Lei Nº 12.796, de 2013, foi estabelecida a garantia da formação continuada dos profissionais do magistério da EB "no **local de trabalho** ou **em instituições de educação básica e superior**, incluindo cursos de educação profissional, cursos superiores de graduação plena ou

tecnológicos e de pós-graduação" (BRASIL, 1996, grifo nosso). Nesse sentido, as RP se caracterizariam como uma formação continuada no local de trabalho, no *Campus*, e parte do próprio trabalho docente.

Em meio a isso, observamos que as atuais DCN para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada dos profissionais da EB, aprovadas pelo Parecer N° 5 e pela Resolução N° 2, ambos de 2015, do CP do CNE, buscam superar a dicotomia entre teoria e prática, situando a formação de professores na articulação delas (DOURADO, 2015). Nesses documentos, a BCN é entendida como princípios norteadores da formação docente, contrapondo-se a compreensão de uma enciclopédia de conteúdos mínimos ou de lista de índices de desempenho. A BCN se torna um referencial aos processos formativos dos profissionais do magistério, de modo a serem efetivados e avaliados sob sua visão, respeitando a autonomia institucional de cada projeto pedagógico construído (DOURADO, 2015).

Nessa perspectiva, para Dourado (2015), a BCN é vista como possibilidade de uma política de formação de professores que promova uma efetiva relação entre a EB e a formação inicial, entre o campo de atuação do magistério e o curso em nível superior. Segundo esse autor, em grande parte, a relação entre a EB e as práticas de formação nesses cursos são muito reduzidas ou inexistentes, optando por didáticas dissociadas do âmbito escolar e das práticas pedagógicas. Nesse eixo, o Parecer N° 5, de 2015, compreende a formação continuada como:

dimensões **coletivas, organizacionais e profissionais**, bem como o repensar do processo pedagógico, dos saberes e valores, e envolve atividades de extensão, grupos de estudos, **reuniões pedagógicas**, cursos, programas e ações para além da formação mínima exigida ao exercício do magistério na educação básica, tendo como principal finalidade **a reflexão sobre a prática educacional** e a busca de **aperfeiçoamento técnico, pedagógico, ético e político do profissional docente** (BRASIL, 2015c, p. 34, grifo nosso).

O referido documento estipula que essas dimensões e atividades, de teor coletivo, organizacional e profissional, têm por finalidade a reflexão sobre a prática educativa e o aperfeiçoamento do profissional docente. Nesse contexto, destacamos que uma dessas atividades, explicitadas por essas DCN é a caracterização de um espaço-tempo que permita a reflexão de maneira crítica sobre a prática. Esse espaço-tempo deve propiciar uma avaliação e exame anterior à prática e posterior a ela, de maneira reflexiva, com o fito de aperfeiçoá-la (BRASIL, 2015b, 2015c).

Dentre os espaço-tempos, que possuem essas características, as RP são mencionadas por essas DCN como uma das possíveis atividades de formação continuada de professores

(BRASIL, 2015b, 2015c). Podemos dizer que elas são um exemplo potencial desse tipo de atividade, uma vez que inserida no local de trabalho do professor, pode oportunizar essas ações de maneira significativa.

Desse modo, as RP se legitimam enquanto atividade formativa, ou potencialmente formativa, dentro do ambiente escolar, dos sujeitos da própria realidade educacional. Isso pode construir formas que respondam às necessidades de cada instituição, como também aproxima o refletir a prática e o transformar a prática de uma determinada situação real conhecida.

No referido Parecer, a nosso ver, a concepção de formação continuada é decorrente do conceito de desenvolvimento profissional do professor, entendida na constituição da identidade desse profissional, no movimento de uma série de fatores, processos, organização e atividades atreladas à sua carreira de magistério (BRASIL, 2015b, 2015c). Segundo as mencionadas DCN, essa formação continuada deve levar em conta:

- I - os sistemas e redes de ensino, o projeto pedagógico das instituições de educação básica, bem como os problemas e os desafios da escola e do contexto onde ela está inserida;
- II - a necessidade de acompanhar a inovação e o desenvolvimento associados ao conhecimento, à ciência e à tecnologia;
- III - o respeito ao protagonismo do professor e a **um espaço-tempo que lhe permita refletir criticamente e aperfeiçoar sua prática;**
- IV - o diálogo e a parceria com atores e instituições competentes, capazes de contribuir para alavancar novos patamares de qualidade ao complexo trabalho de gestão da sala de aula e da instituição educativa (BRASIL, 2015c, p. 34, grifo nosso).

Assim, o Parecer Nº 5, de 2015, do CP do CNE, afirma que o desenvolvimento profissional do professor deve considerar os problemas e desafios de cada contexto escolar (sistema de ensino, PPP, novos conhecimentos e tecnologias), além da autonomia do professor e do estabelecimento de meios de melhoramento da qualidade da educação (BRASIL, 2015c).

As citadas DCN enunciam ainda que a formação continuada deve ser realizada, dentre outras alternativas, em cursos de pós-graduação, tendo em vista agregar saberes e práticas articuladas à política, à gestão educacional e à atuação profissional nas diferentes etapas e modalidades de educação escolar (BRASIL, 2015b, 2015c).

Quanto a isso, podemos destacar que a meta Nº 16, estabelecida no Plano Nacional de Educação (PNE) para o decênio de 2014 a 2024, aprovado pela Lei Nº 13.005, de 2014, se propõe a elevar o nível de formação de 50% do corpo docente nacional em cursos de pós-

graduação até 2024 (BRASIL, 2014). A estratégia 16.1 dessa meta se dispõe a realizar, em regime de colaboração, o planejamento estratégico de dimensionamento das demandas de formação continuada de professores, fomentando sua oferta pelas instituições de ES públicas e articuladas entre os entes federados (BRASIL, 2014).

Nesse sentido, o Parecer Nº 5, de 2015, detalha ainda algumas normas quanto a oferta dessa formação continuada. Por exemplo, as atividades e/ou cursos de atualização devem possuir carga horária mínima de vinte e no máximo de oitenta horas para a melhoria do exercício da docência. Outra norma diz respeito aos cursos de aperfeiçoamento, que não poderão ser ofertados com menos de cento e oitenta horas de atividades formativas. Nessa esteira, somam-se como ações de formação continuada os cursos de extensão, os de especialização *lato sensu*, os de mestrado acadêmico ou profissional, e os de doutorado *stricto sensu*. Esses cursos precisam respeitar as resoluções do CNE e da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) quando aplicáveis. Segundo essas DCN, todos esses cursos devem estar de acordo com o projeto pedagógico da instituição ofertante, formadora ou de ES (BRASIL, 2015b, 2015c).

Também são legitimados, no corpo dos documentos das referidas DCN, os processos formativos organizados pelos sistemas e redes de educação através, por exemplo, de projetos pedagógicos inovadores no contexto de cada instituição escolar. Dessa maneira, é reafirmada a compreensão de que a formação continuada deve ser integrada ao cotidiano escolar e ao projeto pedagógico de cada instituição escolar (DOURADO, 2015; BRASIL, 2015b, 2015c).

Por sua vez, quando discorremos da possibilidade de formação continuada no espaço-tempo das RP, estamos nos reportando a um campo de ação entre o ideal e a viabilidade real, entre o desejo utópico e a ação possível. Não apreendemos estes dois últimos como dicotômicos, mas com dimensões dialéticas que conduzem ao compromisso entre o ato de planejar e o plano de execução, entre a ideia e a prática.

Pelo exposto, frisamos que as RP se tratam de um espaço-tempo político-ideológico, envolvimento de pensamentos diferentes, com formações variadas. Por isso, também seria ingenuidade tratá-la somente como um momento desprovido de contradições e intenções, não raro, antagônicas e conflitantes.

Nesse espaço-tempo, as visões de mundo, de educação, de ensino, de qualidade são postas através de variados discursos acerca do que se entende por determinados temas, com diferentes prospecções e formas de lidar com a realidade, de resolver problemáticas e dificuldades. Sobre esse último aspecto, Torres (2007), ao analisar as falas dos professores acerca das RP, identifica que, em muitos casos, a origem temática desse espaço-tempo são os

problemas e dificuldades de ordem pedagógica, de infraestrutura e de funcionamento escolar. Sob essa perspectiva, os problemas são trazidos às RP com vistas a tomada de um caminho, para ser discutido e, talvez, solucionado, diante das variáveis situacionais de cada escola, contexto e realidade.

Essas diferenças nesse espaço-tempo, no entanto, via de regra, se tornam obstáculos para o andamento e a construção de um entendimento em comum, que mobilizaria coletivamente em uma direção, reunindo forças disjuntas a favor de um objetivo assumido por todos. Por outro ângulo, ao mesmo tempo, elas também são enriquecedoras, ao permitir o contato com leituras diversas, com visões divergentes e alternadas, com modos de ser singulares.

Pontuamos que, no plano institucional do IFRN, as RP estão inseridas pelo documento maior da instituição, isto é, o PPP, no escopo do princípio do planejamento coletivo, tal qual a Semana Pedagógica¹⁴ e as Reuniões de Grupos de professores¹⁵. Em outras palavras, as RP são um momento de planejamento e de acompanhamento da realização desse planejamento, de forma conjunta, com todos os servidores (IFRN, 2012). Contudo, como será tratado mais adiante, este espaço-tempo foi formado predominantemente por professores, pelos membros da ETEP e DA, no IFRN – *Campus* Nova Cruz.

Para Torres (2007), as RP são um momento privilegiado de formação continuada por reunir Coordenadores Pedagógicos e professores com a finalidade de discutir questões que emergem das práticas diárias do fazer pedagógico, da sala de aula e de outros momentos. Elas possibilitam partilhar saberes e abre espaço para a elaboração colaborativa de novos saberes.

No contexto de nossa pesquisa, faz-se necessário esclarecer que, com exceção do *Campus* Natal Central, os *campi* do IFRN não contam com a função de Coordenador Pedagógico. Por esse motivo, geralmente, cabe à ETEP em conjunto com o DA exercerem as atribuições conferidas normalmente à Coordenação Pedagógica. De acordo com Vasconcellos (2002a), a principal atribuição da coordenação pedagógica é a articulação efetiva do PPP da escola, mediando a construção de práticas pedagógicas significativas e a melhoria da qualidade da educação ofertada. Essa coordenação deve trabalhar de maneira reflexiva e mediadora com todos da comunidade escolar (VASCONCELLOS, 2002a)

Ressaltamos que a ETEP não possui lugar no organograma administrativo dos *Campi*, o que indica uma fragilidade de legitimidade em sua atuação. Desse modo, a ETEP não é

¹⁴ A Semana Pedagógica é um momento coletivo voltado à toda a comunidade escolar e que dá início ao semestre letivo.

¹⁵ As Reuniões de Grupos são realizadas semanalmente entre professores de áreas afins e com quantitativo bem menor se comparado com as RP.

coordenação, nem setor nos *Campi*, estando limitada a uma equipe de profissionais lotada na DIAC. Em outros termos, a ETEP não está definida enquanto local na organização do IFRN, sendo uma equipe multiprofissional.

A esse respeito, concordamos com Coutinho (2016) ao afirmar que o pedagogo atua como se fosse um coordenador pedagógico, embora não esteja institucionalizado. Cabe lembrar que o servidor Técnico em Assuntos Educacionais também faz parte da ETEP. Esse cargo é exercido por licenciados, não raro, formados em pedagogia, possuindo atribuições muito semelhantes aos dos Pedagogos.

Ainda segundo Coutinho (2016), uma das explicações para essa configuração funcional e administrativa se atrela ao percurso histórico de atuação desse profissional. A partir das análises das entrevistas realizadas com pedagogas do IFRN, essa autora pondera que a ausência da ETEP, de maneira institucionalizada no organograma administrativo do IFRN, reflete o não reconhecimento do trabalho do profissional pedagogo ou, em sentido mais amplo, da própria da ETEP, além das reconfigurações de atribuições desses profissionais (COUTINHO, 2016).

Também devemos enfatizar que isso não se afasta de um jogo político, de confrontos de concepções, de busca de espaço dentro do IFRN. O fato de uma instituição de educação não contar com uma coordenação pedagógica é, no mínimo, incompreensível. Entretanto, não nos aprofundaremos nesse aspecto por não fazer parte de nossos objetivos de pesquisa.

Retomando o percurso de desenvolvimento desta investigação, inicialmente, seguimos algumas orientações de Lehfeld (2016), que nos diz:

ao propor um **projeto de pesquisa** é importante verificar, num primeiro momento, se com base no problema a ser investigado já não existem muitos outros estudos realizados, isto é, se você não está intencionando a abrir portas já abertas. Para que isso não ocorra, uma visita à biblioteca é fundamental, **bem como uma intensa busca nos bancos de dados virtuais, nos bancos de teses, etc.** (LEHFELD, 2007, p. 60, grifo nosso).

Dessa forma, com a intenção de averiguarmos a produção do conhecimento¹⁶ de nosso objeto de pesquisa em trabalhos *stricto sensu* de teses de doutorado e dissertações de mestrado, realizamos consulta ao banco de teses e dissertações da CAPES¹⁷. Para tanto, utilizamos o termo "reunião pedagógica", no descritor de pesquisa, com aspas duplas, delimitando o recorte temporal dos anos de 2013 a 2016. Esse repositório normalmente não

¹⁶ Parte deste texto foi publicado nos anais do III Congresso Nacional de Educação (CONEDU), realizado em Natal/RN, de 5 a 8 de outubro de 2016.

¹⁷ Disponível em: <<http://bancodeteses.capes.gov.br/banco-teses/#/>>. Acesso em 19 set. 2016.

fornece os trabalhos anteriores a 2013 de forma integral. Como resultado, obtivemos vinte e quatro retornos de trabalhos acadêmicos. Desses, apenas cinco dissertações e uma tese preenchem os requisitos definidos para a análise, conforme Quadro 2 abaixo.

Quadro 2 – Trabalhos de teses e de dissertações acerca de reunião pedagógica no período de 2013 a 2016 no repositório da CAPES.

Nº	Autor(a)	Título	Ano	Curso	Instituição de ensino
1	ARAUJO, MAIZE SOUSA VIRGOLINO DE	ELEMENTOS CONSTITUINTES DE APRENDIZAGEM PARA UMA GESTÃO ESCOLAR APRENDENTE NO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DA PARAÍBA - CAMPUS CABEDELO	2013	MESTRADO PROFISSIONAL EM GESTÃO EM ORGANIZAÇÕES APRENDENTES	UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
2	BROXADO, IAGO DE ARAUJO PEREIRA	A FORMAÇÃO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO EM DIÁLOGOS ARGUMENTATIVOS NA REUNIÃO PEDAGÓGICA'	2016	MESTRADO EM LETRAS	UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
3	MACHADO, JULIANA AQUINO	A ESCOLA COMO ESPAÇO DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: UM ESTUDO NO CONTEXTO DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CANOAS-RS	2013	MESTRADO EM EDUCAÇÃO	CENTRO UNIVERSITÁRIO LA SALLE
4	ROSA, EMILLYN	O PLANEJAMENTO DEMOCRÁTICO E PARTICIPATIVO CONSTRUÍDO COM CRIANÇAS DE 0 A 3 ANOS	2015	MESTRADO PROFISSIONAL EM GESTÃO E PRÁTICAS EDUCACIONAIS	UNIVERSIDADE NOVE DE JULHO
5	SILVA, MARILENE NEGRINI DA	FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO ESPAÇO ESCOLAR E O EXERCÍCIO DO SABER FORMACIONAL DE DIRETORES E COORDENADORES EM SÃO BERNARDO DO CAMPO: CONTRIBUIÇÃO PARA UMA PROFISSIONALIDADE EMERGENTE	2015	MESTRADO EM EDUCAÇÃO	UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
6	SOUZA, NEUSA BALBINA DE	O "MÉTODO GLOBAL" E O ENSINO DA LEITURA NA ESCOLA PRIMÁRIA NO ESTADO DO ESPÍRITO SANTO: ANOS DE 1960	2014	DOUTORADO EM EDUCAÇÃO	UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO

Fonte: Adaptado de CAPES (2013-2016).

Em todas as obras analisadas, as RP são apresentadas como espaço de formação continuada, caracterizando-se por um ambiente coletivo e reflexivo, com exceção da tese de doutoramento de Souza (2014) que não define um conceito a esse respeito. Frisamos que, nos

trabalhos de Broxados (2016), de Machado (2013) e de Silva (2015), o coordenador pedagógico é mencionado como um dos articuladores ou responsáveis pela efetividade do momento da RP para ter caráter formativo, trazendo temas e proporcionando o debate coletivo.

Ainda que as RP sejam valoradas pela importância de serem um momento de reflexão sobre a prática docente, nenhuma das obras coletadas e analisadas fizeram uma investigação acerca do alcance das práticas realizadas no espaço-tempo das RP, principalmente para a formação continuada dos professores. Com isso, destacamos que apesar da institucionalização das RP em algumas redes de ensino, a produção de trabalhos sobre este objeto, em âmbito *stricto sensu*, demonstrou poucos resultados. Isso nos indicou um campo de pesquisa ainda a ser explorado.

Posteriormente, em consulta a outros repositórios e também buscando trabalhos não disponíveis no portal da CAPES, por serem anteriores a 2013, encontramos apenas uma dissertação de mestrado de Vogt (2012), que analisa as ações de formação continuada dos professores no espaço-tempo das RP. Esse trabalho é intitulado: Reunião Pedagógica: a formação continuada no espaço escolar, o qual foi realizado em uma escola da rede municipal da cidade de Bom Princípio no Rio Grande do Sul. Ressaltamos que as análises dessa autora também são retomadas em nossa investigação.

É importante dizer que todos esses trabalhos fluem em direção a uma perspectiva exposta por Oliveira (2016). Para este autor, a concepção de formação de professores vem passando por alterações, emergindo a perspectiva de vislumbrar a escola como local apropriado do processo de desenvolvimento docente. Para esse autor, a efetividade da formação continuada de professores dependerá de fatores como a oportunidade de reflexão sobre a prática e o compartilhamento de experiências (OLIVEIRA, 2016). Em nosso entendimento, as RP podem representar uma ação que contempla essa nova concepção de formação.

Diante disso, a escola não é apenas o espaço da prática descolada do fundamento teórico, mas o *locus* em que se pensa a prática e se modifica a própria prática por meio de um movimento de ação-reflexão-ação, inserida na realidade vivida e sentida. Com isso, o professor é apropriador de conhecimentos tal qual é construtor de novos conhecimentos calcados em seu espaço de ação, em sua realidade imediata (CHRISTOV, 2006a; TARDIF, 2014).

Nessa perspectiva, Christov (2006a, p. 10, grifo nosso) afirma que o eixo de fundamentação da formação continuada é "a reflexão sobre a **prática dos educadores**

envolvidos, tendo em vista as transformações desejadas para a sala de aula e para a construção da **autonomia intelectual dos professores**". Para esta autora, o professor é um agente de reflexão e de transformação da realidade, construindo sua autonomia intelectual a partir do exame crítico das práticas de outros professores (CHRISTOV, 2006a).

Tendo esse pensamento em vista, ao analisarmos o documento base do PPP do IFRN, constatamos que as RP são compreendidas como “**espaços coletivos** conquistados para a **reflexão**, para o **planejamento** e para o **replanejamento da prática pedagógica institucional**” (IFRN, 2012, p. 76, grifo nosso), realizados com frequência semanal e incluído na carga horária de todos os envolvidos diretamente.

Como exposto, esse PPP busca viabilizar a participação docente no planejamento institucional, uma vez que há carga horária presencial específica, para essa atividade. Nesse quesito, sublinhamos a Resolução N° 32, de 2017, do CONSUP do IFRN, que aprovou as normas relativas à carga horária docente do IFRN. Essa Resolução estabelece, no tempo de trabalho de cada professor, o mínimo de duas horas-aula¹⁸, ou seja, de 90 minutos, para participação obrigatória nas RP (IFRN, 2017). Esse dispositivo regula o que é preceituado pelo PPP do IFRN, isto é, a participação docente nesse espaço-tempo.

Nesse âmbito, conforme o PPP do IFRN, são atribuídas às RP duas funções de essência e estritamente pedagógica: a) refletir a prática pedagógica da instituição; e, b) (re)planejar a prática pedagógica da instituição (IFRN, 2012). A nosso ver, não cabe admitir que temas puramente administrativos façam parte de suas pautas, sem a devida compreensão contextualizada de suas implicações pedagógicas. Em outros termos, as pautas podem conter itens administrativos, desde que com foco pedagógico ou com implicações na atuação docente. Podemos citar, como exemplo, uma discussão sobre a disposição do Calendário Acadêmico, a elaboração de documentos institucionais, como o PPP, o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), ainda mais quando situado na perspectiva da gestão democrática.

Elucidamos que o IFRN toma como referência três características de seu paradigma de gestão democrática: a) a descentralização, garantindo processos primordialmente transparentes e acessíveis; b) a participação, propiciando o engajamento e o envolvimento de todos da comunidade escolar; c) a autonomia, corporificando a tomada de decisão de maneira livre e independente, baseada em princípios democráticos (IFRN, 2012).

¹⁸ No IFRN, uma hora-aula tem duração de 45 minutos.

Por sua vez, enquanto diretrizes pedagógicas de referência aos processos formativos do IFRN, o PPP se apoia na tendência crítica, a qual tem por visão que o pensar e o fazer pedagógico objetivam a formação humana no sentido emancipador e transformador das relações desiguais da sociedade capitalista, com vistas à justiça social (IFRN, 2012).

Para isso, são mencionadas a educação libertadora de Paulo Freire e a pedagogia histórico-crítica de Dermeval Saviani como suportes teóricos fundantes da identidade e do processo de ensino-aprendizagem dessa instituição. O IFRN defende que a prática pedagógica seja dialógica, reflexiva e transformadora e que os alunos se apropriem adequadamente dos conhecimentos indispensáveis, com sólida qualidade educacional. É importante mencionar que, dentre essas diretrizes, temos: a pesquisa como princípio pedagógico, o trabalho como princípio educativo, o respeito à diversidade, e a interdisciplinaridade (IFRN, 2012), os quais foram discutidos na seção 2.

Para Vasconcellos (2002a, 2002b), uma das incumbências da coordenação pedagógica é resguardar o compromisso educacional materializado no projeto político-pedagógico, articulando-o às práticas escolares e pedagógicas. Como dito anteriormente, com exceção do *Campus* Natal Central, não há coordenação pedagógica nos *campi* do IFRN, sendo partilhadas as atividades que tangem a gestão do fazer pedagógico entre a ETEP e o DA. Com efeito, podemos dizer que cabe ao DA e à ETEP, também, a defesa dessas diretrizes e desse suporte teórico materializados no PPP do IFRN. Essa defesa inclui espaços-tempos coletivos, como os das RP, as quais são alvos de debates e compreensões variadas (IFRN, 2012).

No que diz respeito à autoridade e poder de decisão, Coutinho (2016), ao implementar investigação acerca do papel mediador das pedagogas do IFRN, apresenta uma considerável fragilidade dessas profissionais, quanto ao poder de decisão, nesses espaços em comparação ao DA e ao Diretor Geral (DG). Dessa forma, entendemos que essa relação é também política, conflitante de interesses entre os vários atores do âmbito escolar e de suas visões pedagógicas.

Nesse sentido, as práticas pedagógicas fomentadas no espaço-tempo das RP, e fora dela também, precisam estar em consonância com os princípios e as diretrizes defendidos pela própria instituições. Caso contrário, corre-se o risco de que, em um espaço-tempo de formação continuada e de construção de novos saberes, como o das RP, sejam incentivadas maneiras antagônicas e opostas de entender o processo de aprendizagem, a função sócio-política da educação e do professor do IFRN.

Quando discorremos sobre essa função sócio-política do professor, em um nível mais profundo, estamos problematizando a opção política que é assumida em seu exercício. Ensinar requer uma opção política, mesmo que seja a pretensa neutralidade que se traduzirá

em conservadorismo ou manutenção da ordem vigente em sua prática, e participe de um contexto mais amplo, dela decorrente e consequente (FREIRE, 1996).

Isso nos faz lembrar a advertência feita por Frigotto (2010) ao afirmar que um dos equívocos frequentes nas análises da educação brasileira, enquanto prática e projeto, é tratá-la em si mesma, fora de um projeto societário cindido em classes, frações de classes e grupos sociais desiguais e marcados historicamente por trajetórias específicas.

Bruno (2006), ao abordar a formação docente em espaços-tempos coletivos, como as RP, enfatiza a complexidade de uma construção em comum, dadas as particularidades e singularidades de cada pessoa. É imprescindível o empenho por parte de todos para o alcance desse tipo de construção conciliadora, como também é preciso aceitar visões diferentes. Nesse processo, esse autor destaca, sobretudo, a disponibilidade de tempo como fator determinante para isso, porquanto

o enfrentamento da **complexidade dessa formação** exige, em primeiro lugar, **tempo para se estar junto**. Tempo para a **construção da confiança** que permite a coragem de expressar os próprios desejos, as próprias dúvidas e os próprios medos. Tempo para a **revisão e a crítica** de cada convicção publicada. Tempo para se tomar nas mãos as manifestações de cada um [...] **Tempo para se compreender** (BRUNO, 2006, p. 15, grifo nosso).

Como ponderado pelo autor supracitado, as dificuldades desses momentos, tais quais as das RP, como espaço-tempo coletivo, passam também por essas características. Isto é, o medo de expressar suas dúvidas, a construção da confiança entre os pares, a permissão de uma revisão crítica das próprias convicções e/ou a de outrem, e principalmente, tempo para juntos enfrentarem a complexidade da formação docente e de construção de seus saberes, que é um processo contínuo e sempre inacabado.

De acordo com Tardif (2014), a constituição do saber dos professores é um processo que acontece durante toda a carreira profissional.

O saber dos professores **não é um conjunto de conteúdos cognitivos definidos de uma vez por todas, mas um processo em construção ao longo de uma carreira profissional** na qual o professor aprende progressivamente a dominar seu ambiente de trabalho, ao mesmo tempo em que se insere nele e o interioriza por meio de regras de ação que se tornam parte integrantes de sua "consciência prática" (TARDIF, 2014, p. 14, grifo nosso).

De modo mais abrangente, podemos afirmar que essa é uma das muitas etapas que o professor virá a se submeter e adquirirá saberes. De igual modo, entendemos que há também

variadas formações docentes, tendo em mente que cada professor é único em seu percurso de formação. Podemos arrematar que a formação profissional do professor não ocorre apenas nos cursos de formação inicial, mas durante todo o seu trajeto de vida, de experiência, de reflexão.

Para Tardif (2014), o saber docente é plural, formado de saberes profissionais, da experiência de vida, disciplinares e curriculares. Tudo isso incrementa a complexidade de uma formação continuada que seja significativa e adequada a essa diversidade. De acordo com esse autor, esses saberes apresentam algumas características, fontes e também modos de integração com o trabalho docente.

Nessa linha, Tardif (2014) explicita que os professores possuem os: a) saberes pessoais, cujas fontes são a família, o ambiente de vida, o modo como foi educado nesses espaços. Este saber se integra ao trabalho docente através da história de vida do professor; b) saberes provenientes da formação anterior, tendo como fontes sociais de sua aquisição as etapas da educação escolar. Em termos de educação brasileira, seriam a EB e a ES. O modo como esse saber se integra ao trabalho docente diz respeito à própria aquisição de conhecimentos sistematizados e pela socialização pré-profissional. Esta última caracterizada pelo contado com professores que marcam a trajetória escolar, servindo de protótipo de professor; c) saberes provenientes da formação profissional para o magistério, os quais possuem como suas fontes os cursos de formação docente, as instituições de formação, os estágios e os cursos de formação continuada. Eles se integram ao trabalho docente por meio das ações de formação e de socialização da profissão docente nessas instituições formadoras; d) saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho cujas fontes se utilizam de ferramentas, tais como, livros didáticos, cadernos de exercícios, ao passo que também mediam e integram esses saberes à atuação do trabalho docente; e) saberes provenientes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola. A fonte desses saberes é a experiência em escola e na sala de aula, com outros professores, pela socialização de experiências.

Nesse caminho, Christov (2006a), ao tratar das condições para a viabilização de práticas de educação continuada, menciona a organização do trabalho escolar com tempo, especialmente, para estudos coletivos e individuais do corpo docente, como também a vontade política de governantes e a disponibilidade de recursos financeiros para a sua consecução.

Nesse diapasão, o PPP do IFRN exemplifica algumas atividades possíveis de execução na RP. Dentre elas, a construção e a difusão de saberes por meio de estudos temáticos do

exercício docente, a socialização e discussão de conhecimentos, e, sobremaneira, a troca de experiências entre os participantes e professores (IFRN, 2012).

Observamos que esse documento ergue a defesa de que as RP efetivamente “podem assumir as características de uma **formação continuada** e em serviço, tendo em vista o caráter de possibilitar **a ação-reflexão-ação das práticas pedagógicas**” (IFRN, 2012, p. 76, grifo nosso). Deste modo, não restam dúvidas de que a proposta formulada no PPP do IFRN é a de uma formação continuada aos professores no espaço-tempo das RP, ainda que entoadada em possibilidade, mas semeada para isso.

A formação continuada de professores para a EPT se justifica, por um lado, pela necessidade de qualificação desses profissionais a novas exigências emergidas do mundo do trabalho e da atual fase de globalização e, por outro, como condição fundamental para a superação da fragmentação característica entre a EP e a EB, exigindo-se planejamento e coordenação nacional de esforços nessa direção (MACHADO, 2008a). No caso do IFRN, essa educação deve estar calcada de maneira socialmente referenciada, progressista, libertadora e sócio-histórico-crítica dos conteúdos (IFRN, 2012).

De acordo com Machado (2008a), a qualificação docente é um dos pontos nevrálgicos para uma expansão qualitativa da EPT. Essa modalidade contempla processos educativos e investigativos de geração de conhecimento e de novos recursos técnicos e tecnológicos e de adaptação, sendo de vital importância para o desenvolvimento nacional, além de atender a demandas sociais e regionais por via dessa modalidade de educação. Tudo isso requer o provimento de quadros de formadores com padrões de qualificação adequados a essa complexidade.

Conforme ainda o PPP do IFRN, institucionalmente, compete à DA e à ETEP a coordenação, o acompanhamento, o planejamento e condução das RP, com auxílio da psicologia escolar, em seus diversos *campi* (IFRN, 2012). É atribuição dessa diretoria e dessa equipe, tanto a defesa, a coordenação, a condução, o planejamento e a organização de um espaço, de maneira que propicie a formação continuada aos professores de modo coerente aos princípios e diretrizes até aqui discutidos.

No *campus* Nova Cruz, assim como na maioria dos *Campi* que compõem o IFRN, a ETEP está formada por dois pedagogos e um técnico em assuntos educacionais. Por sua vez, a função de DA pode ser assumida por qualquer professor do quadro efetivo ou qualquer técnico-administrativo em educação da carreira de nível superior (BRASIL, 2005b). Dessa maneira, tendo ciência de sua função de coordenadores e propositores dessa formação continuada, esses profissionais carecerão de empenho conjunto para articular as RP às

demandas do cotidiano, além de estimularem no interior de cada *Campus* uma participação construtiva.

Cabe lembrar, no entanto, que os próprios membros da ETEP não receberam formação direcionada para atuar no campo da EPT, haja vista que são, em resumo, formados em cursos de licenciatura. Isso acarreta uma dupla necessidade formativa no âmbito das RP, tanto aos professores quanto aos responsáveis pelo planejamento e coordenação desse espaço-tempo (IFRN, 2012).

Dessa maneira, podemos discorrer que o DA e a composição da ETEP não se estruturam no sentido de compreender plenamente as necessidades formativas dos professores e fazer frente a elas, em função de também não estarem, *a priori*, preparados adequadamente em face das especificidades do campo da EPT. Isso denota mais um elemento desafiador. Por outro lado, a ETEP e a DA devem implementar um planejamento consciente, crítico e intencional, tendo por base as dificuldades dos professores em seu preparo profissional, promovendo o compartilhamento de conhecimentos e de saberes construídos via diálogo colaborativo nas RP (VOGT, 2012; TORRES, 2007).

Com esse pensamento, os princípios definidores do planejamento pedagógico do IFRN se consubstanciam em um procedimento racional, respaldando as tomadas de decisões no intuito de concretizar os objetivos almejados, a reflexão sobre a prática, antes e após a sua realização. Essa instituição objetiva promover uma educação de qualidade socialmente referenciada aos educandos como o centro do processo de ensino-aprendizagem (IFRN, 2012).

Com relação a isso, Oliveira (2016) destaca que uma proposta de formação continuada de professores, no contexto da escola, se assenta na elaboração conjunta de um plano formativo. Para isso, devem ser levantadas as expectativas formativas, assim como um acompanhamento de sua implementação. Isso exige uma avaliação constante por todos os envolvidos, sendo capaz de corrigir desvios e redimensionar ações.

Sobre o compartilhamento de experiências, ainda segundo Oliveira (2016), uma das principais dificuldades da formação continuada de professores é romper com o isolamento e criar um ambiente colaborativo. A colaboração entre os pares não é apenas um dos objetivos para a formação do corpo docente, mas também uma via imprescindível para se partir da realidade escolar como meio de reflexão construtiva de novas práticas.

As RP também se estruturam nesse suporte colaborativo e solidário por viabilizar coletivamente o encontro do corpo docente para prioritariamente tratar de temas que estejam em consonância com anseios da prática pedagógica e com o enfoque pedagógico de repensá-

las na esfera institucional. Nessa perspectiva, elas são sustentadas pelas próprias DCN como uma atividade para a formação continuada de professores (2015d, 2015e).

O PPP do IFRN afirma que:

Também [as RP's] devem ser utilizadas como ambiente **colaborativo** para o debate sobre as questões relacionadas **à pesquisa e à extensão**, para as discussões sobre o **funcionamento da Instituição** (ações da gestão, tomadas de decisões coletivas, planejamento institucional, questões ligadas ao profissionalismo e à profissionalidade docente...). As reuniões pedagógicas ainda colaboram para **legitimar a participação dos membros nas tomadas de decisões** (IFRN, 2012, p. 77, grifo nosso).

Com isso, outras possibilidades de atuação no espaço-tempo das RP podem ser encaminhadas, como discussões acerca de pesquisas, das atividades desenvolvidas pelos grupos de pesquisa, como os projetos em andamento e as atividades de extensão que levam em consideração o contexto de cada *campus*. O PPP também abre uma demanda para discussões que dizem respeito ao funcionamento dos *campi* e/ou da própria instituição de modo geral¹⁹, inclusive nas RP.

Em relação a essa última característica, os responsáveis pela coordenação das RP devem estar conscientes de seu papel enquanto formadores e educadores (VASCONCELLOS, 2002a), preservando o teor pedagógico das discussões, do ambiente e do planejamento das mesmas. Como alerta Vogt (2012), os debates estritamente administrativos e o excesso de informes ou avisos desprestigiam e destoam o propósito desse espaço-tempo.

Assumimos, com base em Torres (2007), Vogt (2012) e Oliveira (2016), que o caminho em direção à formação continuada, nesse espaço-tempo, é o diálogo entre as necessidades formativas expressas pelos professores e o direcionamento de sua organização ao encontro dessas, o que (re)significaria sua organização.

Nesse sentido, de acordo com a pesquisa de Barros (2016), os professores bacharéis e não licenciados admitem a necessidade de oferta de cursos e de atividades formativas. Essa ideia é reafirmada por professores gestores e membros da ETEP. Para isso, seria necessário a implementação de processos formativos com vista a uma formação continuada, de maneira permanente, considerando o local de trabalho do profissional professor, isto é, os *Campi* do IFRN. Uma das possíveis ações, nesse sentido, seria as RP com foco em discussões pedagógicas, com debates que possam refletir o fazer docente.

¹⁹ Atualmente, fevereiro de 2018, o IFRN é constituído por 21 *campi* (Apodi, Caicó, Canguaretama, Ceará-Mirim, Currais Novos, Educação a Distância, Ipanguaçu, João Câmara, Lajes, Macau, Mossoró, Natal – Central, Natal – Cidade Alta, Natal – Zona Norte, Nova Cruz, Parelhas, Parnamirim, Pau dos Ferros, Santa Cruz, São Gonçalo do Amarante, São Paulo do Potengi) distribuídos em todas as macrorregiões do Estado do RN.

Além disso, o planejamento das RP precisa considerar as complexas necessidades do processo ensino-aprendizagem pertinentes às atividades didático-pedagógicas, bem como a concretização da proposta pedagógica da escola, expressa no PPP, inserida na realidade e nas particularidades de cada *campus*. Isso inclui a estrutura física, os recursos financeiros, a condição socioeconômica dos alunos, o tempo escolar, a etapa da escolaridade ofertada, o quantitativo de alunos por turma, enfim, o perfil pedagógico-institucional do IFRN e a garantia da qualidade da educação (IFRN, 2012; VOGT, 2012).

Diante do exposto, a qualidade de educação depende da consonância de um conjunto de frentes de ações com a finalidade de auxiliar as problemáticas particulares e/ou que compõem a realidade escolar. Uma dessas frentes é a formação continuada dos professores, por atingir o principal ator de mediação desse processo: o professor. Todavia, como nos adverte Christov (2006a), a formação continuada não é a responsável exclusiva pelas transformações imprescindíveis à escola, posto que suas gêneses estão para além de suas capacidades, ainda que possa contribuir para isso. Proposições de ações e reflexões em um espaço coletivo, como as RP, uma vez fundamentadas a partir da realidade escolar, podem contribuir com o aprendizado mútuo de seus participantes e com o sentimento de pertencimento de uma proposta construída por todos (VEIGA, 1995).

3.2 A FUNÇÃO DA REUNIÃO PEDAGÓGICA DO IFRN NAS COMPREENSÕES DE PERCEPÇÃO DOS PARTICIPANTES DO *CAMPUS* NOVA CRUZ

Nesta subseção, analisamos as respostas dadas a uma das indagações feitas aos nossos respondentes (professores, membros da ETEP e DA), as quais expressam as compreensões de percepção assumidas a respeito da função institucional das RP do IFRN, assinalando as atividades que julgam serem inerentes a esse espaço-tempo.

Conforme discutido por Torres (2007), Vogt (2012), Freire (1996), Bruno (2006) e Tardif (2014), uma das condições requeridas para a viabilidade da formação continuada é a compreensão por parte de seu público alvo – nesse caso, professores que atuaram no *Campus* Nova Cruz dos anos letivos de 2014 a 2016 –, quanto às atividades que foram, ou poderiam ter sido desenvolvidas no espaço-tempo das RP do IFRN. Dessa forma, investigamos as compreensões de percepção dos professores, dos DA e membros da ETEP quanto à função que as RP devem desempenhar em âmbito institucional.

Nessa linha, podemos dizer que uma das condições para que sejam desenvolvidas RP na perspectiva da formação continuada é a aceitação, ou entendimento, por parte do corpo

docente de que ela é um espaço-tempo de formação. Caso contrário, a própria ausência desse entendimento se torna uma força de resistência para o alcance de uma de suas finalidades, qual seja, compartilhar experiências, debater, refletir e planejar a prática pedagógica do IFRN.

Na realização desta pesquisa, como forma de levantamento dos dados, aplicamos dois questionários de modo separado, mas correlacionados, por meio de uma plataforma *online*, de dezembro de 2016 a abril de 2017. Um voltado para os professores (APÊNDICE A) e outro para os DA e membros da ETEP (APÊNDICE B). Essa divisão se justifica pelos papéis que exercem na organização e realização das RP.

No intuito de resguardar a identidade de nossos respondentes, empregamos um sistema de códigos, combinando letras (maiúsculas e minúsculas) e números cardinais. A letra “P” (maiúscula), simboliza o cargo de professor, sendo acompanhada de um número cardinal e de uma letra minúscula. Esta última letra poderá ser “p” para os professores da área de formação propedêutica, ou “t” para os professores da formação de área profissional.

Faz-se necessário esclarecer que os professores das disciplinas de formação propedêutica são formados em cursos de licenciatura plena e os professores da área de formação profissional são bacharéis ou tecnólogos. Além disso, o DA, cujo cargo foi exercido por dois professores durante os anos letivos de 2014 a 2016, está simbolizado pela letra maiúscula “D” mais um número cardinal, e os membros da ETEP pela letra maiúscula “E”, acompanhada de um número.

Após aplicação, obtivemos do primeiro questionário (APÊNDICE A) 30 retornos de 42 professores escolhidos com as maiores frequências de presença nas RP. Do segundo questionário (APÊNDICE B), tivemos seis retornos, sendo dois de DA e quatro de membros da ETEP, os quais estiveram à frente desse espaço-tempo durante esses anos letivos.

De maneira particular, tendo em vista as diferentes trajetórias de formação dos professores (licenciados, bacharéis e tecnólogos), optamos por subdividir esse grupo de respondentes entre os professores da área de formação propedêutica e os professores da área de formação profissional, no intuito de averiguar discrepâncias ou tendências de um dos grupos.

Observamos que as percepções desses subconjuntos não apresentaram diferenças substanciais entre eles. Mesmo com trajetórias de formação inicial diferentes, os professores apresentam percepções semelhantes ou, inclusive, iguais. Isso sinaliza a necessidade de outras investigações que possam problematizar as próprias trajetórias formativas. Isto é, por que, mesmo com formações diferentes, os professores compreendem categorias conceituais como formação continuada, desenvolvimento profissional, formação docente e outras, de modo tão

similar? Neste trabalho, não nos debruçaremos em profundidade sobre essa questão por não ser nossa questão central de pesquisa. Desse modo, a subdivisão do grupo de professores será contemplada de maneira mais quantitativa em nossos gráficos.

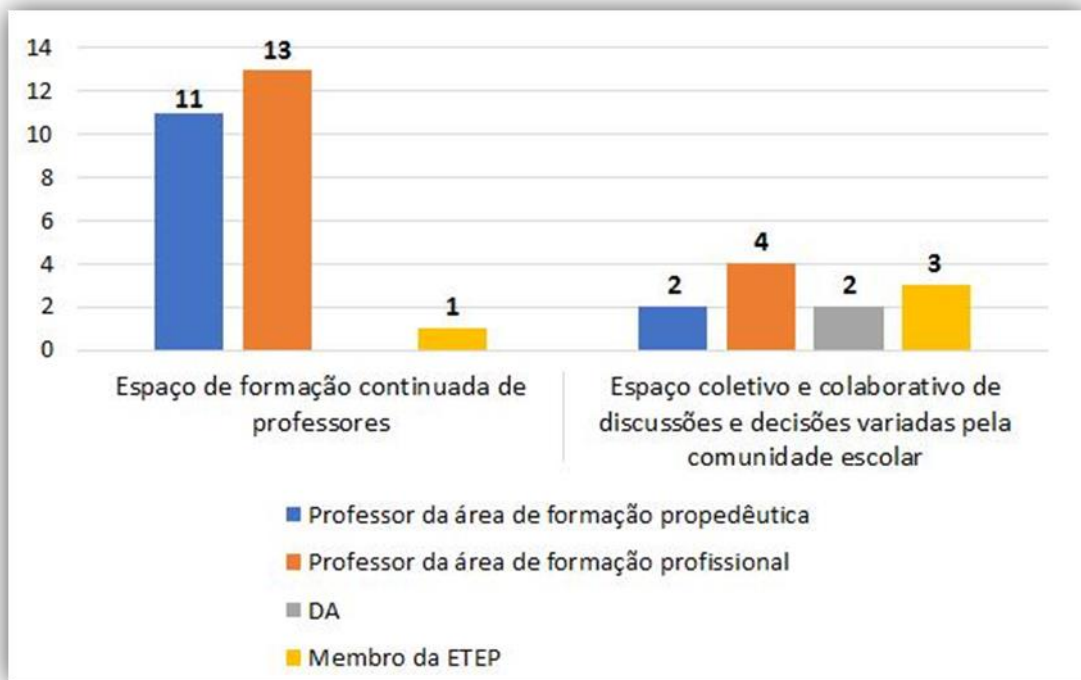
A partir da análise das respostas de nossos respondentes, identificamos duas linhas de compreensão da função institucional das RP do IFRN, a saber: a) Espaço de formação continuada de professores; e, b) Espaço coletivo e colaborativo de discussões e decisões variadas pela comunidade escolar.

Na primeira categoria (Espaço de formação continuada de professores), as respostas expressam uma aceção das RP como espaço de encontro para discussões, compartilhamento de experiências e de pensar e refletir a prática pedagógica, na perspectiva de uma formação continuada aos professores. Ela está intimamente ligada ao fazer educacional, em sentido macro, e centrada de forma específica no fazer docente.

Por sua feita, a segunda categoria (Espaço coletivo e colaborativo de discussões e decisões variadas pela comunidade escolar) situa sua compreensão sob o aspecto de um momento coletivo da própria comunidade escolar, com a possibilidade de discussão de temas variados de interesse de todos.

Não obstante, o próprio PPP do IFRN não exclui a possibilidade de atividades de colaboração de maneira mais ampla no espaço-tempo das RP, como também, situa a possibilidade de formação continuada. Entendemos que ambas as compreensões se enquadrariam coerentemente com os objetivos institucionais dessas reuniões e das atividades esperadas dela, embora em escalas diferentes de expectativas e compreensões por parte de nossos respondentes.

Gráfico 2 – Comparativo da compreensão de percepção da função institucional da Reunião Pedagógica do IFRN



Fonte: Elaboração própria em 2018

No Gráfico 2, ilustramos as respostas por meio de um gráfico de barras de modo agrupado por essas categorias. Constatamos que a maior parte dos respondentes do corpo docente, mais precisamente 24 dos 30, convergem sua compreensão sobre a categoria “Espaço de formação continuada de professores”, sendo acompanhado de um dos DA (Espaço de formação continuada de professores). Já na categoria “Espaço coletivo e colaborativo de discussões e decisões variadas pela comunidade escolar”, temos um dos DA, todos os membros da ETEP e seis professores que consideram como tal. Em seguida, analisaremos de maneira mais detalhada cada uma dessas duas categorias separadamente.

a) Espaço de formação continuada de professores

De acordo com as respostas expressas por 24 professores, dentre os quais 11 são da área de formação propedêutica (P1p, P2p, P3p, P4p, P5p, P6p, P8p, P9p, P10p, P12p, P13p) e 13 da área de formação profissional (P2t, P4t, P5t, P6t, P7t, P8t, P9t, P10t, P11t, P12t, P13t, P16t, P17t), e um membro da ETEP (E2), o espaço-tempo das RP deve contemplar atividades de formação continuada do corpo docente, direcionadas à sua atuação profissional.

Reparamos que houve uma quantidade muito próxima de professores com formações distintas, que compartilham dessa mesma compreensão de percepção.

Constatamos que 25 de nossos respondentes compartilham a compreensão de que a função institucional das RP é a formação continuada de professores. Caberia a esse espaço-tempo propiciar um momento de discussão e de auxílio acerca de problemáticas enfrentadas no cotidiano, sobretudo, em função das particularidades do campo da EP enfrentadas pelo professor.

Nos retornos desses 25 respondentes, há clara referência à construção dos saberes docentes. Quanto a isso, Tardif (2014) nos fala que o saber do professor é de essência individual. Cada professor possui seu próprio saber profissional relacionado a sua identidade, a sua pessoa, a sua história profissional, a suas experiências de vida, a seu relacionamento com alunos e com outros presentes na escola. Esse saber no contexto da IFRN – *Campus Nova Cruz* é geralmente ainda mais heterogêneo, dado que muitos que exercem a função docente não obtiveram os percursos formativos para o desenvolvimento desses saberes para o campo da EPT (MOURA, 2014; MACHADO, 2008a).

Mediante os dados obtidos, para P5p, uma das razões pelas quais as RP devem ser centradas na formação continuada de professores se justifica pelo trajeto de formação de parte do corpo docente. Esse professor afirma que a RP seria “um ambiente para **formação continuada. Muitos professores** que trabalham nos *campi* do IF não passaram por cursos de licenciatura e sentem muitas dificuldades com o trato da didática” (P5p, 2017, grifo nosso). Isso demonstra certa expectativa de um processo complementar à sua formação inicial no espaço-tempo das RP, de modo a discutir temas que não fizeram parte de sua graduação.

Salientamos que P5p é o único professor a explicitar que muitos docentes não são licenciados, e, por isso, exercem atividades para as quais não tiveram preparo. Fica claro que P5p se refere aos professores da área de formação profissional, ainda que, conforme reflete Moura (2014), os licenciados também não obtiveram uma formação que prepara de forma suficiente esse profissional para a modalidade de EP.

Com efeito, esses 25 professores enfatizam a importância de debates pedagógicos. Como exemplo, P8t (2017, grifo nosso) afirma que “[a RP] deve ser um local de discussão de **temas pedagógicos** e não administrativos”. Já P10t (2017, grifo nosso) nos diz que as RP devem “trabalhar os assuntos da **área pedagógica** diretamente envolvidos com **a didática e os problemas** que envolvem **o ensino**”.

Sob esse prisma, um dos retornos (P3p) nos chamou atenção pela proposta que traz em sua justificativa de compreensão da função institucional das RP. Para esse professor, “em

primeiro lugar devemos separar as reuniões administrativas das pedagógicas em momentos distintos e com público específico” (P3p, 2017, grifo nosso). Nessa linha, expõe que as RP devem abordar “atividades relacionadas ao **ensino e à aprendizagem**, bem como **ao fazer docente**” (P3p, 2017, grifo nosso).

Com mesma conotação, temos as afirmações de P9p. Esse professor expressa que as RP devem desempenhar a função de um aprendizado entre os servidores-professores. Já P10p (2017, grifo nosso) se refere às RP como uma oportunidade para "**refletir** sobre a prática e **construir novas práticas**", o que tanto favoreceria ao aprendizado como ao desenvolvimento do profissional docente.

Nesse sentido, o espaço escolar torna-se, como diz Bruno (2016), um tempo de construção da confiança imprescindível para expressar suas próprias dúvidas e convicções, ao passo que se dispõe a compreender e a aceitar outras que sejam diferentes, visando à relevância conferida ao aprendizado coletivo. Nessa linha, a função das RP é possibilitar essa troca de vivências, de atividades experimentadas por outros, conhecendo seus riscos de fracasso e sucesso, as estratégias que lograram e as que não frutificaram.

De acordo com Tardif (2014), a prática cotidiana do professor favorece o desenvolvimento de novos saberes, não ignorando os já construídos, mas (re)traduzindo-os, (re)formulando-os e, por sinal, reconduzindo-os diante das realidades diversas em sala de aula. Para esse autor, a prática propicia essa reflexão construtiva, (re)estruturando até mesmo sua formação inicial e sua bagagem de conhecimentos.

Outra preocupação nas respostas é a de que as RP pudessem trabalhar questões relativas ao rendimento escolar dos alunos e a diferença de domínio de conhecimentos entre alunos de origem de escolas privadas e públicas. Mencionamos o retorno de P8p (2017, grifo nosso), ao pronunciar que as RP deveriam "**trabalhar exclusivamente a capacitação de docentes** e também discutir a problemática do **baixo rendimento dos alunos vindos das escolas públicas**". Geralmente, os alunos advindos das instituições privadas demonstram maior domínio de conteúdos em comparação aos alunos da esfera pública, reflexo provavelmente das más condições de funcionamento, que imperam sobre a qualidade do ensino público, ofertado aos filhos das classes menos privilegiadas, principalmente em âmbito estadual e municipal.

Como analisa Libâneo (2012), há em operação dois tipos de escolas no cenário nacional. Uma formadora dos filhos dos mais privilegiados, com percursos formativos conteudistas, endereçado à aprovação nos exames nacionais e vestibulares de acesso ao ensino superior. E, a outra, de acolhimento social aos filhos das camadas mais pobres da sociedade,

padecendo de muitas dificuldades de recursos materiais e humanos. As condições de funcionamento das escolas públicas acabam por atingir o êxito do processo de ensino-aprendizagem, nivelando por baixo a qualidade da educação (LIBÂNEO, 2012).

Vale acentuar que tal preocupação não deve vir acompanhada de uma visão preconceituosa ou, ainda pior, como excludente do ingresso desses educandos. Uma das demandas da própria expansão e da função social do IFRN, a qual se propõe ofertar EPT, servindo aos interesses públicos com base em princípios democráticos e de justiça social, comprometendo-se com uma formação humana integral, o exercício da cidadania, a produção e a socialização de conhecimentos, visando à transformação da realidade, é justamente buscar oferecer uma educação de qualidade às camadas menos privilegiadas da sociedade brasileira (IFRN, 2012). Esse entendimento também é, a nosso ver, um importante tema a ser discutido nas RP.

Mas, nesse prisma, o que deve ser ensinado na escola? A esse respeito, Freire (1996, p. 61) nos afirma que "a educação é uma forma de intervenção no mundo", podendo ser de maneira crítica, quando materializa o aprendizado problematizador dos conteúdos ensinados e assimilados, bem como, na direção contrária, no esforço das classes dominantes de reduzi-la a uma reprodução de sua ideologia, ou ainda, em outra via possível, de limitá-la apenas ao desmascaramento da ideologia dominante.

Mediante isso, é preciso refletir acerca daquilo que consideramos necessário para o ensinar crítico-problematizador do mundo, o que cada professor julga necessário para cumprir seu dever sócio profissional de desvelar a realidade e contribuir para a transformação, na assunção de seu ofício de educar como atividade política (FREIRE, 1996).

As RP podem contribuir para a garantia da qualidade de educação, desde que sua organização se volte para uma avaliação formativa do funcionamento institucional, isto é, em uma forma de acompanhar e garantir o sucesso discente em um plano mais amplo, o que se enquadra em possibilidades de discussões do funcionamento e do (re)pensar as práticas pedagógicas da instituição (IFRN, 2012).

Reafirmamos nosso entendimento de que tratar o funcionamento institucional no espaço-tempo das RP, não significa transformá-lo em discussões improdutivas ou descoladas do mundo do trabalho docente. Devidamente contextualizados, esses temas podem auxiliar no aperfeiçoamento do funcionamento institucional, tendo em vista sua função social.

Desta feita, para P12p (2017, grifo nosso), as RP devem "tratar de **problemas associados à sala de aula**, refletir e propor melhorias na nossa **prática pedagógica**". Por sua vez, P17t (2017, grifo nosso) compreende que esse espaço-tempo precisa trabalhar as

"questões relacionadas ao **aprendizado dos alunos**. Contemplando inclusive **metodologias alternativas de ensino**".

Por seu turno, P6t (2017, grifo nosso) nos afirma que as RP devem desempenhar uma função de orientação da atuação docente quanto “ao **andamento das turmas**, assim como **práticas pedagógicas**, no sentido de melhorar o **aprendizado dos alunos**”. Isso nos indica uma compreensão de proximidade entre as atividades desenvolvidas no dia a dia e a discussão acerca delas, nesse espaço-tempo.

Para Vogt (2002), ao discutir as práticas das RP em uma escola do Ensino Fundamental do município de Bom Princípio, no Rio Grande do Sul, “a reunião [pedagógica] é, muitas vezes, utilizada apenas como um espaço para avisos, assuntos burocráticos, organização de eventos e não há uma devida sistematização deste trabalho [para a formação continuada] (VOGT, 2002, p. 39, grifo nosso)”. Conforme essa autora, o uso indevido desse espaço, para tratamento de assuntos que não estão diretamente relacionados com o ensino-aprendizagem ou com as práticas pedagógicas, acaba por desprestigá-lo, diminuindo seu potencial no âmbito da formação continuada.

Nesse mesmo sentido, P7t (2017, grifo nosso) expressa que as RP precisam “**contribuir na formação do professor**, principalmente, em sua atuação na escola, **em sala de aula**”. Quanto a isso, essa resposta comunga de um entendimento de que as RP podem auxiliar nas práticas didático-pedagógicas em sala de aula, no contato com os alunos. Nesse sentido, para P16t, as RP se constituem como oportunidade de debates para o melhoramento do ensino, do funcionamento institucional, “priorizando os **temas pedagógicos**, com objetividade e praticidade” (P16t, 2017, grifo nosso), os quais devem ser sua característica principal.

Acerca disso, Torres (2007, p. 45, grifo nosso) nos diz que “criticadas e desacreditadas, as reuniões pedagógicas, na prática, vêm mostrando **um distanciamento entre o desejado e o real**, caindo no desinteresse dos professores e tornando-se um espaço de resistências e por alguns desacreditado”. Desse modo, é notório o entendimento de que as RP se consolidam em espaço-tempo de formação continuada, desde que seu enfoque esteja prioritariamente em temas pedagógicos, em detrimento de temas administrativos (TORRES, 2007; VOGT, 2009). Por nosso lado, entendemos que, mesmo em discussões administrativas, quando devidamente contextualizadas, há a possibilidade de uma formação continuada de professores. Isso será discutido mais adiante.

P13t (2017, grifo nosso) diz que “as reuniões pedagógicas deveriam promover ações de aperfeiçoamento do ensino (dinâmicas, debates, exposições etc.) bem como aspectos

inerentes ao contexto do docente”. Isso não exclui o debate sobre itens administrativos, desde que seja demonstrada sua importância na atuação do professor.

Outrossim, E2 mencionou que as pautas administrativas podem ser úteis ao fazer docente e, por isso, também compõem parte desse momento, na perspectiva de uma formação continuada para o corpo docente. Para esse respondente, as RP promovem uma “formação continuada e também ponto de apoio para discussões sobre **questões administrativas e pedagógicas inerentes ao fazer docente** e suas implicações” (E2, 2017, grifo nosso).

Para P13t e E2, uma discussão de característica administrativa também faria parte do processo de formação docente, tendo em vista que aproximaria o corpo de professores à gestão da instituição, de modo a fomentar, tanto a compreensão de seu funcionamento, mas também a participação nela.

Quanto a esse último aspecto, neste trabalho, assumimos o modelo crítico-dialético de gestão democrática do IFRN, como conceito de gestão educacional. Esse modelo parte do pressuposto de que o ser humano é um ser sócio histórico, convivendo em contextos econômico e político-culturais diferentes, sendo capaz de se adequar, ascender e transformar a realidade a partir de suas ação e intervenção no mundo (IFRN, 2012).

Nessa seara, conforme algumas respostas obtidas dos professores respondentes (P16t, P5t, P2p e P13p), atribui-se, como uma das funções a serem executadas nas RP, a possibilidade de uma autoavaliação coletiva das práticas pedagógicas e, a partir disso, no entanto, de encaminhamentos sob um olhar aparentemente instrumentalista ou mecânico do ensino.

Como explica Libâneo (2013), ainda que a Didática, enquanto ciência pedagógica, trate, dentre outros, dos processos de ensino e aprendizagem, empregando estratégias e técnicas, e representando um conhecimento fundamental para a prática em sala de aula, seu enfoque jamais pode ser puramente instrumental. A construção da aprendizagem está, antes de tudo, condicionada à complexidade de relações mais profundas que os próprios instrumentos de exposição e assimilação do conhecimento que sejam utilizados pelo professor.

Conforme estudos desenvolvidos por Schön (1992), depreendemos que a racionalidade técnica é insuficiente e reducionista da complexidade e imprevisibilidade da realidade do ato pedagógico. Cabe ao professor pensar reflexivamente a própria prática ao lidar com as múltiplas dimensões que cercam sua área profissional. Com isso, frisamos que os trabalhos com temas didáticos devem provocar reflexões e a construção de novas práticas significativas,

e não se restringir a uma função de exposição de manuais técnicos do como ensinar, inclusive, quando forem discutidas nas RP.

A proposta de trabalho coletivo nas RP deve superar uma dimensão tecnicista da formação docente, optando pela autonomia intelectual do professor, uma vez que será o construtor de novas metodologias e não mais um receptáculo de propostas prontas e apresentadas nos moldes do que ocorria na década de 1990 (CHRISTOV, 2006a).

Christov (2006b) aborda ainda que são constantes os conflitos entre coordenadores pedagógicos e professores no que diz respeito à relação entre teoria e prática. Os primeiros acusam os professores de compreenderem a teoria, mas de não a colocarem em prática, e os segundos demonstram que querem mais prática em detrimento de exposições teóricas. Para essa autora, a relação teoria-prática é indissociável. Toda prática, consciente ou não, está associada a uma teoria, a uma disposição imaginada e intencional. Por outro lado, a teoria está referenciada reflexivamente na ação prática e em suas possibilidades, inclusive, quando tratada nas RP.

A função das RP, materializada na maioria das respostas, acima analisadas, reflete uma concepção de atividade (potencialmente) formativa, mencionando as próprias necessidades do cotidiano, passando por temas pedagógicos. Aspectos administrativos foram criticados pelos professores, mas também são considerados importantes quando bem problematizados.

b) Espaço coletivo e colaborativo de discussões e decisões variadas pela comunidade escolar

A segunda categoria foi assumida por um número menor de respondentes, totalizando 11 retornos. Dentre esses, há dois professores da área de formação propedêutica (P7p e P11p), quatro da área de formação profissional (P1t, P3t, P14t e P15t), dois DA's (D1 e D2) e três membros da ETEP (E1, E3 e E4). Essa categoria projeta nas RP uma função mais próxima de um espaço-tempo promovedor da integração colaborativa entre todos da comunidade escolar, por meio de discussões e decisões a respeito de questões latentes a todos.

Este entendimento explicita que a função institucional das RP é propiciar, de maneira coletiva e colaborativa, a discussão e a deliberação por toda a comunidade escolar acerca de temas de interesse de todos da instituição, inclusive dos professores, mas não apenas deles. Em outras palavras, compete às RP uma função mais relacionada a aspectos gerais da comunidade escolar, com a finalidade de trabalhar a colaboração e o envolvimento de todos os servidores.

Sob tal compreensão, a abordagem temática das reuniões diria respeito à comunidade escolar de modo geral, e não mais seria direcionado apenas a um de seus segmentos ou somente a um de seus aspectos. As respostas admitem um enfoque pedagógico atrelado ao fazer docente, todavia, em uma perspectiva de partícipe da composição das pautas, mas não de sua finalidade principal, como fora tratado anteriormente nesta seção.

O retorno de P3t ilustra bem essa compreensão, que enxerga esse espaço-tempo em uma dimensão coletiva e colaborativa para toda a comunidade escolar. Esse professor diz que as RP devem

traduzir e conciliar os anseios da relação existente entre **aluno, docente, técnico** no cenário atual. Além disso, prospectar e coordenar projetos que possam contemplar experimentos concretos para melhor compreensão das responsabilidades e eficácia das ações. Não existe escola transformada, sem existir uma **unidade entre os envolvidos da escola** (P3t, 2017, grifo nosso).

Para esse membro da ETEP, os diferentes personagens do contexto escolar são ponderados como públicos-alvo das RP. Do mesmo modo, P14t (2017, grifo nosso) nos diz que “a reunião pedagógica deve ser um momento especialmente de **interação entre todos os servidores, não apenas entre docentes**”. Para esse professor, todos que compõem a escola possuem uma função pedagógica, cabendo às RP oportunizarem a troca de ideias e de pontos de vista, de acordo com a percepção individual.

Ainda nesse sentido, segundo P15t, as RP podem se caracterizar como um espaço de discussão, entre **todos os servidores**, de formas de aperfeiçoamento institucional, o que tanto pode levar ao aprendizado do funcionamento da instituição escolar como de um aprendizado coletivo. Assim,

é importante discutir a **evasão escolar** de modo a evitá-la, discutir **como aproveitar os espaços** para não ficar ambientes sub ou super utilizados, discutir como tratar casos específicos de **alunos com necessidades especiais** para que estes possam ter um bom proveito em seu almejado estudo (P15t, 2017, grifo nosso).

Isto é, abordar temáticas diversas, mas que implicam mudanças para todos, ainda que de forma variada. Para esse professor, as RP podem tornar-se um momento especial para o aprendizado coletivo a partir da interação, da exposição de modos de entender diferentes, contribuindo para o processo pedagógico no ambiente escolar. Podemos dizer que essa acepção pode estar relacionada, dentre outras coisas, à própria ausência ou à pouquíssima presença, de participação de servidores que não sejam do corpo docente ou da ETEP nas RP do *Campus Nova Cruz*.

Por sua parte, E1 considera que, em uma instituição de ensino, as RP não podem tratar somente de assuntos que são do interesse de apenas uma parte de sua comunidade. Para esse membro da ETEP, as RP precisam abordar também “**as mais variadas questões** que envolvem a realidade escolar. É sempre uma possibilidade aberta para **a formação continuada de docentes e demais servidores**” (E1, 2017, grifo nosso).

A compreensão de E1 amplia a função das RP para a formação continuada da própria comunidade escolar. Por esse ângulo, é admitido que haja formação continuada do corpo docente, mas como consequência da compreensão de que esse espaço-tempo é formativo para todos irrestritamente.

Por esse raciocínio, percebemos que ser um espaço coletivo e colaborativo é um meio para a obtenção de uma formação no espaço escolar, sobretudo, devido à troca de experiências e dos diálogos. Essa concepção acolhe um perfil de deliberação coletiva de temas de preocupação ou de relevância para todos da comunidade escolar.

Para E3 (2017, grifo nosso), as RP devem ser “**parte formativa e parte um espaço democrático** para **todos os servidores** discutirem e decidirem sobre as questões institucionais”. Ou seja, para esse membro da ETEP, as reuniões devem conciliar temas formativos e deliberações, de forma ampla, por todos que compõem a escola.

Diante disso, é recorrente, nessas considerações, que a função institucional das RP seja a de promover um espaço para o diálogo, discussão e deliberação de assuntos de interesse em comum, tendo que absorver, como uma de suas finalidades, a elaboração de soluções legitimadas coletivamente.

Por outro lado, podemos constatar, na quase totalidade das respostas, a necessidade de que todos da coletividade escolar se conscientizem de seu papel pedagógico, independentemente da função que ocupam, contribuindo assim, para o ato de educar. Nesse sentido, Rodrigues (2000) e Freire (1996) asseveram que todos, dentro do espaço escolar, são educadores. As atividades, os comportamentos, a rotina, enfim, a totalidade dos elementos da atividade escolar influem no processo de formação do caráter e no desenvolvimento de conceitos éticos e políticos.

Nessa compreensão, Freire (2001), abordando a prática educativa, na compreensão da participação comunitária, acredita que essa prática, em suas relações de coerência, obrigatoriedade, geração e estímulo, se alonga em direção à participação de todos. Isso significa dizer que a prática educativa progressista se dá por meio da participação que se torna um direito aos que estão ligados ao fazer educativo, a toda a comunidade escolar. Esse autor

define a prática educativa como um aspecto da própria prática social, geracional, cultural e libertadora (FREIRE, 2001).

A participação democrática escolar reivindica estruturas colegiadas abertas, dispostas a mudanças, descentralizadas, que passam a viabilizar, com rapidez e eficiência, as ações necessárias. Pensar a escola como local da participação popular-comunitária significa, também, uma colaboração para a constituição de uma educação transformadora (FREIRE, 2001).

Nesse enfoque, as atividades desenvolvidas nas RP podem proporcionar verdadeiras práticas de colhimentos coletivos e de uma cultura colaborativa na escola, através de um clima propício para o trabalho compartilhado. Compreendemos que as atividades pedagógicas, não raro, são idealizadas a partir de diálogos, conversas, às vezes, informais e, outras vezes, produzidas e implementadas nos espaços que têm como foco o trabalho compartilhado.

Para Pistrak (2000), o trabalho coletivo é uma forma de combate às práticas individualistas, este último sendo um dos cerne da própria cultura capitalista. Para esse autor, o trabalho coletivo não deve ser confundido com ausência de individualidade, considerando que cada ser humano é único e, portanto, possuidor de singularidades. As atividades coletivas, construídas sob a perspectiva da colaboração, são uma via para combater a competição e a disputa entre os indivíduos, ao possibilitar o respeito às suas especificidades de ser único.

Araujo (2014) incentiva que o trabalho escolar valorize toda maneira de trabalho coletivo e colaborativo, com a finalidade de promoção à solidariedade no interior do espaço escolar. Esse autor acredita que o sucesso de uma proposta pedagógica de integração dependerá, dentre outros fatores, de um clima colaborativo, de confiança e respeito entre todos.

Apesar das potencialidades da RP como espaço coletivo e colaborativo, percebemos que há baixa presença dos demais servidores técnico-administrativos do IFRN – *Campus Nova Cruz*. Esse espaço-tempo foi preponderantemente formado por professores e membros da ETEP, o que sugere uma intenção colaborativa de aproximação, no sentido de fazerem parte das discussões e contribuírem nos debates, decisões e encaminhamentos.

De modo geral, pela análise dos dados, percebemos que há divergências na compreensão, sobretudo quando comparamos o corpo docente com os DA e ETEP. Enquanto os primeiros partilham de uma aceção de RP como espaço-tempo de formação continuada, os segundos possuem uma linha de compreensão que não restringe a função da RP à formação

continuada dos professores, contemplando toda a comunidade escolar de maneira colaborativa.

3.3 AS EXPECTATIVAS FORMATIVAS DOS PROFESSORES DO IFRN – *CAMPUS NOVA CRUZ*

Nesta subseção, conhecemos e analisamos as expectativas formativas mencionadas pelos professores do *Campus Nova Cruz* para um espaço-tempo de formação continuada de docentes que atuam na modalidade de EPT. Atentamos que uma das maneiras de se concretizar a formação continuada é atender às demandas didático-pedagógicas que o próprio corpo docente, de modo particular ou geral, evidencia como necessárias.

Ressaltamos que tanto os professores da área propedêutica quanto os da área profissional de *Campus* expuseram um amplo leque de temáticas que contemplariam sua formação continuada. Isso demonstrou uma potencial complexidade para a efetivação dessa atividade.

Tardif (2014), ao tratar da fonte dos saberes da docência, destaca que são de ordem social. Este último termo é compreendido no âmbito do saber partilhado e advindo das relações, que são estabelecidas entre os demais integrantes do espaço escolar, das universidades, dos sindicatos e de outras instituições com objetivo educativo explícito, ou não, formal ou informal, acidentais ou propositais.

Para esse autor, a problemática de fundo, ao se discutir os saberes docentes, não repousa sobre um campo de discussão cognitiva e/ou epistemológica, mas principalmente, social. A construção do saber docente é disputada e negociada entre diversos grupos que compõem a própria sociedade. O que o professor precisa saber para ensinar, e o que ensina, ou não, são determinados pelo momento sócio histórico presenciado (TARDIF, 2014), o que também condiciona suas expectativas, no que espera saber para ensinar e o que acredita ser menos ou mais importante.

Quando pensamos nas expectativas formativas dos professores com vistas a concretude de atividades de formação continuada, estamos abordando algo que visa, em primeiro lugar, a aquisição de conhecimentos teórico-práticos a partir do que os sujeitos, na situação de professores, acreditam que poderia auxiliá-los no exercício da sua profissão. Em segundo lugar, indicam geralmente os obstáculos enfrentados por esses profissionais em seu cotidiano de trabalho (GARCIA, 1999).

Identificamos duas fontes de origem das expectativas formativas retornadas pelos respondentes professores, as quais são concernentes às questões da docência e às dos discentes. As primeiras se reportam a conhecimentos que poderiam auxiliar o fazer docente e o aprimoramento da qualidade de educação, enquanto as segundas se referem ao aluno como centro de sua formação, estando o professor preparado para as (in)esperadas situações e os perfis dos alunos (GARCIA, 1999).

Compreendemos que ambas estão inter-relacionadas. Mesmo as expectativas formativas concentradas nas questões do fazer docente, em última instância, se destinam ao êxito do processo de ensino-aprendizagem dos alunos, cuja finalidade é o aprendizado do aluno e, por outro ângulo, o professor se forma para esse processo (LIBÂNEO, 2013). Desse modo, a formação continuada é posta a serviço do desenvolvimento profissional do professor com o fim de melhorar a qualidade da educação (GARCIA, 1999).

Conforme as respostas obtidas, as expectativas contemplam uma gama de temas didático-político-pedagógicas que interagem com as realidades em sala de aula e com as concepções de profissional docente subjacentes a elas. Apresentamos e analisamos esses temas de modo transversal, com base nas respostas em comum e em suas interconexões.

Em razão da variação de expectativas coletadas e dos termos utilizados pelos respondentes, os quais utilizaram diversas nomenclaturas (Ver APÊNDICE F), fizemos uso do emprego de macro categorias e de categorias. Isso nos permitiu analisar os temas retornados pelos trinta professores respondentes, de maneira a projetar discussões com o fim da consecução da formação continuada nas RP.

Nas categorias, agrupamos conceitualmente as expectativas temáticas. Já nas macro categorias, podemos visualizar a relação que existe entre as categorias, em um diálogo possível. Deixamos claro que algumas respostas obtidas poderiam fazer parte de mais de uma categoria ou de macro categorias, a depender do suporte teórico utilizado e da perspectiva de análise.

Definimos a macro categoria ‘Formação Docente’, a partir de Moura (2014), como um processo permanente de formação do profissional professor, que ocorre antes e durante o exercício profissional, sofrendo as repercussões e reproduções do contexto social. Esse profissional pode atuar no sentido de contribuir com a transformação da realidade.

A macro categoria ‘Formação Docente’ emerge das categorias: a) Desenvolvimento profissional do professor – com base em Garcia (1999), assimilamos o conceito de desenvolvimento profissional docente, tendo em vista sua constituição de múltiplas dimensões que combinam aquisição de conhecimentos requeridos e variados, a auto

realização, a capacitação constante, a reflexão das ações e o reconhecimento profissional; e, b) Temas contemporâneos – essa categoria engloba temas atuais, com repercussão em nível local e/ou nacional, que direta ou indiretamente são concernentes ao campo da educação e à atuação e/ou formação docente. Esses temas foram enfatizados por alguns professores (P1p, P3t, P13p e P16t).

Por sua vez, a macro categoria ‘Fazer Pedagógico Docente’ é conceituada como uma prática profissional que requer saberes específicos e competência profissional. Isso implica dizer que o professor precisa ter o domínio de práticas, técnicas e procedimentos capazes de serem aplicados e, por consequência, promoverem o processo de ensino-aprendizagem, como também de avaliar esse processo (LIBÂNEO, 2013).

A macro categoria ‘Formação Pedagógica Docente’ abarca as seguintes categorias: a) Uso das Novas Tecnologias da Informação e Comunicação – definida a partir de Kenski (2012), como a utilização de equipamentos e recursos tecnológicos de reprodução e propagação de informações que auxiliam no processo didático, geralmente, apoiados em suportes digitais; b) Métodos e técnicas de ensino – essa categoria é assimilada, a partir de Libâneo (2013), como os meios didáticos utilizados pelo professor, ao combinar, de forma adequada, conteúdo-objetivo, para alcançar o aprendizado dos alunos. Enquanto os métodos se relacionam às orientações gerais de planejamento, as técnicas estão ligadas ao aspecto prático, à execução. Ambas são componentes do planejamento do professor, devendo ser flexíveis, maleáveis mediante o contexto e os imprevistos; c) Avaliação da aprendizagem – é concebida, tendo como suporte teórico Luckesi (2008), como uma atividade inerente ao processo de ensino-aprendizagem, expressando posições político-ideológicas, de forma explícita ou implícita, sendo capaz de redimensionar todo o processo a novas atividades; d) Educação Profissional – conceituada como uma modalidade de educação que possibilita a construção de itinerários formativos integrados aos diferentes níveis e modalidades da educação e, também, às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia (BRASIL, 1996); e, e) Educação Especial – compreendida como uma modalidade de educação que visa a ofertar, preferencialmente, na rede regular de ensino, educação a alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e/ou altas habilidades ou superdotação (BRASIL, 1996).

Tendo como sustentação teórica Veiga-Neto (2002), conceituamos a macro categoria ‘Integração Curricular’ como um esforço de união, de articulação e de reconfiguração da estrutura das disciplinas, que compõem o currículo escolar, de modo a transpor limitações de leitura do mundo e de visão da totalidade em razão da divisão compartimentada do conhecimento. É preciso alertar que o currículo escolar se alastra por diversos espaços dentro

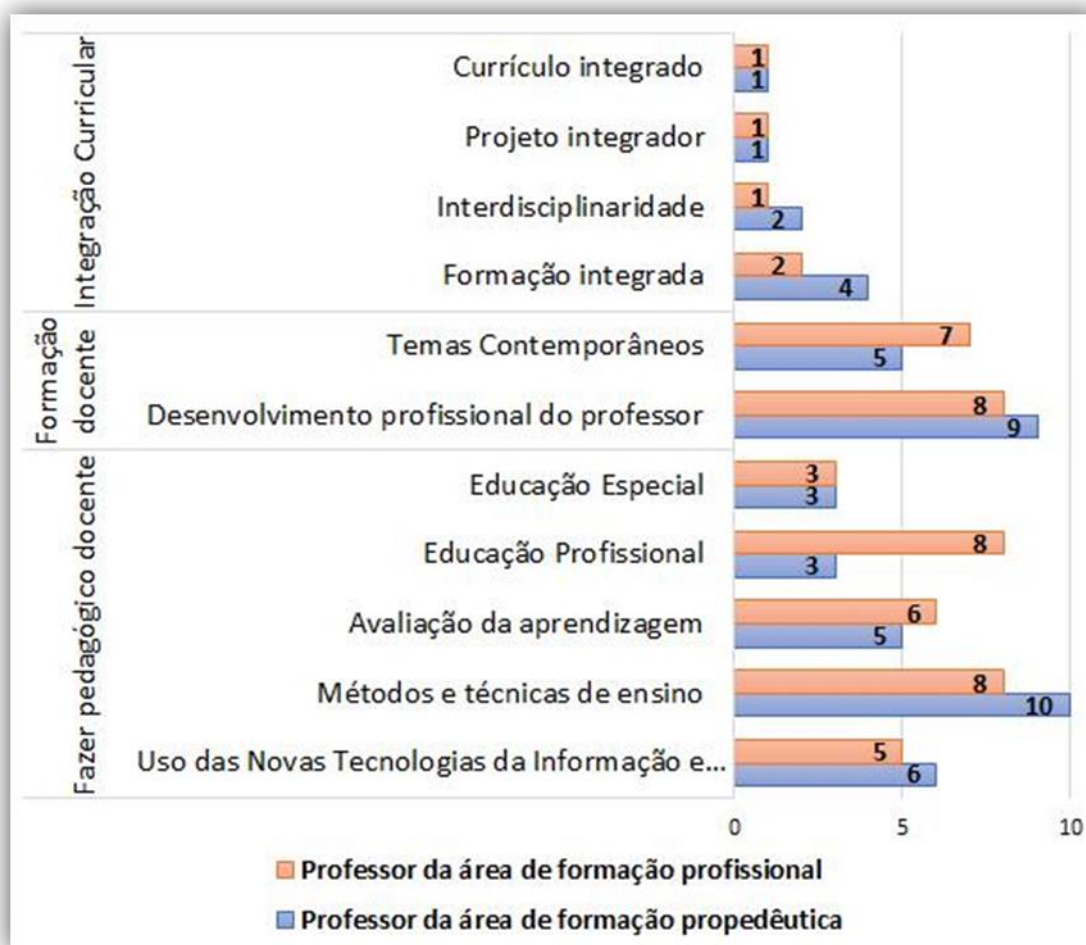
da escola, de várias maneiras, com modos próprios de influir o processo educacional, não se restringindo a uma lista de conteúdo. O currículo é, antes de tudo, uma opção política, dado que determina aquilo que deve ser aprendido e, com efeito, aquilo que não será ensinado.

A macro categoria ‘Integração Curricular’ abrange as categorias a seguir: a) Formação integrada – conceituamos essa categoria, segundo Ciavatta (2005), como uma tentativa de superação da divisão social do trabalho da sociedade capitalista entre os que executam e os que pensam, da redução da formação para o trabalho à dimensão escoimada dos conhecimentos científicos acumulados historicamente pela humanidade.

Em contraposição a essa divisão, no campo da educação escolar, a educação geral se torna parte integrante e inseparável da profissional (CIAVATTA, 2005); b) Interdisciplinaridade – entendida como uma forma de diálogo com base em temas ou eixos integradores, com a finalidade de uma compreensão mais elaborada da realidade. Ela procura estabelecer relações e conexões entre as disciplinas, desvelando novas formas de aprendizado (FAZENDA, 1994); c) Projeto integrador – adotamos nesta categoria o conceito de projeto integrador do documento base do IFRN (2012), tratando-se uma estratégia metodológica de projeto interdisciplinar, com etapas de criação, problematização e elaboração de soluções a questões de modo construtivo entre professores e alunos; e, d) Currículo integrado – compreendemos o currículo integrado de maneira atrelada à intencionalidade de uma formação completa, de compreensão das partes em relação ao todo, de completude, da particularidade em meio à diversidade, de acordo com o documento base do PPP do IFRN (2012).

Sinalizamos que essas macro categorias estão interligadas, por vezes, mescladas e, em outras, justapostas. Porquanto, o fazer pedagógico é parte da formação docente e, por outro lado, não existe formação docente sem o preparo para o exercício das atividades pedagógicas, e ambas podem empregar atividades de integração curricular (LIBÂNEO, 2013).

Quadro 3 – Macro categorias e categorias de temáticas formativas para um espaço-tempo de formação continuada, segundo os respondentes professores



Fonte: Elaboração própria em 2018

Nessa perspectiva, na tese de doutoramento de Barros (2016), foram levantados, junto a 199 professores, formados em cursos de bacharelado, temas a serem trabalhados em cursos de formação continuada. Ao analisarmos os resultados sistematizados por essa autora, verificamos que alguns desses temas coincidiram com os mencionados pelos professores de nossa pesquisa. Podemos destacar os seguintes: a) metodologia ou estratégias de ensino (121 professores); b) avaliação da aprendizagem (93 professores); c) desenvolvimento de projetos interdisciplinares (84 professores); d) currículo integrado na EP (41 professores); e, e) educação inclusiva (55 professores) (BARROS, 2016).

Diante disso, podemos dizer que os temas retornados em nossa pesquisa, como também explicitados na pesquisa de Barros (2016), de modo geral, contemplam muitas áreas dos chamados núcleos pedagógicos de formação de professores, nos cursos de licenciatura. A

alta frequência de temas como avaliação da aprendizagem, métodos e técnicas de ensino e uso das novas TIC, expressa uma necessidade formativa dos e pelos professores.

Segundo Oliveira (2016), com o advento das novas tecnologias de linguagem digital, os professores se deparam com alunos habituados a utilizar novas formas de aprendizado e instrumentos auxiliares no processo de aquisição de conhecimentos. Celulares, tablets, smartphones, desktops e notebooks são alguns dos equipamentos das chamadas Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) que desafiam a função da escola enquanto local de aprendizado, como também criam outras formas de ensinar e de propagar o conhecimento.

Essas mudanças no modo de aprender são provocadas pelas transformações nos suportes de contato com o conhecimento elaborado, ou em vias de elaboração em fontes primárias, ocasionando uma modificação no próprio processo mental de construção do conhecimento pelo aluno (OLIVEIRA, 2016).

Ainda conforme Oliveira (2016), ocorrem atualmente novas formas de aprendizado ligados mais às múltiplas interações com o objeto de conhecimento, em oposição ao que acontecia com as gerações anteriores, cujo principal recurso de aprendizado empregado era a abstração, ou seja, a capacidade de imaginação.

Por essa e outras razões, o uso das TIC está entre as maiores frequências de expectativas formativas destacadas pelos professores respondentes em apreço. Essa temática foi mencionada mais precisamente por seis professores da área de formação propedêutica (P3p, P6p, P8p, P9p P10p e P12p) e cinco da área de formação profissional (P1t, P2t, P3t, P15t e P16t).

Isso reforça o reconhecimento dessa mudança no ambiente escolar. No entanto, pontuamos que o uso das TIC visa potencializar ou auxiliar a prática pedagógica, e não substituí-la (KENSKI, 2012). A finalidade desses recursos não é apenas a informatização da escola, mas o enriquecimento de novas possibilidades pedagógicas. Ou seja, o emprego maior ou menor desses recursos não implica necessariamente o aprimoramento do processo de ensino-aprendizagem, se não vier acompanhado de um adequado procedimento de significação, de assistência ao alcance do aprendizado pelo aluno (KENSKI, 2012).

Dando prosseguimento à análise, parte considerável dos respondentes (P11t, P6t, P7p, P7t, P9p, P13p, P12t, P3p, P16t, P6p, P2t) faz referência à avaliação escolar como tema a ser considerado em um espaço de formação continuada. Essa atividade se configura como uma das mais frequentes no exercício do magistério. Como bem exposto por Luckesi (2008), a avaliação faz parte do cotidiano de todos, consciente ou inconscientemente. A todo momento

estamos avaliando nossas ações, planos e compromissos. E, independentemente do campo em que atuamos, buscamos avaliar.

Dito isso, mais especificamente no campo da EPT, depreendemos que outros desafios se lançam à nossa frente, principalmente no que diz respeito à avaliação das disciplinas de caráter técnico, podendo se tornar ainda mais intrigantes se tomarmos como referência o conceito de avaliação adotado pelo PPP do IFRN (2012). Para este último, a avaliação é composta por cinco funções, quais sejam, dialógica, diagnóstica, processual, formativa e somativa, devendo se contrapor à avaliação tradicional, que justificava a exclusão por argumentos naturalistas, autoritários e bancários. A avaliação preconizada nessa instituição é a emancipatória, que visa descrever, analisar e transformar certa realidade, com o objetivo de proporcionar a formação integral aos educandos (IFRN, 2012).

O processo avaliativo, nessa concepção, permite o diálogo franco, capaz de se abrir para dúvidas e identificar as dificuldades para o sucesso, trabalhando-as de maneira a superá-las e garantindo o aprendizado de forma equalizada, durante todo o processo educacional, conforme vislumbrado no PPP do IFRN (2012).

Nesse escopo, avaliar no campo da EP, historicamente, esteve atrelada à observação da prática, da execução, da forma como o aluno desempenha determinada tarefa manual com perfeição, repetindo com exatidão os procedimentos anteriormente observados. Ou seja, o aprendizado exitoso era avaliado pela ação mecânica de determinada operação (ARANHA, 2006; LIBÂNEO, 2013).

A proposta pedagógica do IFRN, porém, busca superar esse preparo mecânico-manual desprovido de conhecimentos científicos, descolado das bases técnico-científicas de compreensão de determinado campo de produção profissional, caminhando em direção à politécnica e à formação humana integral (IFRN, 2012). Assim, o desafio é ainda maior, uma vez que precisa combinar o saber-fazer em conjunto com o domínio dos fundamentos científicos desse saber (SAVIANI, 2003).

A avaliação da aprendizagem expressa opções político-ideológicas que precisam ser compreendidas, não sendo essa um fim em si mesmo, mas um subsídio para a finalidade principal do processo educacional, isto é, o aprendizado (LUCKESI, 2008). Desse modo, é preciso antes saber qual a concepção de aprendizagem, a função da avaliação no processo de aprendizagem e como implementá-la na direção formativa e não classificatória e excludente.

Outro tema retornado dimensiona a possibilidade de relacionar as disciplinas da área técnica com as disciplinas da área geral, ou propedêutica, (P4p, P8t, P10p, P13p, P7t). Nessa

linha, termos como eixos transversais (P4p) e interdisciplinaridade (P11t, P9p, P4p) estão contemplados na proposta pedagógica do PPP do IFRN (2012).

Nesse prisma, é preciso dizer que a formação integral é um dos princípios do currículo integrado, e os projetos integradores fazem parte das diretrizes para a prática pedagógica do IFRN. Essas diretrizes indicam o modo de organização e de gestão pedagógica, além de contemplar ações, conteúdos, metodologias de ensino e aprendizagem. Frisamos que são diretrizes, ou seja, desvelam caminhos de efetivação da prática educativa nos *campi* do IFRN, afastando-se de manuais instrumentais didáticos (IFRN, 2012).

Com essa mesma perspectiva, dois respondentes (P9t e P9p) citaram a importância do trabalho com os projetos integradores e com o currículo integrado, como possibilidades de desenvolvimento de práticas interdisciplinares. Apesar disso, salientamos também as dificuldades de serem efetivados no cotidiano de sala de aula ou no ambiente escolar.

Nesse horizonte da formação de professores, Moura (2014) propõe que se busque a aproximação interdisciplinar com vias à concretização do currículo integrado. É preciso integrar as áreas de conhecimento geral e profissional, como também a relação estruturante entre trabalho, ciência, tecnologia e cultura, atingindo de modo específico todo o corpo docente e, de modo mais abrangente, os demais integrantes da comunidade escolar.

No que diz respeito a projetos integradores, as RP podem abranger, a nosso ver, a princípio, em dois níveis: o primeiro seria mais conceitual, mais abstrato, solidificando quais os objetivos didático-pedagógicos dos projetos integradores e como é o processo de sua elaboração e realização, segundo o PPP do IFRN (2012). O segundo nível envolveria o espaço-tempo dessa reunião, que poderia ser utilizado para a própria construção do projeto, por meio de oficinas ou de grupos de trabalhos que visassem à interdisciplinaridade e à integração curricular entre as áreas de formação propedêutica e às de formação profissional.

Esclarecemos que os projetos integradores são formas de desenvolvimento de projeto de maneira interdisciplinar, agregando em suas etapas, atividades inovadoras, dinâmicas, privilegiando a criatividade e a resolução de questões desafiadoras. Para a realização²⁰ desses projetos, é necessário seguir algumas fases, a saber: a intenção, a preparação e planejamento, a implementação, desenvolvimento e acompanhamento, e os resultados finais (IFRN, 2012).

Desse jeito, faz-se necessário dizer que não existe uma única maneira de caminhar na concretização do currículo integrado ou na proposta de ensino integrado, como explica Araújo (2014). Segundo esse autor, cada projeto político-pedagógico é único, em face das opções

²⁰ Para aprofundamento, ver IFRN (2012, p. 80)

políticas, epistemológicas e metodológicas que assume, pelos objetivos pedagógicos que pretende, tal como pelo contexto particular de cada realidade educacional (ARAUJO, 2014).

Temas como didática (P10p, P16t, P5p, P6p, P11t, P7p) e métodos e técnicas de ensino (P11t, P16t, P5t, P7t, P5p, P6p, P10p, P3p, P6t) se corporificaram marcadamente nas respostas dos professores, independentemente da área de formação. Percebemos, nos retornos, uma estima especial em relação a esses dois temas, ainda que no sentido modular-instrumentalista, focado em um saber-fazer reducionista (LIBÂNEO, 2013).

Com relação a isso, concordamos com Schön (1992), ao postular que, as categorias e modelos antigos de formular a realidade precisam ser substituídas por uma análise que contemple a complexidade, a dinâmica e a imprevisibilidade do cotidiano, da vida, em suas relações densas e múltiplas. Nesse enfoque, há evidente conotação nos retornos de que a RP traga soluções a problemas complexos, os quais não possuem resolução imediata. Tudo isso nos faz remeter a um aspecto da história da pedagogia tradicional, a qual prezava pelo pragmatismo, com técnicas prontas e pretensamente capazes de fazer frente a um leque de circunstâncias (LIBÂNEO, 2013).

Por outro lado, é notório que essas demandas carecem de um planejamento conjunto com os professores, visando sobretudo encaminhamento de discussões nessa direção. Devemos destacar que mesmo entre professores ou demais sujeitos da comunidade escolar, é possível o trabalho colaborativo, no sentido de uma autoformação mútua. Essa ideia foi abordada por Tardif (2014), ao dimensionar que um dos modos de integração dos saberes docentes é pela prática e socialização entre os profissionais, seja na escola ou em cursos de formação. Nesse sentido, Oliveira (2016) trata a formação inicial como uma das etapas de preparo para a profissão docente, compreendendo as atividades de formação continuada, como a RP, em possibilidades de atender às necessidades complementares dessa formação, que é permanente.

Alguns professores (P1p, P2p e P16t) indicaram a importância da discussão temática ou assuntos contemporâneos, vivenciados no espaço escolar, como, por exemplo, Diversidade, Meio Ambiente e Reforma do EM²¹. Com efeito, o que se sabe e o que se faz são transformados constantemente em função das novas realidades que reverberam no interior do espaço escolar. Com o passar do tempo e das modificações socioculturais, os conhecimentos devem passar por revisão, ora ampliados, ora refutados, mas sempre reavaliados (CHRISTOV, 2006a).

²¹ No caso, refere-se à Reforma do EM promulgada pela Lei Nº 13.415, de 2017.

Nesse caminho, Tardif (2014) nos faz refletir e lembrar que, os saberes profissionais docentes se constituem em um jogo sutil entre professores e alunos, em que a relação de conhecimento e reconhecimento se corporifica de modo coletivo. O professor não trabalha com objetos, mas com sujeitos, seres humanos, em função de um projeto pedagógico de intenções e de objetivos a serem realizados, bem como, problematizáveis e reflexíveis perante o contexto vivenciado.

Esses saberes profissionais também são temporais, no sentido de serem construídos ao longo do tempo, ou seja, no decorrer de seus percursos profissionais e formativos. Dessa maneira, a formação continuada se insere nessa acepção como um dos possíveis espaços de construção desses saberes (TARDIF, 2014). No âmbito das RP, esses saberes podem ser refletidos, compartilhados e/ou reconstruídos (IFRN, 2012).

Outro tema que nos parece particular se refere às fases de desenvolvimento da adolescência e problemas a elas relacionadas (P13p, P5p, P16t). Todos os professores respondentes lecionam, ou lecionaram, em turmas do EMI, as quais apresentam uma faixa etária entre quatorze e dezenove anos. Nesse contexto, cada vez mais é comum jovens dessa faixa etária sofrendo com transtornos mentais, como depressão e ansiedade (SOLOMON, 2014), além de todo o conjunto de mudanças biopsicosocioemocionais pelos quais passam durante a adolescência.

Tudo isso influencia o rendimento do processo de ensino-aprendizagem, condicionando-o a uma circunstância muito peculiar e delicada. No *Campus* Nova Cruz, apenas no ano letivo de 2016, foram registrados quatro casos de depressão com alunos do EMI, segundo dados da DIAC desse *Campus*. Situações como essas modificam e desafiam os procedimentos didático-metodológicos dos envolvidos em função de suas particularidades e de suas vulnerabilidades.

Outro tema retornado pelos professores se refere à inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais (P12p, P1p, P1t, P16t, P14t). Essa é uma das demandas urgentes no contexto da educação escolar brasileira, tendo em vista a implementação de Educação Especial. Isso exige novos investimentos na formação de todos que compõem a escola, desde a equipe de apoio ao professor até às novas metodologias didático-pedagógicas, infraestrutura inclusiva, eliminação de obstáculos ao deslocamento, à comunicação e a outras formas de exclusão (BRASIL, 2001a, 2001b, 2009, 2011).

Explicitamos que a Educação Especial é uma modalidade de educação escolar que atravessa todos os níveis, etapas e demais modalidades, atendendo a educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação,

preferencialmente, na rede regular de ensino, estando respaldada legalmente, sobretudo, no artigo 208 da Constituição Federal de 1988 e no Decreto Nº 7.611, de 2011. Essa modalidade de educação é recente em termos de políticas públicas efetivas, ainda que haja diversos dispositivos legais que versam a respeito de sua garantia e do direito do educando ao acesso ao ensino público de qualidade, o que não nos parece que seja implementado em sua plenitude no território nacional.

Dessa forma, observamos que há uma gama diversa de temas nas respostas dadas pelos professores e que, sob a ótica deles, deveriam estar inseridas em um espaço de formação continuada, tal como o das RP. Enfatizamos que esses profissionais, apesar das formações distintas, proferiram temas muito próximos e outras vezes coincidentes, no contexto das variações observadas.

3.4 AS CONCEPÇÕES DE FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PARTICIPANTES DAS REUNIÕES PEDAGÓGICAS DO IFRN – *CAMPUS NOVA CRUZ*

Nesta subseção, descrevemos e analisamos as concepções de formação continuada dos nossos respondentes, de tal sorte que possamos conhecê-las e compreendê-las, tendo em vista que tais concepções, provavelmente, influíram nas demais respostas dadas, além de servirem de subsídios para o aprofundamento analítico desta pesquisa.

Como visto na subseção 3.2, enquanto para maioria dos respondentes professores, as RP devem desempenhar uma função ligada prioritariamente à formação continuada dos professores, para os membros da ETEP e DA, esse mesmo espaço-tempo deve se voltar para a discussão coletiva e colaborativa de toda a comunidade escolar. Talvez, por isso, seja frequente o uso de palavras como "aperfeiçoamento", "capacitação", "atualização" nos conceitos emanados pelos respondentes, sejam professores, DA ou membros da ETEP. Esses termos estiveram presentes nas políticas públicas de formação de professores, principalmente, com enfoque voltado para a eficácia e eficiência do processo de aquisição de conhecimentos e da atividade docente (SANTOS, 2014; FERNANDES, 2012).

Segundo os respondentes professores, a formação docente requer uma perpétua reflexão e revisão de suas qualidades e de seu preparo profissional. Embora tenhamos elaborado algumas categorias que expressam conceitos diversos, percebemos uma transversalidade do entendimento de que a formação docente é contínua.

Os respondentes remetem essa necessidade de revisão, geralmente, às mudanças constantes do ambiente de trabalho, requerendo novas formas de agir desse profissional. Sem

dúvida, o trabalho docente é complexo, repleto de imprevisão e passível de eventos não planejados, ainda mais, quando as novas dimensões da sociedade atual e do mundo do trabalho expõem os desafios, nada singelos, que tanto a escola como o professor deverão desempenhar para alcançar a realização de sua função social.

Quando tratamos de concepções de formação continuada, é necessário explicitar que elas vêm carregadas de teor político, de visão de mundo, de funcionamento da educação e do papel que a educação e, especificamente, o professor devem desempenhar na sociedade. O foco central é a qualidade da educação, o que nos remete, dentre outros fatores, à formação e à atuação docente, como o principal agente de promoção e mediação do processo de ensino-aprendizagem.

Ainda que, para fins de análise, tenhamos dividido o conjunto das respostas por categorias, devemos resguardar que isso não significa necessariamente uma discordância conceitual entre os respondentes. Em outros termos, se certo respondente expressou sua concepção, sobressaindo um dito entendimento, é prudente supor que esse mesmo respondente também concordaria com outras concepções expressas como complementares à sua, tal qual também poderia negá-las dialeticamente.

A partir das análises feitas, elaboramos as seguintes categorias: a) *continuum*; b) desenvolvimento profissional; c) complementar à formação inicial; e, d) correspondente às necessidades profissionais. De forma sintética, podemos verificar no Gráfico 3 a disposição dessas categorias e suas frequências de retornos explicitadas, conforme nossos respondentes e também por segmentos. Observemos que as respostas dadas pelos professores da área de formação propedêutica e os de formação profissional são bastante equilibradas, variando pouco.

Gráfico 3 – Comparativo acerca das concepções de formação continuada dos participantes das RP do IFRN – *Campus Nova Cruz*



Fonte: Elaboração própria em 2018.

Podemos dizer que na categoria *continuum* são reunidas as respostas que abordam a formação docente na perspectiva da continuidade, porém, de maneira genérica, reafirmando a sua não terminalidade. Na categoria desenvolvimento profissional, as definições se agrupam em torno da compreensão de um processo de aperfeiçoamento, capacitação e/ou qualificação com a finalidade de desenvolver as habilidades profissionais necessárias ao exercício docente. Em seguida, na categoria complementar à formação inicial, observamos que os retornos postulam a formação continuada de maneira a complementar a sua formação inicial. Os conhecimentos adquiridos em cursos de graduação em licenciatura, bacharelado ou tecnólogo seriam complementados pelos conhecimentos das atividades formativas continuadas. E, por último, na categoria correspondente às necessidades profissionais, as concepções materializadas expressam que a formação continuada deve suprir as necessidades profissionais relevantes para o processo de ensino-aprendizagem. Para essa última categoria, compete à formação continuada proporcionar o desenvolvimento profissional em face de seu contexto.

Com exceção do grupo que considerou a formação continuada na perspectiva de um *continuum*, as demais indicaram que a formação continuada pode ocorrer em espaço formal e/ou escolar, local de trabalho do professor. Também é válido enunciar que os demais grupos,

embora concordem com o caráter de continuidade da formação docente, o fazem na perspectiva explícita e com características próprias, ao contrário do grupo *continuum*, que divaga sem precisão quanto ao modo de sua realização.

Ressaltamos que o espaço formal de referência destacado nas respostas é concernente a âmbitos de cursos de capacitação, estudos em instituições, em universidades e em centros de formação de professores. São locais institucionalizados para essa finalidade, incluindo-se cursos avulsos e esporádicos ofertados.

Por sua vez, o espaço escolar de trabalho mencionado concerne ao ambiente da escola como de formação continuada. Isso significa dizer que a prática, a rotina, as ações espontâneas, o diálogo e as trocas de experiências entre os colegas de trabalho, as atividades cotidianas do professor em sala de aula, as conversas e as falas dos alunos, tudo isso envolve e/ou contribui com a formação docente. Doravante, analisaremos de maneira particular cada uma dessas categorias.

a) *Continuum*

Esta categoria é constituída a partir das respostas de três professores, sendo um da área de formação propedêutica (P1p) e dois da área de formação profissional (P8t e P4t), os quais expuseram uma compreensão vaga de formação continuada. Esses professores enfatizam, principalmente, a característica de continuidade, do *continuum*, isto é, de um processo que ocorre permanentemente durante a vida e a carreira do professor.

É preciso dizer que essa característica também é mencionada em outras categorias, no entanto, ligadas a aspectos específicos (formação inicial, necessidades profissionais ou desenvolvimento profissional), ao contrário da categoria em apreço, que apenas focalizou o caráter permanente de formação, de uma trajetória que nunca se esgota. Isto posto, a formação continuada perdura por toda a vida do profissional docente, ocorrendo por etapas e/ou de modo sequencial, contudo não foi explicitado como, onde e por que ocorreria.

Podemos afirmar que essa categoria se aproxima da definição de formação contínua apresentada por Garcia (1999). Segundo esse autor, trata-se de um processo tão amplo que assinala qualquer tipo de atividade formativa, de maneira coletiva ou individual, formal ou informal. Esse caráter *continuum* da formação docente pode estar ligado à sua condição de temporalidade de construção de saberes, marcada por rupturas, pelas experiências diversas, pela carreira e pela consolidação de uma identidade profissional (TARDIF, 2014).

A recomposição e a incorporação dos saberes docentes no e pelo trabalho implicam sua condição de momento, de local e de tempo, sendo impostas ao professor pela

temporalidade de um processo contínuo de aprendizados (TARDIF, 2014). Nesse sentido, P1p (2017, grifo nosso) nos afirma que a formação continuada é “um **processo** de formação de ensino e aprendizagem de **forma contínua**”, isto é, permanente.

Segundo Garcia (1999), o processo de formação docente, em sua condição de continuidade, passa por um esquema sequencial de fases, dentre as quais, temos a formação inicial e a iniciação profissional. Isso vai ao encontro da compreensão de P4t, ao dimensionar a formação docente em etapas e de forma contínua. Segundo Garcia (1999), essas fases da formação dos professores se estruturam de maneira integrada e/ou complementar.

Com efeito, podemos supor que esses respondentes compreendem que ser professor implica estar em uma formação constante. Por conta disso, as escolas carecem de profissionais que auxiliem nesse processo (GARCIA, 1999), como também de espaços coletivos que acolham e trabalhem as necessidades formativas do ambiente escolar (IMBERNÓN, 2010), como as RP.

b) desenvolvimento profissional

Esta categoria foi elaborada com base no maior número de respondentes. Foram nove professores da área profissional (P2t, P5t, P6t, P7t, P10t, P11t, P12t, P13t, P16t) e dez da área propedêutica (P4p, P5p, P6p, P7p, P8p, P9p, P10p, P11p, P12p, P13p), os quais apresentaram uma compreensão de formação continuada atrelada à constante necessidade de oferta de processos formativos ao professor, exigidos pelo exercício e para o desenvolvimento profissional, em centros de capacitação, aperfeiçoamento, qualificação e de aquisição de novos conhecimentos profissionais, tendo como o foco a prática.

Para Nóvoa (2009), é necessário que a formação de professores seja reformulada, superando o modelo de uma formação inicial individualista e distante da prática docente. O professor, enquanto profissional da educação que trabalha com pessoas, com múltiplas visões e entendimentos, requer uma formação colaborativa de trabalho coletivo. Para que esse profissional seja capaz de exercer suas funções, as instituições formadoras devem promover sua inserção na dinâmica própria, na realidade da escola.

Notamos, nessas respostas, que a prática, o exercício docente, a reflexão sobre a prática, o trajeto profissional, o aprimoramento do fazer, o contínuo aprendizado sobre a prática, a produção de conhecimento, as experiências de vida, tudo caminha para melhorar e preparar profissionalmente o professor. Nesse sentido, P6t (2017, grifo nosso) nos diz que “A formação continuada é um processo que deve ser contínuo e significativo, com a finalidade de

promover o **aperfeiçoamento de conhecimentos que possibilite a reflexão crítica inerentes à prática docente**".

Nesse quadro, as RP podem desempenhar uma função de espaço-tempo de formação continuada. Para tanto, segundo a compreensão dos professores P2t, P12p e P5t, precisaria colocar a prática e o desenvolvimento profissional do professor como o alvo principal de sua organização. Para P2t (2017, grifo nosso), a formação continuada "corresponde à constante busca por **atualização na profissão**, seja adquirindo **novos conhecimentos**, seja **refletindo sobre as práticas** tendo em vista seu **aperfeiçoamento**".

O campo de estudo da educação, obviamente, não deve ser abandonado, dada a relação intrínseca entre teoria e prática. Contudo, prevalece nas respostas desses professores um destaque à dimensão prática, como exposto por P12p e P5t. Este último professor releva que a formação continuada significa "sempre estar estudando **em cursos, aprendendo e pondo em pratica**" (P5t, 2017, grifo nosso), admitindo a importância da teoria submetida à prática. Para P12p, a formação continuada deveria ser um processo de qualificação, de tal forma que "venha **a melhorar a prática** na relação ensino-aprendizagem" (P12p, 2017, grifo nosso).

É nítido que essas compreensões não se apoiam no aprender-fazendo, dispensando a reflexão da prática ou de um redimensionamento reflexivo da mesma. Há nesses retornos uma considerável aproximação de uma formação continuada enquanto processo de ação-reflexão-ação do fazer pedagógico docente. Com essa perspectiva, P5p (2017, grifo nosso) pensa que a formação continuada deve ser caracterizada "como um aprendizado contínuo que me faz **refletir sobre minha prática e sobre ela aperfeiçoar-me**".

Day (2001) destaca que a profissão da docência exige um permanente processo de desenvolvimento de aprendizagem. Essa aprendizagem pode ocorrer de modo pessoal, sem orientação, advinda da experiência e da prática. Isso elide a reflexão e o estudo teórico, mas ressalta o caráter subjetivo da formação docente, pois é na ação-reflexão-ação que ela acontece.

Garcia (1999) adverte que a discussão sobre profissão ou profissionalismo é complexa, dispondo de uma legitimidade social para o desempenho de qualquer atividade dita de uma profissão. Um profissional requer reconhecimento da sociedade, fundamentos teórico-práticos suficientes e requisitos comprováveis para seu exercício. Nessa seara, as respostas concentraram suas preocupações no êxito profissional conectado ao sucesso do processo de ensino-aprendizagem.

Nessa direção, o professor é um profissional, logo deve estar preparado para seu exercício funcional (GARCIA, 1999). No entanto, em outra dimensão, o campo de atuação

educacional, mas especificamente, da educação escolar, é de uma tal natureza que assevera a própria complexidade do processo de profissionalização docente e de reconhecimento de seus resultados.

Cabe esclarecer que compreendemos a profissionalização docente como o preparo do exercício profissional do professor, que deverá mover saberes e conhecimentos de maneira adequada para atingir o objetivo educativo proposto, consciente de sua função social e política (GARCIA, 1999; TARDIF, 2014).

Como explicado por Tardif (2014), o professor trabalha com pessoas e não com objetos. Reduzir a intrigada e complexa realidade escolar apenas ao preparo profissional do professor, explicita uma concepção redentora de educação. Nesta perspectiva, seria responsabilidade da educação sanar os problemas da sociedade, regulando a organização social e seus possíveis desvios. Em uma escola redentora, o professor é tomado como o principal agente promotor de mudanças e de equalização social. Essa relação de causa e consequência não encontra sustentação na realidade, estando o espaço escolar em desigualdade de forças e com limitações óbvias de atuação.

Percebemos que as respostas concentraram considerável preocupação com o desenvolvimento profissional, logo devendo responder a certos objetivos traçados com função social da instituição educacional. No âmbito do IFRN, os perfis profissionais estão entre os alvos maiores da formação, e, portanto, do processo de ensino-aprendizagem, sendo acompanhado com a perspectiva sociopolítica de uma formação profissional crítico-cidadã e reflexiva (IFRN, 2012).

Algumas das respostas vão ao encontro desse entendimento ao compreenderem a formação continuada como “a possibilidade de aprender através de cursos de aperfeiçoamento e capacitação para atuar de maneira **mais eficiente no desempenho da função docente**” (P16t, 2017, grifo nosso), ou ainda, de maneira semelhante, por uma “formação que ocorre através de **cursos de capacitação, atividades coletivas, em áreas de pós-graduação**, de maneira contínua e acompanhando todo o **trajeto profissional**” (P13p, 2017, grifo nosso).

Parte das compreensões de percepção desses respondentes faz eco às definições de formação continuada materializadas nas DCN para a formação inicial e continuada de profissionais do magistério. Esses documentos situam as dimensões coletivas, organizacionais e profissionais com a finalidade de refletir sobre a prática educativa e de aperfeiçoar o profissional docente (BRASIL, 2015b, 2015c).

Dentre essas compreensões, podemos reproduzir a de P12t (2017, grifo nosso) ao dizer que a “formação continuada pode ser entendida como **o trabalho para o desenvolvimento**

constante do profissional da educação tanto na esfera **profissional** quanto **institucional**” e a de P11t (2017, grifo nosso) ao compreender que a "formação continuada é o caminho de formação que acontece durante **todo o trajeto profissional**, incluindo-se **as experiências, os cursos de curta e média duração, e o aprendizado na prática**".

De acordo com Day (2001), a identidade pessoal, as necessidades pessoais e profissionais, e os propósitos morais são construções sócio históricas, das quais o ser humano professor participa de modo protagonista ou coadjuvante, e que atravessam seu desenvolvimento profissional. O ser humano professor vai formando e construindo o profissional professor, e vice-versa, – ambos estão imbricados e mutuamente relacionados – pela relação estabelecida com outros professores ou pelos condicionantes da realidade vivida (DAY, 2001)

Segundo Garcia (1999), ao apresentar o conceito de desenvolvimento profissional docente, nos diz que ele reside na pretensão de superar a concepção individualista da formação permanente, enfatizando que o desenvolvimento docente não acontece no vazio, mas em um contexto organizacional e curricular próprio.

Ainda conforme Garcia (1999) e apoiado nas DCN (2015d, 2015e) para a formação inicial e continuada do magistério, podemos afirmar que o aspecto contextual e complexo da realidade é posto em destaque no desenvolvimento profissional do professor nas compreensões retornadas, inclinado à reconstrução da capacidade de pensar a prática, de aperfeiçoá-la, de transformá-la. Nessa perspectiva, P7p (2017, grifo nosso) declara que:

Formação continuada para mim é **a constante atualização de conceitos, técnicas e metodologias** ligadas a profissão, buscando **melhorar a sua prática**, seja ela docente ou técnica. O conhecimento é gerado diariamente nas universidades e centros de pesquisas em todo mundo, e os profissionais (independente da profissão), **devem buscar, conhecer, entender, comparar**; e se achar pertinente, **mudar ou atualizar as suas práticas**.

Por outro lado, torna-se visível, em nossas análises, a importância dada à eficiência e aos resultados da prática docente. É admitida a heterogeneidade do saber docente e suas relações com o trabalho. O professor, em sua atuação, verifica os meios mais eficazes de alcançar a finalidade educacional proposta. Nesse processo de auto avaliação, os diversos saberes acabam por serem classificados e ordenados de acordo com sua funcionalidade (TARDIF, 2014).

Outrossim, ainda de acordo com Tardif (2014), os professores não dão a mesma importância aos diversos conhecimentos e saberes, mas os hierarquizam segundo a sua

utilidade. Desse modo, o desenvolvimento profissional suscitado nas respostas se respalda, entre outras características, pela relevância atribuída ao saber-fazer exitoso no exercício docente. Os saberes provenientes das experiências, os chamados saberes experienciais, são uma rica fonte para o aprendizado do saber-fazer docente, haja vista seu caminho de avaliação, de correção e de reiteração, sendo-lhe atribuído o alicerce da prática e da competência profissional (TARDIF, 2014).

c) complementar à formação inicial.

Esta categoria é constituída pelas respostas de um professor da área de formação propedêutica (P3p), de quatro professores da área de formação profissional (P1t, P9t, P15t e P17t), um DA (D2) e um membro da ETEP (E1), esboçando um enquadramento de compreensões que traçam a formação docente, a partir do ingresso em cursos formais, isto é, institucionalizados. Segundo esses respondentes, essa etapa inicial acompanha toda a trajetória profissional do professor e, em última instância, marca também a formação continuada, dado que esta última deverá complementar a formação inicial.

Em outras palavras, de modo mais cronológico, segundo a percepção desses respondentes, a formação docente é iniciada em determinado momento, geralmente, em espaço formal, em um curso de nível superior ou no magistério de nível médio, sendo complementada pela formação continuada. Durante todo o trajeto profissional, a formação continuada buscará aperfeiçoar o fazer docente, tendo como referência aquilo que professor aprendeu, ou deixou de aprender, no curso de formação inicial.

Para ilustrar tal compreensão, reproduzimos os retornos de E1 e P3p, os quais afirmam que “no âmbito da educação, entende-se por formação continuada o processo permanente de aperfeiçoamento dos **saberes necessários à atividade profissional docente, que se dá após a formação inicial**, e tem como objetivo garantir um ensino de qualidade aos educandos” (E1, 2017, grifo nosso), e de “uma formação que vem **complementar e atualizar a formação inicial**, tendo sua essência em uma ação periódica (P3p, 2017, grifo nosso).

Quanto a isso, concordamos com Tardif (2014), ao explicar que a formação dos saberes docentes antecede o próprio curso de formação inicial. A vivência na escola, a observação do ambiente, a experiência de ser aluno, os professores marcantes, tudo isso assinala e influencia na própria autoimagem profissional. “Os inúmeros trabalhos dedicados à aprendizagem do ofício de professor colocam em evidência a importância das **experiências familiares e escolares anteriores à formação inicial** na aquisição do saber-ensinar” (TARDIF, 2014, p. 20, grifo nosso).

Nesse viés, a origem do saber docente não é dele mesmo, mas de variadas fontes pertencentes a aspectos sociais. Esses conhecimentos e saberes fluem da família, da cultura, da escola que frequentou, dos processos formativos por que passou, dos cursos que participou, dos colegas de trabalho, de amigos que cultivou, de cada história de vida em particular (TARDIF, 2014).

Em sentido contrário, os respondentes desta categoria conferem elevada importância aos primeiros conhecimentos adquiridos em espaços de formação inicial de professores, o que se torna intrigante, quando observamos que três dos respondentes (P1t, D2, P9t) não obtiveram formação inicial voltada para a carreira docente, uma vez que são bacharéis e tecnólogos. Nesse sentido, nos diz D2 (2017, grifo nosso) que “a formação continuada se caracteriza como um processo permanente de **aperfeiçoamento dos conhecimentos adquiridos** desde a **formação inicial** até a **atuação profissional** do indivíduo”.

Isso nos leva a indagar sobre, na compreensão desses respondentes, o que é necessário para ser um profissional docente? Contudo, não mergulharemos sobre essa questão por não fazer parte de nosso objeto principal de investigação. Ainda assim, torna-se clara a referência teórico-metodológica à formação inicial como base da ação docente, cabendo à formação continuada o preparo complementar àquela primeira. Para P17t (2017, grifo nosso), a formação continuada é o “ato de continuar agregando conteúdo à sua **formação inicial**”.

Com esse enfoque, esta categoria pode estar sustentada, subjetivamente, em certa medida, pela compreensão, ou pelo reconhecimento, de lacunas no formato didático-curricular dos cursos de formação inicial de professores, e sentidas pelos respondentes. Seria, então, a formação continuada mais que uma continuação da formação inicial, antes disso, se encarregaria, enquanto função de sua atividade, o preenchimento dessas lacunas. No entanto, como será tratado na categoria seguinte, essa complementaridade pode significar a necessidade de processos formativos que visem auxiliar a resolução de problemáticas do cotidiano escolar.

Nesse processo, de maneira divergente à compreensão da categoria em análise, concordamos com Moura (2014), ao explicar que a formação de professores não pode ser definida como um processo somático de conhecimentos ocorrido na etapa inicial em mais uma etapa continuada. A nosso ver e em consonância ao supracitado autor, a formação docente está inserida na disputa hegemônica e contra hegemônica entre classes, em uma dada sociedade em disputa, entre conflitos sócio-histórico-político-econômicos que influem, refletem e se materializam no interior da escola e na prática docente (MOURA, 2014). Isso

implica processos de reflexão anteriores, durante e posteriores à atuação profissional (TARDIF, 2014).

d) correspondente às necessidades profissionais.

Outra parte das respostas, mais precisamente de um professor da área de formação propedêutica (P2p), de dois professores da área profissional (P3t e P14t), de um DA (D1) e de três membros da ETEP (E2, E3 e E4), confluíram na direção de uma compreensão de formação continuada, na perspectiva de um processo formativo voltado às necessidades profissionais do professor. São enfatizadas as mudanças na realidade da educação brasileira e na sociedade. Para esses respondentes, a formação continuada deve ser um processo prioritariamente de preparação docente às demandas, necessidades e conhecimentos exigidos pela realidade escolar. Desse modo, o foco seria a resolução ou o preparo para determinadas situações.

E2 (2017, grifo nosso) nos diz que a formação continuada dos professores tem o “objetivo de auxiliá-los na **melhor condução possível do processo de ensino-aprendizagem**, tendo em vista **a necessidade** que temos em **acompanhar as transformações**”. E, por sua vez, P2p (2017, grifo nosso) afirma que a formação continuada permite ao professor “estar sempre atualizando suas práticas **às necessidades do contexto social** ao qual está inserido”. Essas necessidades correspondem aos desafios do contexto particular de cada escola, o que aponta para uma construção, em conjunto com comunidade escolar, de meios de solucioná-la, com a escolha partilhada e a devida coerência ao projeto pedagógico.

Neste ponto, fazemos alusão ao papel sócio-político do professor. Quando escolhemos uma decisão e julgamos mais adequada que outras, há razões explicativas, de teor sócio-político-educativo e racional (SANTOS, 2014; FREIRE, 1996). Porém, é preciso estar atento para não atribuir à instituição escolar expectativas e solicitações que ela não pode dar conta, sobretudo quando se trata de questões de nível de complexidade e competência que estão à margem de suas possibilidades efetivas.

Com essa direção, a formação continuada deve ir ao encontro dessas necessidades, de modo a não apenas solucioná-las, mas problematizá-las dialeticamente. O desafio pode ser encaminhado de maneiras diferentes. Isso requer uma reflexão crítica sobre o processo educativo, sobre o contexto vivido, para não confundir o mero “desaparecimento” de certo problema com o sucesso real da intervenção. Dizendo de outra maneira, os problemas

precisam ser problematizados para que sejam compreendidos, em sua gênese, indo para além das aparências ou das consequências, devendo atingir a origem, a fonte.

Esses encaminhamentos devem levar em conta o perfil do aluno, a situação socioeconômica, o histórico escolar, o projeto pedagógico da escola, as dificuldades de aprendizagem e outras tantas complexas relações e dimensões. Queremos afirmar que se levado a cabo um diagnóstico de necessidades formativas, deve-se estar atento aos meios de realizá-lo (SANTOS, 2014; FREIRE, 1996).

Os sistemas escolares estão diante de problemáticas sem precedentes perante os novos desafios da dita sociedade do conhecimento (GARCIA, 1999). As reformas educacionais anteriores e as atuais, como a nova reforma do EM, Lei Nº 13.415, de 2017, atingem questões de organização curricular e/ou da disposição dos sistemas de ensino (BRASIL, 2017b). Não obstante, percebemos que um dos focos mais importantes do processo educacional ainda não foi alvo de políticas consistentes e, por vezes, passa longe de suas preocupações, qual seja, a formação de professores (TARDIF, 2014).

Como exposto neste trabalho, a formação de professores para a EPT não apresenta historicamente uma política de formação profissional para o desempenho da função do magistério. Nesse cenário, vem prevalecendo uma dicotomia entre os profissionais que lecionavam as disciplinas propedêuticas e os responsáveis pelo ensino dos conhecimentos da área profissional. Estes últimos são alvos de cursos de caráter emergencial, especial e/ou provisório (MACHADO, 2008b).

No que lhes concerne, os respondentes P14t, P3t e E3 ressaltaram que a prática e o saber-fazer estão articulados às necessidades e demandas pedagógicas que emergem do cotidiano escolar. Por essa visão, há uma parcela de profissionais que compreende a formação continuada como uma atividade preparatória para solucionar tais requisições e demandas.

Além disso, o escopo de concepções desses respondentes está moldado por uma visão de formação continuada em torno da eficiência, da capacidade de lidar com a realidade e das dificuldades do fazer docente. Dito de outra forma, o espaço da atividade profissional do professor requer uma formação que seja condizente com as necessidades de sua profissão, como externado por P3t (2017, grifo nosso), ao afirmar que a formação continuada “compreende as **necessidades do momento** e transforma, da melhor forma, em conhecimento para **melhor lidar com a situação**.”

Garcia (1999) nos diz que a formação, enquanto preparo para desempenho de atividades em muitos contextos (empresarial, político, social), é uma exigência das mudanças que ocorrem, sobremaneira, por causa das novas TIC, das novas concepções de trabalho e da

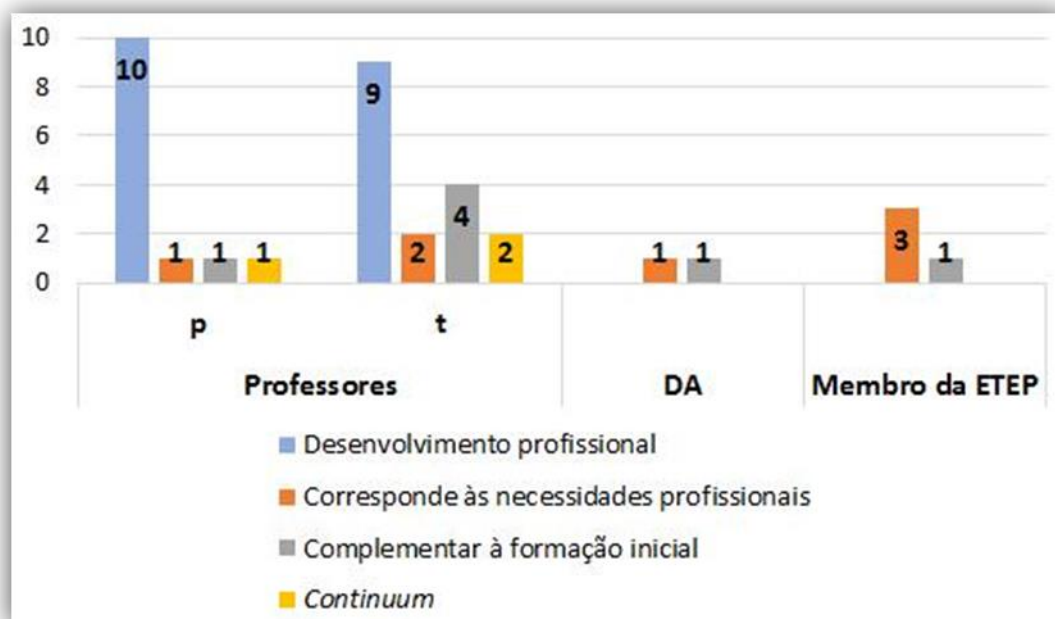
internacionalização da economia. No âmbito escolar, essa exigência recai, com maior vigor, sobre a atuação do professor. Para esse autor, a docência é uma profissão, e, como tal, se faz necessário que esse profissional domine, de maneira adequada, a ciência e a técnica de ensinar (GARCIA, 1999).

Nessa ordem, Tardif (2014) observa que o saber do professor não é alienado da sua condição de trabalho e de sua realidade escolar. Este saber docente é mediado e está a serviço do trabalho escolar, do processo de ensino-aprendizado, o que faz com que ele seja modelado e remodelado pelo próprio trabalho, pelas atividades que desenvolve. Assim, o professor não produz seu saber a partir de sua atividade laboral, mas alicerçado nela e em suas necessidades e dificuldades.

O conceito de formação continuada em apreciação, mediante as compreensões de nossos respondentes, reafirma o pressuposto assumido anteriormente. Dessa forma, para as RP se concretizarem significativamente como espaço-tempo de formação continuada, é preciso que sua organização esteja relacionada a essa realidade de trabalho docente e às suas necessidades (TORRES, 2007; VOGT, 2012).

Compreendemos que a categoria em análise está imbricada em torno de auxílio para a resolução de problemas cotidianos, de melhoramento da prática, de novas estratégias para situações enfrentadas no cotidiano escolar, e mais diretamente, em sala de aula. Quanto a isso, Torres (2007) frisa que grande parte dos professores esperam que as RP abordem, de maneira resolutiva, as situações do cotidiano escolar.

Gráfico 4 – Comparativo acerca das concepções de formação continuada dos participantes das RP do IFRN – *Campus Nova Cruz* na compreensão de percepção dos respondentes e por segmento.



Fonte: Elaboração própria em 2018

Diante dos dados coletados, constatamos que os retornos obtidos expressaram tanto expectativas quanto a funções institucionais das RP, bem como concepções de formação continuada que retratam a complexidade e os desafios da formação docente. Esse profissional se vê desafiado a fazer frente a variadas demandas e atividades, como também, a diversas questões e problemáticas que emergem no contexto escolar.

Provavelmente, por causa dessa complexidade, tantos conteúdos, áreas de saber e temáticas de muitos matizes tenham se materializado nas respostas dos professores. Como nos diz Imbernón (2010), é necessário que a formação continuada consiga responder aos anseios dos professores, principalmente a suas dificuldades, fornecendo caminhos e possibilidades de melhoramento e desenvolvimento. Essas expectativas indicam alguns caminhos que devem ser priorizados, significando a própria necessidade explicitada por professores de variadas formações e com perfis bastante distintos de áreas de conhecimento.

Quanto à função institucional das RP, as respostas demarcam uma variação que reforça nosso entendimento de que, nesse espaço-tempo, há, implicitamente ou explicitamente, disputas político-pedagógicas, aprendizados coletivos, posicionamentos diferentes e alguns conflitantes quanto ao modo de sua condução.

Por sua vez, as concepções de formação continuada aparentemente foram produzidas sob a base de uma reflexão pessoal, entre formação inicial e atividades posteriores a elas, reforçando, às vezes, a dimensão pessoal e/ou o desenvolvimento profissional. Todas elas sugerem que o profissional professor está permanentemente aprendendo e se formando, ao passo que atua e reflete sobre sua atuação.

4 ANÁLISE DAS PRÁTICAS DESENVOLVIDAS NAS REUNIÕES PEDAGÓGICAS DO IFRN – CAMPUS NOVA CRUZ (2014 – 2016)

Na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. (FREIRE, 1996, p. 18)

Nesta seção, examinamos as práticas que foram desenvolvidas nas RP do IFRN – *Campus Nova Cruz*, nos anos letivo de 2014 a 2016. Buscamos compreender o modo como esse espaço-tempo se materializou, mediante a percepção dos professores, DA e membros da ETEP. Analisamos a organização, o planejamento das pautas e as práticas mencionadas nos dados coletados, bem como se as RP se consubstanciaram como espaço-tempo de formação continuada.

À vista disso, objetivamos, nesta seção, analisar os registros das atas das RP dos anos letivos de 2014, 2015 e 2016, e também compreender como era o processo de organização e o planejamento das pautas pelo DA e pelos membros da ETEP, uma vez que o PPP atribui, *a priori*, a eles essa função.

Optamos pela elaboração de grupos de respostas a partir da utilização de variáveis qualitativas ordinais, isto é, adotamos como artifício conceitual os atributos empregados pelos respondentes, de sorte que podem ser ordenadas em escala (BARBETTA, 2002). Percebemos que as respostas qualificaram as práticas ou possíveis contribuições, como “sim”, “algumas vezes”, “pouco” ou “não”, acrescentadas de uma justificativa de seu entendimento. Tais agrupamentos de percepções constituíram os blocos de respostas de frequência, ou classes de frequências (BARBETTA, 2002), o que nos permitiu a visualização das tendências das respostas dos sujeitos da pesquisa.

Traçamos alguns fios condutores que guiaram nossa análise, a saber: a) a análise documental das Atas das RP de 2014, de 2015 e de 2016; b) a organização das pautas, segundo a percepção de nossos respondentes; c) as práticas realizadas nesse espaço-tempo; d) as possíveis contribuições ao desempenho do exercício docente. O primeiro fio se estrutura em uma análise documental de 76 atas subdivididas por ano letivo e os três últimos fios serão tecidos com o auxílio dos dados dos dois questionários aplicados aos sujeitos da pesquisa.

Esta seção também está organizada em duas subseções. Na primeira subseção, analisamos as atas das RP dos anos letivos de 2014 a 2016, sobre a qual teceremos nosso primeiro fio, utilizando como eixos basilares de nossa análise a organização das pautas e as

discussões materializadas nos registros das atas. Para uma melhor compreensão, situamos historicamente o *campus* em cada ano letivo, sobretudo, quanto aos fatos marcantes.

Na segunda subseção, com base nas respostas recolhidas, examinamos as práticas realizadas nas RP do *Campus* Nova Cruz, durante o período acima mencionado, tomando como base os outros três fios condutores. A partir das percepções dos respondentes, analisamos se as RP se materializaram como espaço-tempo de formação continuada e sua possível contribuição ao desempenho das atividades docentes.

Tardif e Lessard (2005), ao tratarem do trabalho docente, enquanto trabalho humano, advertem que para analisá-lo é necessário abarcar a totalidade dos componentes desse trabalho, o que nos remete tanto às condições de atuação docente e aos percursos formativos de cada profissional, suas experiências e expectativas como profissional da educação, quanto a suas óticas de leitura do seu próprio fazer profissional.

Dessa maneira, situando as RP como possibilidade de formação continuada para os professores, ressaltamos que, no percurso de nossas análises nesta seção 4, retomamos, em alguns momentos, ideias já discutidas e analisadas anteriormente, principalmente, as da seção 3. A análise dos dados se consubstancia com múltiplas variáveis e vetores, entrelaçando-se e sustentando-se em uma relação de subjetividade e de percepção dos nossos respondentes.

4.1 O QUE DIZEM AS ATAS DAS REUNIÕES PEDAGÓGICAS (2014-2016)?

O caminho histórico, que nos propomos nas análises das atas, é de alguém em visita a um passado formalizado, documentado e que se vê envolto em disputas, em pensamentos e contradições. Foram ao total 76 atas dos anos letivos de 2014, de 2015 e de 2016, produzidas por diferentes pessoas, registrando falas de partícipes em momentos históricos específicos, em um espaço-tempo também singular e institucionalizado no IFRN – *Campus* Nova Cruz.

Com esse pensamento, assimilamos que as atas são compreendidas, neste trabalho, como fontes primárias de pesquisa, que se constituem

em vestígios, testemunhos que respondem - como podem e por um número limitado de fatos - às perguntas que lhes são apresentadas. A fonte é uma construção do pesquisador, isto é, um reconhecimento que se constitui em uma denominação e em uma atribuição de sentido; **é uma parte da operação historiográfica** (RAGAZZINI, 2001, p. 14, grifo nosso).

Nessa perspectiva, destacamos e sistematizamos algumas questões que compuseram o espaço-tempo das RP do mencionado *Campus*, com a finalidade de compreender e analisar a

organização e a realização de suas práticas, no decorrer dos anos letivos de 2014 a 2016, situando historicamente cada ano letivo acerca dos eventos ou momentos que são considerados por nós como marcantes, sobretudo pelo impacto que geraram na rotina escolar.

Concordamos com Ragazzini (2001) ao afirmar que os pesos probatórios de fontes diversas variarão conforme os objetivos de cada pesquisa. No nosso caso, faz parte do processo de investigação aferir a fala oficial, registrada em atas, porém, não se pode tomar a realidade congelada na escrita da visão de uma pessoa, ou mesmo de um conjunto de pessoas. Não podemos supor que há nas atas uma verdade absoluta, um consenso dos fatos e de interpretações. Por isso, pontuamos a dimensão das próprias limitações impostas a nossa análise, feita *a posteriori* dos fatos e submetida à escrita desses documentos.

Como nos diz Nora (1993), as atas são lugares de memória, isto é, na qual a memória se refugia, se preserva perante a passagem do tempo, da vivência, das pessoas, dos fatos, dos atos, de tudo o que se foi e/ou ainda permanece, e pode ser, ou não, conscientemente lembrado. Para essa autora, a memória não se corporifica naturalmente, carecendo de meios de seu registro e de sua preservação, mesmo que passível de lacunas e influenciadas por tendências de pensamento ou de intenção, em meio a disputas, como é no caso das atas.

Dessa forma, partimos do entendimento de que

as **atas elaboradas para/em/a partir de reuniões**, podem ser qualificadas enquanto **registros formais** de um encontro promovido por **um órgão**, associação, entidade ou **grupo de sujeitos**, tanto com seus pares quanto subordinados, visando deliberar sobre **assuntos de interesse comum** ou repassar informações (ESQUINSANI, 2007, p. 104, grifo nosso).

Como gênero textual, definimos esse documento com base em Beltão e Beltão (2005, p. 125, grifo nosso) que nos diz que “a ata é um documento em que se registram, **resumidamente**, mas com clareza, as ocorrências de uma reunião de pessoas para determinado fim”. A elaboração e registro do conteúdo de uma ata são caracterizados pela objetividade, clareza e concisão, priorizando as deliberações e encaminhamentos acordados, registrando os detalhes mais relevantes que ocorreram em determinado expediente, principalmente os argumentos e as interpretações dos participantes (BRASIL, 2015a, 2016).

Essa formalidade de produção e escrita das atas não as isenta das condições políticas de sua produção, das intenções de sua construção, das omissões intencionais ou não empreendidas, das solicitações de correções posteriores etc. Dito de outro modo, as atas não são neutras, não são imparciais, embora sejam imbuídas de uma legitimidade institucional, de

uma formalidade, que corteja uma suposta neutralidade, de posição apolítica ou de não pretensão.

Também partimos da compreensão de que as atas, como fonte de pesquisa, podem ser o produto de alguém ou de um coletivo, como é o caso das RP, estando passíveis de ratificação, de impressões, de subjetividades, de intenções conflitantes, de tendências de compreensão, de interpretações díspares e de omissões. Elas podem ser o resultado de múltiplas visões ou de uma visão. Nessa linha, os registros da ata dependerão da forma de sua elaboração e dos mecanismos de retificação e de ratificação que os membros terão à sua disposição. Com isso em mente, abordamos nessa subseção as atas por ano letivo, o que nos fornecerá uma visão de linha do tempo das atividades das RP's do *Campus Nova Cruz*.

Para a análise das atas, adotamos dois eixos principais: a) pautas e b) discussões materializadas nas atas. O primeiro, enquanto proposta, e o segundo por ser o registro formal das atividades, da condução, do foco de discussão e dos meios empregados para atingir os objetivos da reunião. Com isso, podemos identificar as proposições iniciais e se o foco das discussões foi na perspectiva das propostas planejadas ou se desviou para outro tema ou abordagem.

Podemos dizer que a composição e a formatação das atas desses anos letivos, de modo geral, seguem um padrão homogêneo, variando um pouco no estilo de escrita, provavelmente, por consequência de mudanças de seu elaborador inicial. Algumas atas reproduziram as falas de maneira literal, ou seja, com as palavras dos participantes, entre aspas, enquanto outras registraram as posições na terceira pessoa, parafraseando-as.

É preciso dizer que, no período pesquisado, pelos registros das atas, apesar de as RP terem sido realizadas semanalmente, sempre às quartas-feiras, havia uma alternância de turno semanal, isto é, em uma semana as RP aconteciam no período matutino (das 10 horas e 30 minutos às 12 horas), na semana seguinte, eram realizadas no período vespertino (das 13 horas às 14 horas e 30 minutos).

Pelas listas de frequência, as quais em média contam com 26 participantes, incluindo os membros da ETEP e o DA, constatamos que elas não atingiram a completude do corpo docente, haja vista que, para muitos professores, só era possível participar das reuniões em um desses horários. No intervalo de uma reunião e outra, esses professores permaneciam quatorze dias sem participar das RP. Mesmo assim, os temas não eram repetidos, o que gerou lacunas na participação tanto em decisões quanto em discussões de determinados assuntos. Dessa maneira, fica notória a necessidade que as RP contemplem todo o corpo docente, e não somente parte dele.

Quanto à composição desses documentos, há normalmente os seguintes elementos: a) apresentação do órgão a que pertencem; b) unidade administrativa (nesse caso o IFRN - *Campus Nova Cruz*); c) local de realização (na maioria das vezes, na Sala de Videoconferência ou no Auditório); d) horário (eram iniciadas das 10h30min às 12h, ou das 13h às 14h30), data e dia da semana, assunto/tema e o registro da reunião. Usualmente, elas obedeceram às normas de padrões de documentos oficiais como, por exemplo, de manuais do Conselho Nacional de Justiça (CNJ) e o do Superior Tribunal de Justiça (STJ) (BRASIL, 2015a, 2016).

Por sua vez, devemos esclarecer que o processo de elaboração das atas das RP do *Campus Nova Cruz* é composto por, no mínimo, quatro passos que envolvem todos os seus participantes. 1º passo – os registros das falas, da condução e das atividades da reunião são feitos simultaneamente à sua realização por um dos participantes, geralmente um membro da ETEP ou um estagiário dessa equipe; 2º passo – a ata produzida é divulgada a todos os servidores via e-mail institucional; 3º passo – durante certo tempo, normalmente uma semana, os participantes podem sugerir ou solicitar mudanças em seu conteúdo; e, por fim, 4º passo – após a contemplação das alterações sugeridas, a ata é arquivada na ETEP.

Dito isso, sublinhamos que este autor foi responsável pelo registro inicial de cerca de dez atas, as quais não sabemos especificar, como também, sugeriu ou solicitou modificações durante o processo de produção de outras. Essa participação se deve pelas atribuições inerentes ao cargo de pedagogo exercido no *Campus Nova Cruz* do IFRN.

É importante assinalar que, nos anos letivos de 2014, 2015 e 2016, muitas RP não foram realizadas por variados motivos e circunstâncias. Dentre elas, podemos mencionar as paralisações e greves dos anos de 2015 e 2016, a ausência inesperada de palestrante, a ocorrência de eventos acadêmicos previstos no calendário, visitas externas agendadas, como a do Gabinete Itinerante.

Também reparamos que se abriu mão do uso do espaço-tempo das RP para outros tipos de reuniões, como, por exemplo, a Reunião do Colegiado da DIAC. Podemos supor que a principal razão disso diz respeito à concentração de todos os eventos e/ou amplas reuniões coletivas, no mesmo dia da semana, qual seja, na quarta-feira. Esse dia é entendido como o mais produtivo, em virtude da presença de maior número de professores. Nessa disputa por tempo e prioridade, a nosso ver, as RP levaram desvantagem, ou foram secundarizadas, sobretudo, em 2015, cujo número de reuniões foi o mais reduzido se comparado a 2014, com vinte e sete, e a 2016, com vinte e nove reuniões.

Ao analisarmos os perfis de pautas que foram predominantes nas RP do *Campus Nova*

Cruz, tomamos por referência as temáticas abordadas (pedagógicas ou administrativas), as discussões realizadas e os encaminhamentos das problemáticas. Nesse sentido, deixamos claro que, mesmo em pautas ou itens do expediente administrativo, em função da própria complexidade da formação e da atuação docente, é possível que haja contribuição para a formação dos professores. Isso dependerá do modo de sua condução, do tipo de organização, das falas dos participantes, da perspectiva enfatizada na exposição e de outros fatores.

Compreendemos que o caráter formativo é uma categoria transversal, complexa e se estende à construção do conhecimento por cada profissional, da percepção, da sua formação enquanto ser humano, da compreensão pessoal e na relação interpessoal. Desse modo, uma mesma ação, em igual espaço, com semelhantes participantes, pode atingir variadas percepções e assimilações.

Essa complexidade de percepções e compreensões poderá ser percebida, mais adiante, quando analisamos as respostas dadas aos nossos questionários acerca da materialização das práticas das RP. Com essa menção, não tentamos relativizar, mas ressaltar que essa complexidade de relações e perspectivas são importantes para a própria conjuntura de dados obtidos e de nossas conclusões que deles partiram.

Com isso em mente, iniciamos nossa análise pelo ano letivo de 2014, o qual demonstrou, no conjunto e na trajetória histórica, em nossa compreensão, o maior número de reuniões com temas pedagógicos, havendo menos reuniões com pautas administrativas. No total, foram vinte e sete atas. Nesse ano letivo, o *Campus Nova Cruz* passava por um momento de expansão de sua oferta e da composição do quadro de servidores efetivos. Isso pode ser percebido também em alguns registros de atas, haja vista a menção à apresentação de novos servidores ou a indagações quanto à ausência do pleno funcionamento de alguns setores administrativos, inclusive, dos membros da ETEP.

Nesse sentido, é importante explicitar que, até meados do ano civil de 2014²², a ETEP não contava com servidores por causa do afastamento de uma servidora e do aguardo da convocação de novos servidores efetivos. Enquanto isso, tal equipe funcionou com o apoio do serviço de psicologia, auxiliado por alguns estagiários da área de pedagogia.

a) Pautas das Atas das RP de 2014

²² Parte desta subseção, mais precisamente a análise das Atas do ano letivo de 2014 do *Campus Nova Cruz*, foi alvo de artigo publicado no IV Colóquio Nacional e I Internacional – A produção do conhecimento em Educação Profissional, realizado em Natal/RN, entre 24 e 27 de julho de 2017.

Evidenciamos que as propostas de pautas pedagógicas foram predominantes durante o ano letivo de 2014 (Ver APÊNDICE C), oportunizando a discussão de temas como projeto integrador; socialização dos projetos de extensão; novas tecnologias e educação: treinamento com Edmodo e uso do Q-acadêmico, os quais são plataformas digitais de acompanhamento acadêmico; concepções curriculares do PPP do IFRN; avaliação da aprendizagem; introdução sobre as dificuldades e defasagem de aprendizagem; avaliação do Conselho de Classe e Reunião de Pais; discussões em grupo referentes à aprendizagem, comportamento e estratégias de ensino.

Enfatizamos que uma das pautas das RP, acontecida em dia 23 de julho de 2014 (Ata Nº 9, de 2014), foi solicitada pelos próprios professores, para versar sobre a EBTT, sobretudo, como ocorriam as progressões e como seu desempenho profissional era avaliado pela instituição.

Por seu turno, algumas pautas foram exigidas pelo contexto urgente de demandas imprevisíveis, como ocorreu no dia 04 de fevereiro de 2015 (Ata Nº 24, de 2014), cuja pauta da RP, “luto na escola”, foi requerida pela circunstância do falecimento de uma aluna do curso integrado e também por pedidos de alguns professores.

Já nas atas Nº 20 e Nº 27, a definição de critérios para afastamento de professores para capacitação em cursos *stricto sensu* foi colocado como algo urgente para o corpo docente do *Campus Nova Cruz* e para a DIAC, uma vez que era necessária a aprovação de um documento oficial que regulasse esses tipos de afastamento.

b) Discussões materializadas nas atas das RP do ano letivo de 2014

As discussões se materializam muito próximas ao escopo das pautas, com a predominância de temas da área pedagógica. Pela natureza do registro das atas, não nos parece seguro tratar sobre a dinâmica de discussão, isto é, qual foi o procedimento adotado para organizar as falas e o debate, considerando a sumarização do momento.

Pela análise das atas, fica claro que ocorreram as discussões em torno das pautas propostas, sendo levantados outros temas durante as falas, mas centrando-se nas proposições iniciais. Por outro ângulo, isso indica a necessidade de fontes complementares de dados para um aprofundamento da compreensão.

A esse respeito, essa forma genérica de registro pode ter sido uma estratégia para abarcar as falas dos diferentes participantes, sobremaneira, dos professores, sem cometer desvios ou falta de fidelidade a elas, tendo em mente que as atas eram produzidas simultaneamente à realização das RP. Pela lista de presença, normalmente, o número de

participantes varia medianamente em torno de 26, incluindo-se os membros da ETEP e o DA.

Vale dizer que as atas analisadas foram sintéticas, ou vagas, quanto às atividades e ao modo de condução das reuniões, não havendo uma descrição minuciosa de como aconteceram, ainda que muitas falas sejam reproduzidas de forma direta ou sendo parafraseadas. Isso nos remete à ideia de que as RP se referem a um momento de exposição preliminar e discussão posterior.

Segundo as atas, geralmente, as RP eram iniciadas com a fala do DA ou de um membro da ETEP, que apresentava a pauta do dia. Em quase todas as atas, a coordenação das atividades se manteve entre esses supracitados organizadores desse espaço-tempo. Por outro lado, em algumas atas, as presenças do DA e da ETEP, em nosso entendimento, foram secundárias, não demonstrando partir delas a condução das discussões. Como exemplo disso, podemos mencionar as Atas N° 20 e N° 27, as quais registram as RP de discussão e definição da formação de comissões e de critérios de afastamento docente. Nesse caso, as proposições, as reflexões e os encaminhamentos foram realizados pelos próprios professores.

Devemos realçar a Ata N° 1, de 2014, que apresentou e encaminhou uma organização das RP a partir do levantamento de temas que fossem considerados necessários pelos professores. No ensejo, foram discutidos os dias, os temas e o modo de realização das RP, bem como direcionadas as sugestões para o cronograma de pautas, durante o ano letivo de 2014.

Com efeito, foi produzido um planejamento temático mensal de pautas, prevendo um revezamento de três pautas com temas pedagógicos e uma com itens administrativos. Como visto, mesmo não respeitando em plenitude esse planejamento, as RP desse ano letivo demonstraram terem sido as com mais discussões pedagógicas dos anos letivos de 2014 a 2016. Salientamos a importância de um planejamento, a longo prazo, de maneira a direcionar a organização desse espaço-tempo, o que não deve ser entendido como inflexibilidade, perante cada momento e circunstância. Dizemos isso, pois, é preciso conjugar ou adequar as pautas planejadas às emergências, requeridas ou ocasionadas, e circunstâncias não previstas anteriormente. Esse planejamento, como exposto pelo PPP do IFRN (2012), deve se caracterizar pela participação coletiva, delineando um planejamento feito por todos.

Algumas atas apontam pauta mista, com uma mesclagem de temas pedagógicos e itens administrativos, como registradas nas Atas N° 18, 10 e 14, de 2014. Nessas RP, ocorreram atividades de treinamento vocal destinado a professores, como forma de prevenção a problemas ou doenças relacionadas à voz, e de discussão da visita da Reitoria do IFRN ao *Campus Nova Cruz*.

Nessa perspectiva, a Ata Nº 18, de 2014, indica que a condução das RP seguiu um caminho mais proativo de formação continuada do que administrativo, embora houvesse a inclusão de um item administrativo, qual seja, Gabinete Itinerante. Sobre esse último, as falas dos professores e da direção geral se desenvolveram no sentido de obtenção junto à Reitoria de mais recursos para melhorar o espaço da biblioteca do *Campus*. Pelas falas reproduzidas, o espaço da biblioteca não estava adequado ao quantitativo de fluxo de alunos, prejudicando a qualidade do processo de ensino-aprendizagem.

Percebemos, nesse último exemplo, que mesmo em um item administrativo, no caso, o espaço da biblioteca, é viável oportunizar reflexões que partem de uma dimensão formativa e de compreensão da função dos espaços escolares, reconhecendo a importância do funcionamento escolar e do aprendizado dos alunos.

Os temas das atas Nº 2, 5, 7, 8, 11 e, sobretudo, 20 foram marcadas por debates. Isso é percebido pela confrontação de ideias e afirmações. O professor “A” afirmou algo que é contestado pelo professor “B”. Na Ata Nº 20, que trouxe como temática a avaliação da aprendizagem, nos parece mais latente essa confrontação. Nessa última Ata, há falas como “avaliação serve para selecionar os melhores alunos” (Ata Nº 20, p. 1, 2014), sendo rebatida por “avaliação no IFRN não está a serviço da exclusão e da classificação dos alunos” (Ata Nº 20, p. 1, 2014).

Dessa maneira, as pautas pedagógicas são, geralmente, mais expositivas e genéricas em seu registro, utilizando expressões como “o pedagogo expôs...”, “a diretora falou a respeito de...” e “o professor disse...”, porém, sem maiores detalhes sobre a receptividade do tema, o método de exposição e outros detalhes.

Por sua vez, parecem-nos que as Atas com pautas administrativas foram mais detalhistas quanto aos encaminhamentos, os quais eram exigidos ao final de cada reunião. Percebemos que, ao contrário das pautas pedagógicas, que buscaram trazer temas do campo da educação, as de teor administrativo tinham normalmente uma meta a ser cumprida, tais como a escolha do dia de determinado evento ou a definição de certa comissão.

Sobre esse último aspecto, podemos citar as atas Nº 3 e Nº 23, as quais deliberaram, respectivamente, sobre a organização e a realização da Exposição Científica, Tecnológica e Cultural (EXPOTEC) e a Semana de Artes, Desporto e Cultura (SEMADEC). Esses eventos envolvem toda a comunidade escolar, carecendo de muitos servidores e convidados externos à instituição.

Essas reuniões, embora com temas administrativos, ao nosso ver, podem materializar atividades formativas para o corpo docente. O envolvimento dos alunos, a preparação das

exposições e a organização do evento são atividades que fazem parte do mundo do trabalho do professor. Discutir esses itens, quando adequadamente contextualizados e coordenados, permitem uma compreensão da importância desses momentos para o processo de formação dos alunos.

Tudo isso indica, novamente, que as atas são vestígios de um caminho que foi trilhado, mas não detalha qual foi a velocidade do caminhar, como foi caminhado, quais as dificuldades do percurso, como a interação ocorreu, e se ocorreu, levando-nos a dar continuidade à investigação do espaço-tempo da RP através de outras formas e com outros métodos.

Retomando essa perspectiva, temas como a carreira do professor da EBTT (Ata Nº 09, de 2014) e os critérios de afastamento docente para capacitação (Atas Nº 20 e 27, de 2014) forneceram uma excelente oportunidade de discutir a valorização e profissionalização docente, enquanto atividade de classe e conscientização de seu papel na sociedade. Já os planejamentos de atividades estudantis (Atas Nº 03 e 23, de 2014) fazem parte da formação da identidade escolar.

No que lhe concerne, as atas das RP de pauta pedagógica partiam mais para a reflexão e/ou a abordagem de temas de maneira contemplativa, explicitando os fundamentos teóricos de alguns autores. Uma das características das Atas com pautas pedagógicas é a ausência de encaminhamentos, sugerindo que o objetivo dessas reuniões era, acima de tudo, a discussão e a compreensão de determinadas temáticas.

Esses documentos sugerem que havia um responsável pela condução, conforme o tema, e que os recursos mais utilizados foram a exposição dialogada. Outro aspecto diz respeito às muitas falas de professores, o que nos faz crer que houve participação nesses momentos.

Dentre as RP, a Ata Nº 24, de 2014, expressa a imprevisibilidade do ambiente escolar. Nesta RP, conduzida pela psicóloga do *Campus*, foi conversado sobre o sentimento de perda em função do falecimento de uma aluna do curso técnico integrado de nível médio. Esta RP, basicamente, deu-se em forma de diálogo compartilhado, com relatos pessoais de perdas dos participantes.

Notamos que esse espaço-tempo possibilitou a discussão de temas relevantes para a formação docente. Dentre esses temas, podemos mencionar o debate sobre projeto integrador (Ata Nº 02, de 2014), avaliação ou metodologia de aprendizagem (Ata Nº 05 e 12, de 2014), ou ainda sobre Concepções curriculares do PPP do IFRN (Ata Nº 11, de 2014).

Algumas pautas, tais como Carreira do professor da EBTT (Ata Nº 09, 20 e 27, de

2014), emanaram de necessidades pontuais, outras foram fruto do contexto urgente de determinada situação (Ata Nº 24, de 2014), além daquelas requeridas pela própria gestão (Ata Nº 06, de 2014).

Dando prosseguimento, passaremos agora a analisar as atas das RP do ano letivo de 2015. No total, foram vinte atas que explicitaram atividades realizadas entre os anos civis de 2015 e 2016. Esse ano letivo foi marcado por uma greve, com adesão de parte dos servidores do *Campus Nova Cruz*, e pela eleição do cargo de DG para o mandato de 2016 a 2019.

a) Pautas das Atas das RP de 2015

As pautas do ano letivo de 2015 (Ver APÊNDICE D) deram continuidade, em parte, ao modo de organização seguido no ano letivo de 2014. Inicialmente, tentando conciliar temáticas pedagógicas com demandas administrativas. Esse ano letivo, como exposto anteriormente, teve menos reuniões se comparado com o ano letivo de 2014 e o de 2016, em razão do movimento grevista apoiado, sobretudo, pelos servidores técnico-administrativos, mas também com adesão de professores, e das eleições nos *Campi* do IFRN, incluindo o *Campus Nova Cruz*.

Segundo as atas desse ano letivo, houve no espaço-tempo das RP discussões temáticas acerca do desenvolvimento adolescente, exposição de atividades integradoras desenvolvidas, das orientações dos Trabalhos de Conclusão de Cursos dos cursos técnicos de nível médio, dos projetos de extensão e os de pesquisa, tal qual a alusão a temas como fracasso escolar. Além do mais, foi dada continuidade às RP com formato em pequenos grupos de discussão, conforme professor por turma, com diálogos acerca do acompanhamento de alunos e compartilhamento de experiências nesses grupos.

Nesse ano letivo, devido às circunstâncias vividas dentro do mencionado *Campus*, com greve e eleição para DG, notamos também que os itens administrativos ganharam mais presença nas reuniões com temas pedagógicos, concorrendo com esses últimos, na mesma reunião. Contudo, contraditoriamente, houve menos reuniões isoladamente administrativas. Esse movimento pode ser explicado tanto pela invasão das pautas administrativas em discussões com o objetivo inicialmente pedagógico, como pela diminuição de RP para dar vazão às necessidades administrativas da DIAC.

Ainda sobre isso, em nosso entendimento, de acordo com as atas Nº 01, 03, 07, 08, 11, 12, 14, 15, 16, 17, 18 e 20, os itens administrativos foram inseridos em contextos de discussão potencialmente formativos. Ressalvamos o caráter limitador do teor das atas, cujo conteúdo não é expresso em detalhes, o que sempre nos faz supor, mas não consolidar assertivamente.

Dessa forma, o ano letivo de 2015 esteve mais próximo de uma mesclagem que pode ter favorecido, ou não, a formação docente, a depender do modo de condução das RP.

Podemos mencionar, de forma ilustrativa as RP ocorridas em 21 de outubro de 2015 (Ata N° 12, de 2015), 11 de novembro de 2015 (Ata N° 14, de 2015) e 27 de janeiro de 2016 (Ata N° 16, de 2015), as quais trataram da composição e atividade da Comissão Interna de Permanência e Êxito dos Estudantes do IFRN (CIPE/IFRN), ainda que seu perfil de pauta tivesse um viés mais administrativo do que pedagógico pelo formato das pautas. Nessas reuniões, verificamos fala, tanto de reflexão, quanto sobre as razões das saídas ou abandonos dos alunos dos cursos técnico integrado e subsequente, como a construção de questões para elucidar tal situação e problemática. Ora, essa discussão, embora imbuída de caráter administrativo, de uma demanda administrativa, contribui com a formação docente, uma vez que aproxima a comunidade escolar da realidade vivida pelos alunos.

Por sua parte, pela sua constituição e condução, aparentemente, as atas N° 02, 05, 06, 10, 13 e 19, de 2015, das RP postulam uma preocupação mais pedagógica ou didático-pedagógica, com assuntos geralmente pertinentes ao processo de ensino-aprendizagem ou dos desafios da escola para garantir o direito a aprender. Como exemplo, podemos fazer referência à RP realizada em 04 de novembro de 2015 (Ata N° 13, de 2015), que versou sobre o fracasso escolar, a democratização do ensino e o caminho das lutas sociais pelo direito a uma escola democrática, gratuita, laica, de qualidade e para todos.

Quanto às RP com pautas restritamente administrativas, ou de perfil administrativo, identificamos nesse período apenas duas, quais sejam, as realizadas em 24 de junho de 2015 (Ata N° 04, de 2015) e em 05 de agosto de 2015 (Ata N° 09, de 2015), ambas com encaminhamentos de interesse particular da DIAC e definição de coordenações dentro *Campus*. Ainda assim, vale dizer que para alguns professores, mesmo nessas reuniões, a rigor administrativas, foi absorvida uma contribuição ao fazer docente, o que será tratado mais adiante.

b) Discussões materializadas nas atas das RP do ano letivo de 2015

O ano letivo de 2015 foi iniciado com o clima de expectativa por respostas à greve, deflagrada durante o recesso letivo de alguns *campi*²³, dentre eles o *Campus Nova Cruz*, em assembleia realizada em Natal/RN, em 14 de abril de 2015²⁴. Após as negociações iniciais, o

²³ Por variadas situações, os *campi* do IFRN, em 2015, não possuíam o mesmo calendário acadêmico, resultando diferenças entre início e término de ano letivo entre eles.

²⁴ Site: <http://www.sinasefern.org.br/servidores-do-ifrn-deflagram-greve/>

movimento decidiria permanecer em estado de greve, permitindo o funcionamento normal das atividades nos *campi*. Posteriormente, com o não avanço das negociações junto ao IFRN, as paralisações foram retomadas, no final do mesmo ano.

Nesse contexto, a Ata Nº 01, de 2015, expõe brevemente algumas colocações de dois professores e do DA acerca do mencionado movimento grevista. Talvez em razão disso, mas não apenas, a primeira RP se propôs a discutir uma proposta de abertura de turno noturno no *Campus*, sendo apresentadas possibilidades, mas também dúvidas quanto à exequibilidade e planejamento, a longo prazo dessa oferta. Como falado anteriormente, algumas RP foram comprometidas em função da adesão por parte dos servidores do *Campus* e, durante o ano letivo de 2016, a pauta da oferta de cursos, no turno noturno, assumirá o centro de número expressivo de atas.

Ainda em 2015, ocorreu o processo eleitoral para a escolha da nova gestão de alguns dos *campi* do IFRN, incluindo-se o *Campus* Nova Cruz, para o mandato de quatro anos, de 2016 a 2019, com consulta à comunidade escolar, composta pelos professores, técnico-administrativos e alunos com matrícula ativa. No *Campus* Nova Cruz, tal processo de escolha foi realizado, principalmente, entre os meses de novembro e dezembro de 2015, sendo uma das razões para a não realização de algumas RP nesses meses.

Sobre esses dois últimos aspectos, pontuamos inicialmente que as razões da greve foram tratadas em algumas falas e colocações feitas em quatro Atas (Nº 01, 15, 17 e 20), de 2015, sobretudo no que diz respeito às reposições de dias letivos em que não houve aula devido à greve. Por sua vez, no entanto, as eleições no *Campus* Nova Cruz não foram mencionadas em nenhuma das atas desse período. O que pode ser entendida como um lapso por parte de quem iniciou a escrita ou por outra razão não explícita.

Com isso, reforçamos a possibilidade de eventuais lacunas no registro dos eventos e/ou acontecimentos do *Campus* Nova Cruz. As atas são uma produção de partilha coletiva, ainda que de escrita inicialmente individual. Como exemplo disso, podemos citar o fato de não serem sequer mencionadas as eleições à direção geral do *Campus*, a julgar pela importância e pela mudança na rotina interna, pelas campanhas dos candidatos e por todas as atividades dela derivadas, nos parece intrigante. Entretanto, não é nossa intenção desvendar essa questão no momento, e sim, analisar as pautas e as discussões materializadas nas atas das RP, no que se refere à materialização desse espaço-tempo como de formação continuada.

Conforme os registros, houve a continuidade de algumas ações já praticadas em 2014, como reuniões por grupos de professores (Atas Nº 02, 06, 10 e 19, de 2015), e a uma elaboração de cronograma prévio de pautas de RP, expresso na Ata Nº 03, de 2015. Não

obstante, esse cronograma não foi suficiente para solucionar alguns momentos atípicos desse ano, causando número menor de RP dos anos letivos de 2014 a 2016.

Pelos registros, há três Atas (Nº 01º, 04 e 09), de 2015, com proposta restritamente administrativa, sendo intitulada como "Reunião Geral e Administrativa". Esse termo merece por nossa parte uma atenção especial. Segundo o PPP do IFRN (2012), todos da comunidade escolar podem participar das RP, situando a obrigatoriedade de participação apenas aos professores, aos membros da ETEP e ao DA, mas não afastando a contribuição de outros servidores nesse momento, nem restringindo seu acesso. Com essa denominação, sugere-se que havia reuniões restritas, quais sejam, as RP normais, e as reuniões gerais com a participação de todos. Isso demonstra que parte da compreensão e das atividades desenvolvidas nesse espaço-tempo eram voltadas normalmente ao corpo docente.

Essa denominação não encontra respaldo na Resolução Nº 32, de 2017, que definiu as normas relativas à carga horária de trabalho docente, além de sugerir uma divisão que vai de encontro ao que afirma o PPP dessa instituição. Dessa maneira, tal denominação não deve ser utilizada, ainda mais no espaço-tempo das RP. É preciso fortalecer a participação de todos da comunidade escolar, inclusive para enriquecer as discussões nesse espaço-tempo. Quanto maior a participação da comunidade escolar, maior será a possibilidade de uma integração entre as diversas atividades do *Campus* e de aproximação das RP a um planejamento coletivo e formativo (IFRN, 2012).

Nesse aspecto, ainda que seja ressaltada a importância de as RP serem destinadas às atividades docentes, ao mesmo tempo, não deve afastar os demais servidores, uma vez que também concorrem para o ato de educar. Em outras palavras, o PPP do IFRN situa as RP como espaço-tempo coletivo que precisa estar em sintonia com os anseios dos professores e as necessidades didático-acadêmico-pedagógicas, porém, sem restringir seu acesso ou, implicitamente, desmotivar a participação de outros partícipes do processo educacional. Esse documento compartilha do entendimento de Rodrigues (2000), o qual explica que todos que circulam no espaço escolar, independentemente da função, são educadores, isto é, intervêm, assistem e apoiam o processo educacional.

Mesmo sendo realizadas as chamadas "Reunião Geral e Administrativa", como forma de concentração das demandas administrativas, notamos que isso não conteve a inserção de RP com pautas mistas. Por consequência, observamos que foi disponibilizado, no espaço-tempo das RP, reuniões para discussão de pautas administrativas, ao mesmo em que as outras reuniões possuíam pautas mistas, colocando em disputa o tempo disponível. Essas pautas mistas podem confluir maior tempo a uma ou outra pauta, conforme circunstância, momento e

objetivo da reunião. Tudo isso favoreceu a diminuição de discussões pedagógicas, por esfacelar o tempo disponível, priorizando mais pautas administrativas em detrimento das pedagógicas.

Podemos utilizar como exemplo a Ata Nº 03, realizada em 17 de junho de 2015, cujo início tinha por item a discussão a respeito da carga horária dos professores do quadro efetivo, sobretudo, quanto ao tempo mínimo de permanência presencial no *Campus* e do tempo destinado ao planejamento das aulas e/ou de outras atividades. Tal tema ocorreu em meio à análise de minuta de portaria a ser aprovada pelo CONSUP. Após isso, foi explanada a temática sobre o desenvolvimento da adolescência e suas implicações no comportamento dos jovens.

Nessa reunião, vemos que se procedeu a uma discussão inicial que requereu muita atenção por parte do corpo docente ao ser examinado um documento importante para a rotina profissional dos professores, com sugestões de alterações e inserção de itens por parte desse coletivo. Após isso, foi discutido o tema acerca do desenvolvimento da adolescência, que, a nosso entender, não possui relação com a pauta anterior. O resultado disso foi a não possibilidade de explanação suficiente do segundo item dessa RP (desenvolvimento da adolescência), sendo reiniciado em primeiro de julho de 2015 (Ata Nº 5), com mais de quatorze dias depois da primeira reunião.

Sob outra ótica, a pauta sobre carga horária docente pode ser tratada sob uma perspectiva de formação continuada, desde que haja problematização e contextualização suficiente, interpelando a profissionalização docente, as características do trabalho docente, dentre outros. Caso contrário, podem se limitar a uma exposição sem muito significado, com preocupação apenas administrativa e distante desse profissional.

Nessa linha de entendimento, tanto o modo de tratamento de assuntos como carreira docente, comissão de eventos, critérios de formação da CIPE ou de divulgação dos resultados da Comissão Permanente de Avaliação (CPA), quanto à subjetividade de cada profissional, são fatores que podem refletir no desempenho do fazer docente.

Como veremos mais adiante, na subseção 4.2, mesmo RP com pautas administrativas foram tipificadas de modo dual por nossos respondentes, quais sejam, como sem relevância ou sem utilidade para os professores, ou, de maneira oposta, como formativas e importantes para o desempenho de funções de gestão do IFRN pelos professores.

Dando continuidade à análise, no ano letivo de 2015, segundo os registros das vinte atas coletadas, observamos que houve uma diminuição no número de reuniões com pautas exclusivamente didático-pedagógicas, estas entendidas como de temática centrada em

discussões da área da educação. No ano letivo de 2015, apenas duas RP tiveram pautas construídas para o tratamento exclusivo de temáticas pedagógicas, quais sejam, as do dia primeiro de julho de 2015 (Ata N° 5) e a do dia 22 de julho de 2015 (Ata N° 7).

Embora com perfil diverso, também podemos registrar, como RP de organização pedagógica, as planejadas com formato em grupos de professores por turma. Estas reuniões permitiram um diálogo direcionado às dificuldades de aprendizagem dos alunos e encaminhamentos posteriores, além de partilha de experiências de cada professor na turma, demonstrando suas preocupações e as táticas empregadas para obter melhores resultados. (Atas N° 02, 06, 10 e 19).

Nessa perspectiva, é necessário por ênfase à Ata N° 07, cuja proposta foi compartilhar as atividades desenvolvidas nas Coordenações de Cursos, de Extensão, e de Pesquisa. Na oportunidade, foram expostas as experiências dos projetos de pesquisa, dos projetos de extensão e dos projetos integradores orientados por curso. Essa reunião possibilitou o contato com as ações, em fase inicial ou em conclusão desses projetos. Pelos registros, foi uma das mais produtivas RP com enfoque pedagógico, considerando o número de falas dos professores e as reflexões registradas.

Ainda nesse sentido, devemos mencionar que outra RP, com formato semelhante, ocorreria em 16 de março de 2016 (Ata N° 18, de 2015). Dessa vez, apenas com a exposição dos projetos de extensão. Apesar de ter havido exposição e discussão dos projetos desenvolvidos e dos editais da Coordenação de extensão com inscrições abertas, percebemos a disputa por tempo com um informe administrativo, que trataria da utilização dos gabinetes individuais dos professores. Consideramos que, essa disputa por tempo nos parece ter afetado o rendimento dessa reunião, dado que em algumas afirmações dos servidores, que apresentavam os projetos, fica claro o pouco tempo para a apresentação. Isso limitou a discussão e o detalhamento das atividades praticadas.

Algumas RP com pautas administrativas apresentam uma dualidade quanto a sua realização. Essas reuniões podem se concretizar em formativas, mas também são passíveis de redução a discussões distantes do fazer docente ou de momentos de contribuição. Devido ao gênero sucinto e objetivo das atas, não é possível fincar uma afirmativa segura e confiável a esse respeito.

Podemos dizer que as Atas N° 03, 08, 11, 12, 13, 14, 16, 17 e 18, de 2015, tiveram esse perfil dual, muito embora alguns itens possuam aparentemente proposições de discussão formativa. Nessas Atas, há um enfoque maior nos encaminhamentos e nas decisões do que na reflexão dos assuntos levados para o coletivo. Essa característica predomina nas Atas do ano

letivo de 2016, como veremos em seguida.

Por seu turno, as Atas das RP do ano letivo de 2016, analisadas a seguir, ocorreram entre os anos civis de 2016 e 2017 e apresentam, tanto em suas pautas quanto nas discussões, uma tendência a um viés mais administrativo, quando confrontado com os anos letivos de 2014 e o de 2015.

É necessário pontuar que, no ano letivo de 2016, ocorreu a mobilização em nível nacional de ocupação das escolas do EM pelos alunos, incluindo alguns *campi* do IFRN, como o do *Campus Nova Cruz*. Os alunos desse *Campus* expressaram posição contrária às reformas apresentadas pelo governo Michel Temer, principalmente à Medida Provisória Nº 746, de 2016, que, após ser aprovada, foi transformada na Lei Nº 13.415, de 2017, reformando a organização do currículo do EM.

Em nossa percepção, essa Lei se aproxima do já discutido Decreto Nº 2.208, de 1996, prejudicando a formação integral dos alunos, ao separar os conhecimentos da Base Nacional Comum Curricular e de Itinerários formativos, além de precarização das formas de organização dessa etapa da EB (BRASIL, 2017b).

Nesse quadro, o *Campus Nova Cruz* foi ocupado, nos meses de outubro a dezembro de 2016. Com efeito, parte das atividades acadêmicas foram paralisadas, porém outras, como as RP, permaneceram em funcionamento. Esta última abordou temáticas consideradas relevantes para o próprio movimento grevista e ocupacional, em consequência da situação vivida internamente.

a) Pautas das Atas das RP de 2016

As pautas das RP do ano letivo de 2016 (Ver APÊNDICE E) trataram, dentre outros temas, os seguintes: aprovação dos critérios de diárias e passagens; Calendário Acadêmico 2017; Comissão de diárias e passagens - aprovação dos critérios; Comissão de elaboração dos horários 2016.2 e sua respectiva divisão; Comissão de horários para 2017.1; Coordenação de Extensão - Estágios no Sistema Unificado de Administração Pública (SUAP); discussão dos critérios da Progressão docente; Esclarecimentos sobre a previdência complementar com membro da Fundação de Previdência Complementar do Servidor Público Federal do Poder Executivo (FUNPRESP); formação da Comissão *Campus Verde*; Programa de Qualidade de Vida do *Campus Nova Cruz*; progressão docente - contribuição dos docentes para a minuta, revisão das progressões docentes – Coordenador da Gestão de Pessoas do *Campus Nova Cruz* e implantação do uso das ilhas de impressão.

Podemos mencionar que o traço marcante das pautas do ano letivo de 2016 é a

tendência a temas administrativos, inclusive, nas intituladas "Reuniões Gerais e Administrativas" que invadiram o espaço-tempo das RP. Conforme dispõe a Resolução Nº 32, de 2017, do CONSUP do IFRN, enfatizamos que, na carga horária de trabalho docente, não está expresso um tempo específico para esses tipos de reuniões, como previsto para as RP (IFRN, 2017).

Aconteceram oito RP durante o ano letivo de 2016 intituladas de geral e administrativa (Atas Nº 04, 05, 06, 07, 08, 10, 16 e 24, de 2016). É importante dizer que da RP do dia primeiro de julho (Ata Nº 04, de 2016) à do dia 27 de julho de 2016 (Ata Nº 10, de 2016), foram realizadas sete RP com pautas administrativas. Isso nos faz deduzir que o planejamento de alternar pautas pedagógicas com pautas apenas administrativas, ou de concentrar em uma única reunião mensal demandas administrativas, não foi implementado ou considerado durante esse ano letivo.

Além dessas, devemos acrescentar outras RP que priorizaram itens administrativos. Podemos citar as Atas Nº 11 e 29, de 2016, as quais abordaram os efeitos de uma oferta mais equilibrada de vagas nos cursos ofertados pelo *Campus*, haja vista os efeitos nas cargas horárias docentes (Ata Nº 11, de 2016), e também retratam o contingenciamento de recursos pelo governo federal, alertando sobre a possibilidade de dificuldades futuras para o *Campus* (Ata Nº 29, de 2016).

Nesse ano letivo, como nos anteriormente analisados, algumas RP apresentaram em suas pautas uma forma dual, passível de discussões limitadamente administrativas ou em uma perspectiva formativa. Nesse sentido, podemos situar as Atas Nº 12, 14, 21, 22, 23, 27 e 28, de 2016, as quais apontam discussões sobre as funções da CPA, o calendário de reposição dos dias letivos parados, necessidade de ampliação da biblioteca, plano de atividades docentes, processo de autorização de funcionamento do Curso Superior de Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas, Projeto de Qualidade de Vida, Projetos de Extensão e pesquisa e situação de conclusão dos alunos dos quartos anos dos cursos técnico integrado de nível médio.

Evidenciamos pautas com temáticas pedagógicas principalmente no segundo semestre. Dentre essas, podemos mencionar o debate acerca dos projetos de lei do chamado "Programa Escola sem Partido", em 28 de setembro de 2016, e os riscos ao financiamento educacional que a PEC 241, de 2016, poderia acarretar à RFEPT (Ata Nº 17, de 2016). Também foram discutidos os temas "Educação, diversidade sexual e de gênero" (Ata Nº 18, de 2016) e a Medida Provisória Nº 746, de 2016, que foi transformada, após aprovação na Lei Nº 13.415, de 2017, que, dentre outros efeitos, alterou a organização do EM da EB (Ata Nº 26, de 2016).

b) Discussões materializadas nas atas das RP do ano letivo de 2016

O ano letivo de 2016 se inicia com a posse da nova gestão e a modificação da configuração do quadro de diretores do *Campus*, dentre eles o DA. Isso nos leva a pensar que parte das mudanças do estilo de planejamento e organização das RP, qual seja, de maior número de pautas administrativas observadas anteriormente, estejam em alguma medida entrelaçadas a essa nova gestão. No entanto, a nosso ver, essa tendência está mais ligada às circunstâncias históricas vividas no *Campus* Nova Cruz, naquele ano, com greves e ocupações de longo prazo desencadeadas por mobilizações em nível nacional.

A realização das RP do ano letivo de 2016, possuiu um caráter predominante administrativo, inclusive, com atas mais voltadas para encaminhamentos, quando comparamos com as dos anos letivos de 2014 e as de 2015. Ainda assim, devemos pontuar que isso não impede que, em algum nível, essas discussões administrativas possam vir a contribuir com a formação docente, dada a possibilidade de atuação desse profissional em espaços administrativos em uma instituição de educação.

Como explicado por Tardif (2014, p. 63, grifo nosso), uma das fontes dos saberes docentes é "provenientes de sua **própria experiência na profissão**, na sala de aula e **na escola**", o que inclui a gestão escolar. A discussão de itens administrativos, quando de maneira adequada, possibilita um modo de integração no trabalho docente, dado que se insere em uma discussão que, variavelmente, impacta na organização escolar e em seu trabalho (TARDIF, 2014).

Sobre esse último aspecto, compreendemos que o professor exerce múltiplas atividades e funções, enquanto profissional da educação, não estando limitado ao exercício apenas em sala de aula. O professor pode atuar e lutar em muitos espaços dentro da instituição de ensino, dentre eles, a gestão da escola, uma vez que faz parte de seu mundo do trabalho.

Quanto à dinâmica de realização das RP, aparentemente não houve alterações, isto é, tal qual aconteceram nos anos letivos de 2014 e de 2015, essas reuniões foram expositivo-dialógicas. Inicialmente, com falas de abordagem e de exposição dos itens das reuniões e, logo após, de diálogos e perguntas. Diferentemente dos anos letivos anteriores, essas reuniões foram conduzidas quase que em sua totalidade pelo DA, havendo poucas colocações dos membros da ETEP, o que sugere menor participação desses últimos.

Assim como ocorrera nos anos letivos de 2014 e 2015, conforme o registro das atas, as RP aconteceram, geralmente, na sala de videoconferência ou no auditório do *Campus*, sempre nas quartas-feiras, das 10 horas e 30 minutos às 12 horas, quando no período matutino, ou das 13 horas às 14 horas e 30 minutos, quando no período vespertino.

Por outro lado, observamos uma descontinuidade na organização das RP, sobretudo quanto às atividades e à composição das pautas. A título de exemplo, podemos citar as RP com formato de grupo por professores e turmas. Durante o ano de 2014, elas ocorreram três vezes, e em 2015, quatro vezes. Por sua vez, no ano letivo de 2016, foi promovida uma única vez no início do ano letivo. Isso significa que essa organização não foi preservada, ainda que os registros das RP nesse formato nos anos de 2014 e 2015 indicam que elas foram proveitosas, principalmente pelos encaminhamentos de teor mais pedagógico.

Outro aspecto que precisamos destacar é a alteração de sua denominação de RP para Reunião geral e administrativa em algumas reuniões. Nesse aspecto, o que temos em disputa não é apenas a mudança da denominação, mas, na verdade, o uso das RP para finalidades de discussão administrativa de modo restrito. Esse mesmo raciocínio é aplicável quando ao invés de ser realizada as RP é reunido o Colegiado da DIAC ou o Colegiado de Curso. A carga horária especificada é pertencente às RP. Dessa forma, em detrimento das RP se efetivou outro tipo reunião.

No que se refere, de forma mais específica, às discussões registradas nessas atas, esse ano letivo foi iniciado de forma semelhante ao anterior, com uma proposta de oferta de cursos regulares no turno noturno (Ata Nº 01, de 2016). Essa pauta se arrastou durante todo o ano letivo de 2016, com idas e vindas nos registros das atas. Ora com falas isoladas em reuniões, ora em reuniões específicas para tratarem dessa questão.

A discussão da implantação do terceiro turno ultrapassou os muros do *Campus*, sendo objeto de audiência pública na Câmara Legislativa Municipal de Nova Cruz – RN. Na oportunidade, contou com a participação de autoridades políticas do município, como o prefeito e vereadores, e também representantes da gestão do *Campus* Nova Cruz, na figura do Diretor Geral, e também do órgão executivo da administração do IFRN, representado pelo Pró-Reitor de Ensino, além de parte da comunidade novacruzense. Esclarecemos que essa audiência ocorreu no turno matutino e a RP no turno vespertino, ambas com a participação do Pró-reitor de Ensino (Ata Nº 05, de 2016).

Como um dos desdobramentos dessa audiência, foi formada uma Comissão de estudo para implantação da oferta de terceiro turno no *Campus*, cuja finalidade era examinar as demandas de ofertas requeridas pela comunidade, qual seria o curso mais adequado para o turno noturno, além de tornar público os resultados obtidos. Frisamos que algumas RP não ocorreram para viabilizar a discussão e andamento das atividades dessa Comissão de estudo do terceiro turno. No entanto, essa Comissão não concluiu seus trabalhos.

Durante o período de funcionamento dessa Comissão, percebemos falas reverberadas

em várias RP, na grande parte, conflitantes ou questionadoras (Atas Nº 14, 15, 16 e 20). Em razão disso, foi exigida a abertura de espaço em algumas RP para a discussão do formato de seus membros e de outros detalhes. Por consequência, esse tema deslocou a atenção das discussões das RP para essa demanda.

Nesse sentido, as questões ou perguntas levantadas colocavam em dúvida a capacidade de funcionamento do *Campus* e dos setores administrativos em mais um turno. Também foi mencionada, duas vezes, a importância educacional da formação de alunos trabalhadores que, por razões de exercerem suas atividades laborais durante o período diurno, só poderiam frequentar cursos no turno noturno (Atas Nº 14, 15, 16 e 20).

Esse tema apresentou a maior frequência nas discussões materializadas nas atas, inclusive em RP com temática diversa. Como exemplo, podemos fazer referência à Ata Nº 14, de 2016, que tinha por objetivo formar a Comissão de espaços do *Campus*, e a Ata, Nº 16, de 2016, que debateria a revisão das progressões docentes pelo Coordenador de Gestão de Pessoas do *Campus* Nova Cruz.

Por sua vez, em razão das mobilizações em cenário nacional promovidas pelos movimentos sociais em reação às reformas propostas pelo governo Michel Temer, tivemos, em 2016, dois fatores que se combinaram no *Campus* Nova Cruz, ocasionando a suspensão do calendário acadêmico. Embora com calendário suspenso, algumas atividades da DIAC permaneceram em funcionamento. Dentre elas estão as RP.

Os dois fatores a que nos referimos foram a ocupação do *Campus* por parte dos alunos que compunham o grêmio estudantil, com adesão massiva de todo o corpo discente, e a adesão por parte dos servidores à greve nacional aprovada em assembleia. Com isso, de forma dupla, houve a interrupção das aulas entre os meses de outubro e dezembro de 2016.

Nesse quadro e em meio às ações de mobilização e debates no âmbito interno do *Campus*, aconteceram algumas RP com discussões voltadas para o aspecto pedagógico do fazer docente ou de temas que eram importantes para os movimentos grevista e ocupacional. Podemos dizer que as RP acompanharam, em parte, o clima organizacional ocasionado pelos debates que já eram feitos pelos alunos e servidores em outros espaços coletivos.

Houve a realização de algumas discussões que vão ao encontro da mobilização em nível nacional, fomentada pela sociedade civil organizada, principalmente a sindical, como maneira de se opor às reformas em vias de aprovação no Congresso Nacional e apoiadas pelo governo Michel Temer (Ata Nº 13, 19, 20, 22 e 26, de 2016).

A RP do dia 09 de novembro de 2016 (Ata Nº 16, de 2016) tratou dos riscos da PEC Nº 241, de 2016, à Rede Federal de EPT. Nessa reunião, as falas e reflexões permeavam os

projetos de poder em disputa em nível nacional e as possibilidades de resistência por parte dos servidores, como também, discorreram sobre a proposta de educação integral que não se submeta aos imperativos do mercado. Vale dizer que, apesar do momento de resistência caracterizado, havia clara discordância de opiniões sobre alguns pontos, o que nos remete a pensar em momento de debate entre variados pensamentos.

Outra RP que consideramos muito produtiva pelo nível de participação das falas dos professores aconteceu em 16 de novembro de 2016 (Ata Nº 18, de 2016) com a proposta de uma palestra dada pela professora doutora Maria Leuça Teixeira Duarte, com o tema: "Educação, diversidade sexual e de gênero". Nessa RP, além da fala da professora, houve o relato de uma pessoa vítima de homofobia, a qual narrou as dificuldades vividas no seio familiar e escolar. A exposição foi direcionada para esclarecer certos conceitos, tais como orientação sexual e identidade de gênero. Em meio ao debate, o foco das falas registradas na Ata foi o Programa Escola sem Partido e a possibilidade de censura ao professor, impedindo discussões como as que ocorriam naquele momento.

Podemos mencionar também a Ata Nº 26, de 2016, como uma das que se situam em uma proposta de discussão pedagógica e de reflexão. Nessa RP houve a análise da recém-publicada Lei Nº 13.415, de 2017, que alterou alguns dispositivos da LDB de 1996, modificando a organização do EM. Nessa reunião, as falas registradas demonstram as dúvidas que ainda permanecem após sua aprovação, principalmente, se os cursos oferecidos em âmbito interno, pelo IFRN, serão afetados.

De modo geral, a partir das análises das atas desses três anos letivos, podemos afirmar que as pautas variam em sua preocupação central entre um enfoque mais pedagógico, com temáticas que dizem respeito ao fazer docente em sala de aula, e outras que podem contribuir, ou não, para esse fazer, mediante a forma de sua condução e de organização das discussões.

Nessa perspectiva, fica claro que o contexto histórico influencia e, de certo modo, se materializa nas falas dos participantes, mencionando acontecimentos, expectativas, questionamentos, dúvidas, críticas sobre diversas questões que pertenciam ao expediente do *Campus*, como também do IFRN. Nesse trajeto, conforme as atas, as discussões versaram acerca das pautas de iniciativa da ETEP e do DA, mas também invadiam outros pontos sensíveis e importantes para o aperfeiçoamento do funcionamento institucional.

Observamos que as atas analisadas não fazem apenas parte da história das RP, como espaço-tempo específico, mas retratam em grande medida a história do próprio *Campus* Nova Cruz, assim como de todos os professores, DA e membros da ETEP que participaram dessas reuniões e buscaram contribuir com suas ideias e colocações.

No ano letivo de 2014, identificamos que as pautas e as discussões foram de teor mais pedagógico e formativo, em sua maior parte. No ano letivo de 2015, houve um prosseguimento de debates com temas caracterizados como pedagógicos, no entanto, ocorreram em menor número, como também aconteceram menos reuniões quando comparado aos anos letivos de 2014 e de 2015. E, no ano letivo de 2016, as RP sofreram uma guinada em direção a um predomínio de discussões de teor administrativo em sua quase totalidade. Ainda nesse último ano letivo, podemos dizer que, conforme o registro das atas, uma das pautas mais conflitantes foi a abertura de vagas para cursos regulares no turno noturno. Esse tema absorveu um número expressivo de discussões e encaminhamento nas RP.

4.2 O QUE DIZEM OS PARTICIPANTES ACERCA DA REUNIÕES PEDAGÓGICAS DO *CAMPUS* NOVA CRUZ (2014-2016)?

Nesta subseção, com base nos dados coletados, buscamos compreender e analisar o que nossos respondentes dizem acerca das práticas e das atividades realizadas no espaço-tempo das RP do *Campus* Nova Cruz, durante os anos letivos de 2014 a 2016, com base em suas percepções.

Como já discutido neste trabalho, a formação exigida pela LDB, Lei Nº 9.394, de 1996, para o exercício da profissão docente na EB é a licenciatura plena (BRASIL, 1996). Contudo, por uma série de razões históricas e por omissões da política pública educacional, a formação adequada de profissionais do magistério para o campo da EP não foi concretizada. Por consequência, temos um quadro de formações docentes diversas que não contemplam suficientemente um preparo para atuação nessa modalidade de educação, seja licenciado, bacharel ou tecnólogo (MACHADO, 2008a, 2008b, 2011; MOURA, 2014).

Nessa linha, os professores do *Campus* Nova Cruz possuem distintos perfis, dos quais podemos mencionar a formação inicial (licenciados, bacharéis ou tecnólogos), o tempo de exercício docente (nenhum, pouco ou com muita experiência), trajetória institucional no IFRN (menos de um ano, entre um e cinco anos, e com mais de cinco anos).

Essa diversidade de perfis também conduz a concepções variadas de formação continuada, exploradas na subseção 3.1. Nesse sentido, lembramos que durante esse período ocorreram muitos remanejamentos promovidos para a relocação de professores entre os *Campi* do IFRN, bem como, foram solicitadas licenças para afastamento previstas em lei. Também aconteceram modificações no perfil das pautas das RP de 2014 a 2016, as quais tenderam, de principalmente pedagógicas para predominantemente administrativas, como

analisado na subseção 4.1. Tudo isso nos leva a pensar que as percepções se colocaram de modo antagônico por causa dessas e outras variáveis, incidindo a complexidade de nossa investigação.

Dessa maneira, podemos supor que os remanejamentos do corpo docente, combinados à mudança de perfil das pautas e das discussões materializadas nas RP, podem ter colaborado com essas percepções distintas e/ou antagônicas retornadas. Em outras palavras, essas percepções podem ter variado em função da vivência nas RP, conforme cada ano. Isso implica dizer que os professores que tenham chegado ao *Campus*, em meados do ano letivo de 2015, não vivenciaram os temas que foram discutidos até então, da mesma forma que os professores que saíram, em meados de 2015, não presenciaram a predominância de pautas mais administrativas nas RP, durante o ano letivo de 2016.

Essa complexidade de vetores também influi nos retornos de nossos respondentes, o que não desqualifica sua resposta, mas indica a necessidade de um planejamento constante das RP, tendo em vista o fluxo de remanejamentos de professores. Temáticas já debatidas devem ser retomadas ou (re)contextualizadas em face de novos professores, de um novo corpo docente. É preciso um planejamento por parte do DA e da ETEP que compreenda os temas das RP como proposições formativas.

Para esta subseção, conforme proposto em nossa metodologia de pesquisa, passamos a analisar triangularmente as percepções dos professores, dos DA e membros da ETEP. Com isso, analisamos três aspectos que elencamos como importantes, mas não únicos, para o espaço-tempo das RP como *locus* de formação continuada. São eles: a) a organização das pautas, entendidas como a própria proposta de discussão das RP, constituindo sua identidade; b) a realização das atividades no espaço-tempo das RP; e, c) as possíveis contribuições para o desempenho da atuação docente.

a) a organização das pautas segundo a percepção de nossos respondentes

As pautas representam as proposições iniciais das discussões das RP, mesmo que, no decorrer de uma reunião, elas sejam ignoradas em função de outra temática ou questão levantada pelo coletivo ou por um dos participantes. Para evitar tais situações de desvio, os responsáveis pela coordenação desse espaço-tempo devem saber como tratar falas paralelas ou assuntos periféricos à proposta central da reunião, decidindo se é cabível o adiamento, ou não, de certo item não previsto inicialmente.

Nesse sentido, as pautas direcionam as possíveis discussões e expressam a intenção por parte de seus organizadores. Uma RP que possua temáticas relevantes para a comunidade

escolar, ou mais especificamente, para o corpo docente, será vista de maneira mais atrativa do que, por exemplo, um conjunto de avisos e/ou itens deslocados de seus participantes (VOGT, 2002).

Mesmo assim, uma pauta administrativa pode tornar-se proveitosa para a prática pedagógica, para a formação docente e/ou para a compreensão do funcionamento administrativo da gestão escolar, conforme sua dinâmica, organização e prática. Em outros termos, podemos dizer que um item administrativo pode contribuir com o fazer docente, desde que esteja relacionado, de forma contextualizada e problematizada, e devidamente esquematizado para atingir significativamente seu público alvo. É preciso estabelecer laços, ligações entre a ação do professor e o item discutido.

Dessa forma, compreendemos que a elaboração e a definição das pautas das RP, além de algo importante para a concretude de desempenho de um espaço-tempo que se propõe de formação continuada, são alvos de procedimentos e de critérios que privilegiam certos assuntos em detrimentos de outros. A sua composição precisa levar em conta aqueles que dela participam, que esperam assuntos pertinentes ao seu exercício, com discussões construtivas. Caso contrário, isso pode ocasionar tanto a decepção quanto a desmotivação em participar desses momentos, tornando mais difícil, segundo Imbernón (2010), a realização da formação continuada.

Inicialmente, nesta subseção, analisamos como era a definição das pautas entre os DA e membros da ETEP, *a priori*, responsáveis pelo planejamento e organização das RP (IFRN, 2012), de modo a entender a dinâmica interna das escolhas feitas, suas prioridades e a existência ou não de um planejamento efetivo durante o semestre letivo.

Por seu turno, ao analisarmos os retornos a nossos questionários, observamos que, para os dois DA, as RP se constituem em um momento importante, sendo um local de decisão, de definição de encaminhamentos, repercutindo as necessidades pedagógicas e administrativas, no sentido de uma construção coletiva.

Para D1 (2017), a definição das pautas parte das “demandas decorrentes da dinâmica da escola” e das “necessidades de melhorias em determinados aspectos da escola” e também de “questões administrativas a serem discutidas”. Nessas afirmações, notamos que as questões administrativas são consideradas para definição das pautas. Isso denota que, no mínimo, parte das RP poderia ser reservada para itens administrativos.

A nosso ver, como visto na subseção 4.1, o espaço destinado a questões pedagógicas nas RP do *Campus* Nova Cruz, no decorrer dos anos letivos de 2014 a 2016, vem diminuindo. A composição das pautas apresenta uma tendência a se concentrar mais em itens

administrativos do que pedagógicos.

Nessa perspectiva, o espaço-tempo das RP tem servido como uma via de escape para tratamento e/ou resolução de problemas e situações de âmbito administrativo, distanciando-se de uma discussão pedagógica. Ainda que essas pautas administrativas podem favorecer a compreensão do funcionamento administrativo da gestão escolar, a qual é uma das áreas de atuação docente. Com isso, não fazemos eco quanto ao uso das RP de maneira restritamente administrativa. A nosso ver, elas devem prioritariamente ser um espaço-tempo de discussão pedagógica.

Por sua vez, D2 (2017, grifo nosso) entende que as RP são um espaço de resolução e de respostas a demandas que “podem ser **sistêmicas da Reitoria** ou ainda **geradas a partir das reuniões semanais** que ocorrem **entre ETEP e DIAC** para definição das pautas”. Esse respondente emprega o termo “DIAC” para se referir ao DA. Ele destaca que as pautas precisam assumir um caráter democrático. Para D2, as RP devem ser guiadas na direção de um planejamento coletivo e participativo de todos da comunidade escolar. No entanto, em sua fala, acaba por restringir o próprio planejamento das pautas a ele mesmo, enquanto DA, e à ETEP.

Nesse aspecto, é possível ver que as RP também podem sofrer contingenciamentos externos e/ou internos, se prestando a abarcar questões administrativas do âmbito interno do *Campus* ou em caráter sistêmico. Fica evidente que o DA, ora é pressionado pela burocracia interna, ora pode ser exigido pela administração central. Para fazer frente a essas contenções e exigências, é utilizado o espaço-tempo das RP, o que implica em uma interferência na composição das pautas, da identidade delas.

Ainda conforme D2, uma das formas de definição das pautas é o diálogo entre o DA e os membros da ETEP, sugerindo um momento coletivo de construção conjunta das pautas com disputas pela direção do planejamento das RP em meio às exigências internas e externas. Cabe, então, saber qual ou quais demandas eram prioritárias. Essa questão é analisada na percepção de nossos respondentes mais à frente.

Em continuidade, por sua parte, os membros da ETEP explicitaram em suas respostas que as pautas eram planejadas e definidas em conjunto com o DA. Esse planejamento e definição buscavam fazer frente às demandas e às situações vivenciadas em cada período ou mediante as solicitações próprias do expediente escolar. Para E1 (2017, grifo nosso),

de um modo geral, as pautas das reuniões eram construídas a partir do diálogo entre a equipe técnico-pedagógica e diretoria acadêmica, sempre

considerando **as demandas do dia-a-dia do campus**, que envolviam as atividades realizadas **em sala de aula, as relações professor-aluno, aluno-aluno, professores-gestão, dentre outras**.

Essa última afirmação se alinha com as anteriores feitas pelos DA, expressando que o diálogo e as demandas internas, por vezes urgentes, do *Campus* foram os principais critérios utilizados. Era valorizado o tratamento de problemáticas internas, ainda que pautas sistêmicas advindas da Reitoria, como órgão executivo maior do IFRN, também foram inseridas. Isso é percebido, quando analisamos as pautas das RP na subseção 4.1.

Nessa direção, E2 (2017, grifo nosso) enfatiza que as RP “têm sido **o único momento no qual os educadores se reúnem semanalmente**, este espaço acaba sendo usado para tratar de **questões acadêmicas e administrativas**”. Podemos captar, dessa afirmação, a necessidade de mais espaços coletivos para discussão e deliberação de temas e problemas que atingem o *Campus*, o que talvez tenha a tendência de ser concentrado justamente nas RP.

Quanto à definição das pautas, E2 (2017, grifo nosso) explica que “geralmente ocorre uma reunião entre os membros da ETEP e o diretor acadêmico, dias antes da RP, para discutirmos **as pautas mais urgentes** e verificarmos a possibilidade de **formação continuada, definindo tema e quem poderia realizar a capacitação**”. Nessa afirmação, é possível entender que a formação continuada é um dos objetivos da definição das pautas, porém está submetida às urgências do *Campus*. Isso significa dizer que a prioridade não era a obtenção de um espaço de formação continuada, mas, primeiramente, a resolução de problemas que afligiam o DA, independentemente do tipo de problema.

Por sua feita, E3 coloca que havia um planejamento anual das proposições de pautas, com a finalidade de atingir certas necessidades formativas anteriormente levantadas, de forma a conduzir o ano letivo. Para ele, “buscavam-se realizar **reuniões de formação e reuniões administrativo/pedagógicas de forma alternada**” (E3, 2017, grifo nosso). Nesse sentido, há novamente a designação de uma conciliação entre possíveis propostas formativas, voltadas ao corpo docente e demandas administrativas, que precisam ser respaldadas pelo coletivo da comunidade escolar.

Por sua parte, segundo E4 (2017, grifo nosso), as “demandas **são trazidas da Diretoria Acadêmica**, junto a demandas **administrativas e propriamente formativas da ETEP**”. Nessa percepção, os pontos principais de escolha das pautas das RP é a união das necessidades do DA e dos membros da ETEP, de forma separada, cada qual com sua preocupação.

Ainda segundo E4 (2017, grifo nosso), o critério de definição foi variável em face das

urgências de decisões ou das propostas trazidas pelo DA, sendo a escolha feita “na forma de um debate aberto, **embora irregular, entre Diretoria Acadêmica, ETEP e instâncias administrativas**”. Notamos que, pela colocação de E4, falta maior planejamento ou sintonia entre DA e ETEP, no que diz respeito à constância dos diálogos, nas composições das pautas, além do uso das RP para abordar demandas dos setores administrativos do *Campus* Nova Cruz.

É notável, nas afirmações feitas pelos membros da ETEP e de um dos DA (D1), que a definição das pautas se concentrava nas mãos dos DA. Isso se contrapõe ao princípio de gestão escolar democrática consagrado pelo PPP do IFRN, sendo um de seus princípios, o qual preza, dentre outros, pela participação de todos nas decisões da escola (IFRN, 2012).

Nesse sentido, as Ata N° 1, de 2014, e Ata N° 3, de 2015, mencionam a participação dos professores no planejamento das RP, com sugestões de temas que pudessem ser contemplados no decorrer do semestre letivo. Entretanto, torna-se notório nas respostas em apreço, que, posteriormente, essas sugestões ainda seriam examinadas pelo DA e membros da ETEP, podendo ser acatadas ou não.

Quanto a isso, observamos, predominantemente, que coube ao DA definir a organização das RP, ouvindo os membros da ETEP, os professores e também o que E4 (2017) chama de “instâncias administrativas”, referindo-se, provavelmente, aos setores do *Campus* e às demandas advindas da Reitoria. Desse modo, segundo as percepções de nossos respondentes, professores e membros da ETEP não tinham uma participação efetiva nessa organização, ainda que houvesse uma interação maior entre o DA e os membros da ETEP.

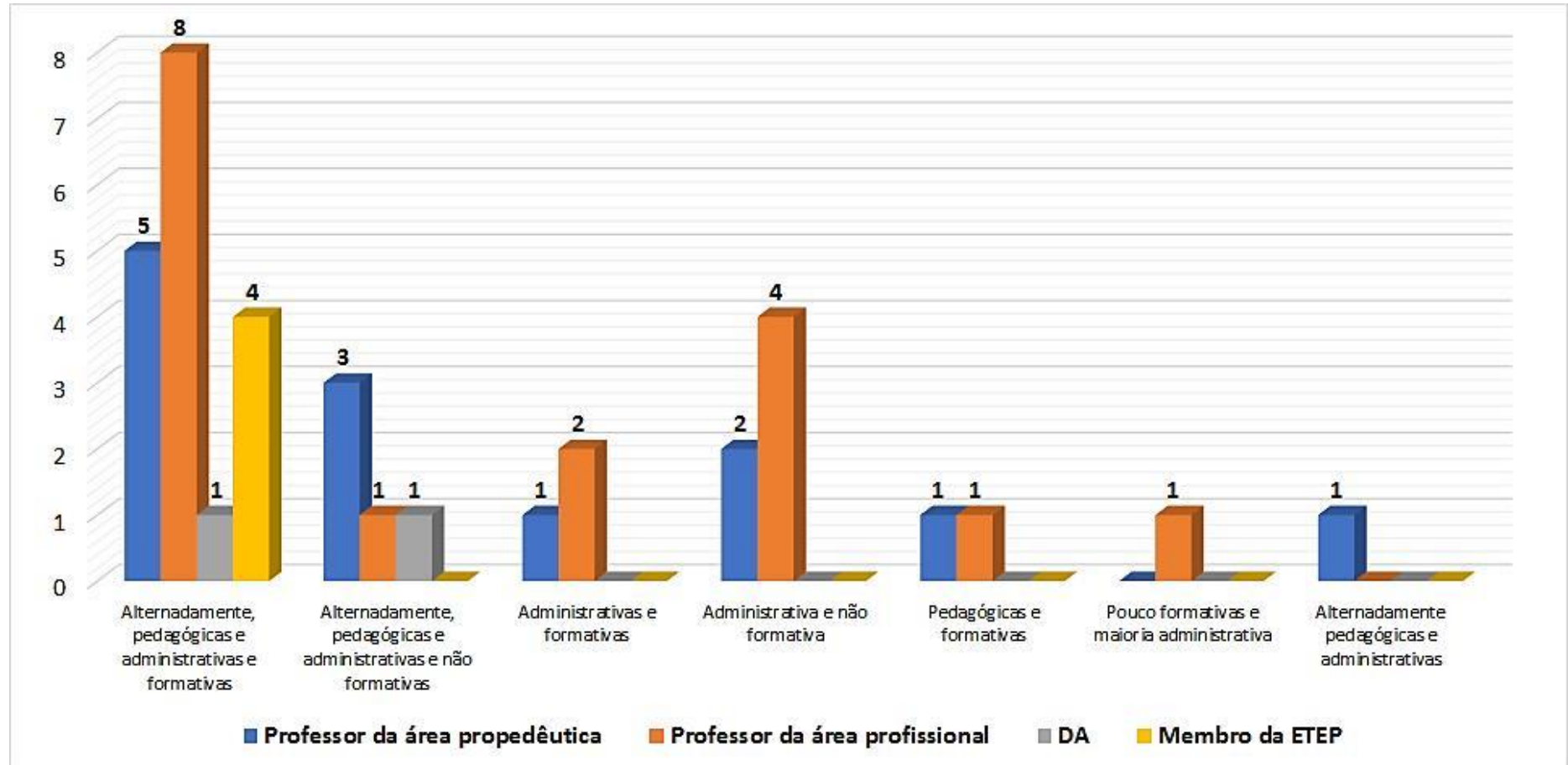
A respeito dessa maior interação, a afirmação de E4 ressalta que o diálogo era irregular. Isso acarreta dizer que, mesmo quando não havia esse diálogo, as RP ocorreram. Ora, se elas aconteceram, mesmo sem diálogo anterior, o fator definidor das pautas esteve sob exame apenas do DA, dado que as demandas e as atividades da DIAC, dentre elas as RP, estão sob sua responsabilidade.

Por outro lado, podemos pensar que essa concentração seja consequência de uma possível omissão, tanto de professores quanto dos membros da ETEP, no que concerne aos temas e às propostas de organização e planejamento das RP. Ou seja, é possível cogitar que essa concentração de poder de decisão com DA foi deliberada por uma característica ou estilo desse diretor, ou, por sua vez, foi efeito da ausência de maior diálogo e/ou de colaboração dos membros da ETEP e dos professores.

Com o objetivo de conhecermos e analisarmos a percepção de nossos respondentes acerca da organização das pautas, questionamos por meio de uma pergunta semiaberta com

justificativa (Ver APÊNDICES A e B), como eles caracterizariam a organização das pautas das RP, tomando por base a sua vivência e participações no *Campus Nova Cruz*.

O Gráfico 5 da próxima página dimensiona de forma comparativa os dados coletados, segundo os grupos de respostas. Podemos notar que houve uma dispersão na percepção dos professores entre os grupos, independente da área de formação, e de uma concentração dos membros da ETEP em um mesmo grupo. Logo após, apresentaremos e analisaremos cada um desses grupos de maneira mais detalhada.

Gráfico 5 – Organização das pautas das RP do IFRN – *Campus Nova Cruz* (2014-2016) na percepção dos respondentes

Fonte: Elaboração própria em 2018

O primeiro grupo de respondentes considerou o conteúdo das pautas como, “alternadamente, pedagógico e administrativo e formativo”. Esse grupo é formado por dezessete retornos, sendo treze professores, dos quais cinco são da área de formação propedêutica (P1p, P5p, P9p, P11p, P13p) e oito da área de formação profissional (P3t, P5t, P8t, P9t, P10t, P11t, P15t, P16t), um DA (D2) e quatro membros da ETEP (E1, E2, E3 e E4).

Para esses respondentes, as proposições de pautas possuíam um perfil variado entre temáticas de teor pedagógico e de momentos de decisões ou discussões de itens administrativos, ambos em uma perspectiva formativa. Esses respondentes sugeriram uma mudança na organização das RP, tendo como objetivo reverter o aumento das pautas administrativas, tentando preservar o caráter pedagógico desse espaço-tempo.

Boa parte da invasão de itens administrativos pode ter causado o esvaziamento de assuntos ligados ao fazer pedagógico, como também de uma efetiva programação de pautas que pudessem garantir uma organização mais substancial, expressiva e significativa aos professores. Vale pontuar que algumas dessas discussões, com viés administrativo, se relacionaram à reforma do EM, à diversidade de gênero e ao Programa Escola sem Partido, como exposto na análise das atas na subseção anterior.

Tendo em vista esse prisma, a resposta de P15t (2017, grifo nosso) ilustra bem a alternância de temas ao dizer que: “**existem reuniões [pedagógicas] que tratam de situações de alunos, existem reuniões que tratam de xérox ou de salas de aulas, e existem reuniões que são discutidos modelos de ensino**”. Ao mencionar o termo “xérox”, acreditamos que P15t faz referência a uma discussão ocorrida em RP sobre o funcionamento do setor de gráfica do *Campus*. Nesse retorno, podemos ver uma variação de temas que atingiram o fazer pedagógico e o escopo das preocupações administrativas.

Com esse foco, uma das razões dessa alternância é expressa nas respostas de E2 e E1, apontando a imprescindível inserção de pautas administrativas na RP, haja vista o afogamento por questões da dinâmica do expediente de funcionamento do *Campus* pertencentes à DIAC. Como forma de equilibrar tais demandas, E1 (2017, grifo nosso) diz que “**uma das quatro reuniões pedagógicas** que realizávamos por mês, tinha por objetivo discutir questões de ordem administrativa”. No entanto, como observado na subseção anterior, essa delimitação de uma única RP mensal com pauta administrativa concentrada não foi suficiente, ou não foi levada a cabo, no decorrer dos anos letivos 2014 a 2016. Como visto, aconteceram em muitos meses, três ou até quatro RP com foco restritamente administrativo ou destoadas de discussões pedagógicas.

Nessa mesma linha de pensamento, D2 coloca sua preocupação quanto ao uso das RP

com pautas administrativas, em razão dos trâmites e urgências de decisões de determinados assuntos que precisam ser respaldados pelo coletivo. Esse diretor afirma que “**alguns assuntos** precisam ser **discutidos e encaminhados com urgência**, sem o planejamento necessário para as discussões. [...] **devido às questões do dia a dia**, a tendência é que as reuniões se tornem **apenas administrativas**” (D2, 2017, grifo nosso).

Dessa forma, se a intenção por parte de seus organizadores é transformar as RP em um espaço-tempo de formação continuada, respeitando assim o PPP do IFRN (2012), é perceptível que seu planejamento deve estar preparado para tais imprevistos e enchentes de demandas administrativas, como também se deve centrar no enfoque pedagógico e formativo do professor. Esse último aspecto requer um planejamento adequado e orientado pelas necessidades formativas docentes para se consubstanciar em uma formação continuada (IMBERNÓN, 2010). Caso contrário, a configuração das pautas administrativas pode se sobrepor nesse espaço-tempo, mesmo que não tenha sido destinado para isso segundo o PPP do IFRN (2012).

Com essa perspectiva, embora tenha considerado as pautas como alternadamente pedagógicas, administrativas e formativas, E4 (2017, grifo nosso) expressa que “minha impressão é de que são tratados [nas RP] tanto temas **pedagógicos, formativos e administrativos**, com **uma leve vantagem para o último**”. Observamos que esse membro da ETEP coloca como categorias diferentes as atividades, ações e/ou discussões pedagógicas, formativas e administrativas, cada qual com suas características, podendo uma pauta administrativa também ser formativa.

Isso sinaliza que o espaço-tempo das RP não foi utilizado apenas para as discussões de temas de teor pedagógico, mas também recheado por aspectos que compõem o quadro de decisões administrativas. Por seu turno, segundo parte de nossos respondentes, o aspecto “formativo” é uma característica das pautas, mesmo quando são administrativas. Sendo assim, essa pauta que auxiliou ou contribuiu com a formação profissional do professor em algum nível.

Segundo Tardif (2014), ao refletir sobre os saberes experienciais, parte da formação dos saberes docentes ocorre por meio da experiência, no exercício de sua função, tendo como origem o trabalho cotidiano. Levando em conta que os professores também exercem funções de gestão, as quais exigem conhecimentos específicos, começamos a perceber que as RP, mesmo ao discutir pautas do expediente administrativo, podem assistir na formação docente. Apesar disso, fazemos eco às vozes de nossos respondentes que criticam o uso predominante das RP como instrumento de escape de discussões de pautas restritamente administrativas.

Mais adiante, retomaremos esse último aspecto.

O segundo grupo de respondentes, formado por três professores da área de formação propedêutica (P3p, P4p, P6p), um da área de formação profissional (P7t) e um DA (D1), firmou uma percepção que caracteriza as pautas das RP como “alternadamente, pedagógicas e administrativas, mas não formativas”. O modo como as reuniões foram realizadas foi utilizado como principal justificativa pelos respondentes. Para eles, o foco das reuniões se deteve em aspectos e problemas de ordem pedagógica e administrativa, no entanto, não foram formativas.

Nesse sentido, P4p (2017, grifo nosso) nos afirmou que as RP “tratavam de temas pedagógicos e também administrativo, **não eram formativas**. As discussões eram mais administrativas”. Para esse professor, a abordagem de temas administrativos conduziu esse espaço-tempo a um patamar não formativo.

Dando continuidade à análise dos dados, o terceiro e o quarto grupos, quando somados, possuem nove retornos de respondentes professores. Esses dois grupos apontaram que o conteúdo das pautas foi estritamente “administrativo”, divergindo, em parte, quanto ao caráter formativo ou não. Isso novamente sinaliza a complexidade e a divergência conceitual entre os respondentes acerca da função docente, do papel institucional das RP e de formação continuada.

Três deles, um da área de formação propedêutica (P12p) e dois da área de formação profissional (P14t e P17t), entenderam que as pautas foram predominantemente “administrativas e formativas”. A esse respeito, podemos reproduzir o retorno de P14t que justifica essa compreensão ao argumentar que “os pontos levados para discussões nas reuniões têm sido **demandas administrativas**, mas de **grande importância**” (P14t, 2017, grifo nosso).

Por sua vez, seis professores, dois da área propedêutica (P2p e P8p) e quatro da área profissional (P2t, P4t, P6t e P13t) qualificaram as RP como “administrativas e não formativas”. Nessa linha, P8p (2017, grifo nosso) critica o teor das pautas: “só tem reuniões **na maioria administrativas** ou de **conteúdo irrelevante**”. Para P2p (2017, grifo nosso), houve “muitas questões de caráter **meramente administrativo**”.

Diante do exposto nesses dois grupos, podemos identificar que parte das divergências se corporifica por dimensões subjetivas de cada professor. Determinado tema pode ser considerado importante ou sem relevância, dependendo da percepção do respondente. Isso nos leva a refletir sobre as experiências e as necessidades formativas.

Por sua vez, o quinto grupo, composto por dois professores, um da área de formação

propedêutica e outro da área de formação profissional (P1t e P10p), compreenderam que as pautas foram “pedagógicas e formativas”. Para esses professores, a centralidade da composição das pautas se consubstanciou em temas pedagógicos que auxiliaram no processo de formação profissional e de discussão sobre o processo de ensino-aprendizagem.

Nesse sentido, podemos considerar a fala de P10p (2017, grifo nosso) ao afirmar que: "durante minha permanência no *Campus*, achei muito produtivo. Gostava dos temas que eram considerados polêmicos **como avaliação e relação professor-aluno**, pois **entendia e aprendia na discussão e nas falas**". Para esse professor, a partilha de entendimentos individuais provocados por temas como avaliação da aprendizagem ou relação entre professor-alunos proporcionou uma atividade formativa nas RP.

Para Tardif (2014), a formação de saberes docente é plural, combinando formação profissional, pessoal, âmbitos sociais, família e o ambiente de vida, tal como na expressão de P10p, de “saberes provenientes de sua **própria experiência na profissão**, na sala de aula e **na escola**” (TARDIF, 2014, p. 63, grifo nosso). Cabe lembrar que as RP do IFRN estão situadas no espaço escolar e são uma das atividades que fazem parte das atribuições do profissional professor.

Em função de abertura no questionário aplicado (Ver APÊNDICES A e B) a colocações e reflexões pelos respondentes, obtivemos duas respostas singulares, que não se enquadram nos grupos elaborados. A primeira é de um professor da área de formação profissional (P12t). Para esse professor, as RP foram “pouco formativas e maioria administrativa”. Segundo esse professor, "a maior parte das pautas são **questões administrativas e burocráticas**. [...] são **muitos informes**, muitas **questões burocráticas**, muita **leitura e reformulação de documentos**” (P12t, 2017, grifo nosso). Na compreensão desse respondente, tais ações se ancoram em uma feitura que não agrega à formação do fazer docente. Para ele, as RP estão mais próximas de um momento a lidar com processos burocráticos.

O outro professor foi P7p, que classificou as pautas como “alternadamente, pedagógicas e administrativas”, mas que não possuem dimensão formativa. Esse respondente explicitou de maneira mais clara sua percepção em outra indagação que fora feita via questionário e será analisada mais adiante.

Por sua vez, é preciso mencionar que, pelos registros coletados, há uma divergência de percepções entre os D1 e D2 no que atinge à caracterização das pautas dos anos letivos de 2014 a 2016. Enquanto D2 assimila as pautas como de teor formativo, D1 as interpreta como não formativas. Nesse aspecto, ambos realçam que o dinamismo das práticas da gestão e os

fatores administrativos do dia a dia do *Campus* acabam por invadir o espaço-tempo das RP. Constatamos que o planejamento realizado não foi suficiente para dar conta dos imprevistos ou das necessidades existentes.

b) sobre a realização das RP do *Campus* Nova Cruz

A realização das RP é semanal, ocorrendo no *Campus* Nova Cruz, normalmente às quartas-feiras, com horário inserido na carga horária de trabalho docente, conforme estabelecem o PPP do IFRN (2012) e a Resolução Nº 32, de 2017, do CONSUP do IFRN. É um espaço-tempo institucionalizado e submetido aos imperativos de controle desta instituição, tais quais, de seus objetivos educacionais, de sua função institucional, de seus fundamentos e de suas finalidades sociais.

Em meio às considerações já feitas nesta seção e também nas anteriores, procuramos saber de nossos respondentes, segundo suas vivências no supramencionado *Campus* e também tendo em vista as suas percepções, se as RP se materializaram em um espaço-tempo de formação continuada de professores. Aqui destacamos que, para uma compreensão mais profunda dos retornos, nos valemos de retomadas das discussões das seções anteriores, uma vez que as concepções de formação continuada, a compreensão do papel que as RP devem desempenhar institucionalmente e as expectativas formativas dos professores, moldam e se entrelaçam com as percepções retornadas quanto à prática realizada.

Na mesma medida, também é importante dizer que a realização das RP se consubstancia por uma ação coletiva entre professores, DA e membros da ETEP, assim como dos demais servidores da comunidade acadêmica. Malgrado estes últimos geralmente possuem poucos registros nas listas de presenças nos anos investigados. Pontuamos que, no *Campus* Nova Cruz, as pautas das RP são divulgadas via e-mail institucional com dias de antecedência, comunicando e convidando a todos os servidores do *Campus*.

Situamos que a realização das RP não é feita apenas, ou isoladamente, pelo DA ou pela ETEP, mas é composta conjuntamente por seus participantes e precisa da adesão de todos para torná-la mais produtiva, mais significativa e moldada às necessidades de cada situação ou momento vivenciado.

Segundo Imbernón (2010), o sucesso de um processo de formação continuada depende de uma série de fatores, dentre os quais, a motivação para participar. Para isso, é preciso ter um ambiente estimulante e agradável, o que significa, na perspectiva das emoções docentes, tanto a satisfação e o sentimento de melhoria e aprendizado de seu exercício profissional, quanto de um local no qual é possível se posicionar sem receios ou constrangimentos. Por

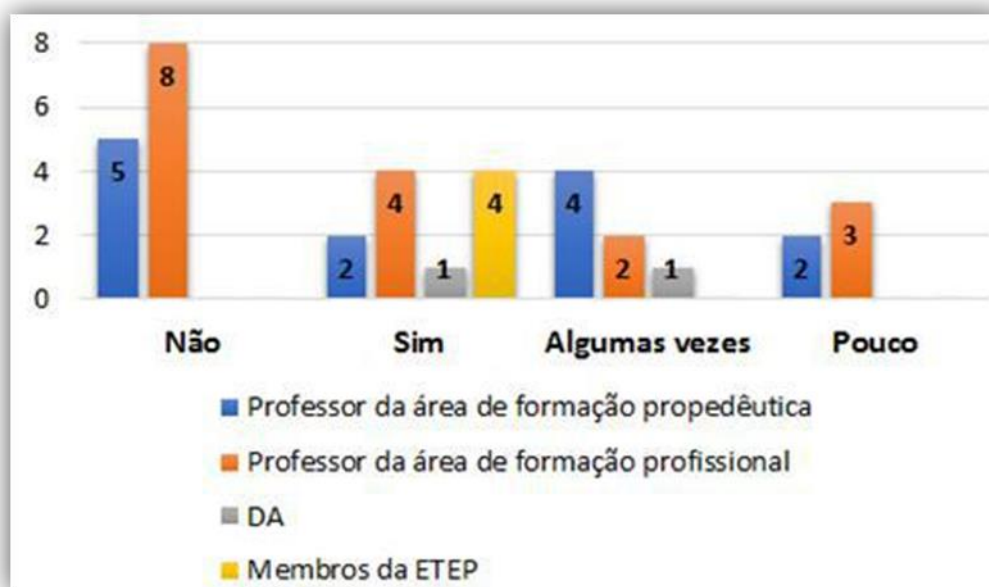
outro lado, essa necessidade de adesão não elide a responsabilidade dos que são responsáveis por sua organização e planejamento de repensarem também meios de conquistar esse sentimento de participação, de colaboração e de proximidade com as RP. Para que ocorra o aprimoramento desse espaço-tempo, é crucial que haja uma autoavaliação por todos que dele participam.

Também é necessário sublinhar que as RP, no âmbito do IFRN, são parte da carga horária de trabalho docente, do DA e dos membros da ETEP. Por consequência, as ausências injustificadas devem ser coibidas, tanto para fortalecer a participação, como para demonstrar a importância das RP. Estas devem ser construídas de forma coletiva, implicando o envolvimento de todos.

Quando analisamos as respostas coletadas, evidenciamos compreensões díspares a respeito da materialização de uma formação continuada nesse espaço-tempo, sobretudo, ao compararmos, de um lado, o ponto de vista dos professores e, de outro, dos DA e membros da ETEP. Isso nos faz alertar sobre as expectativas e perspectivas por parte de quem *a priori* organiza inicialmente (DA e membros da ETEP) e de quem “apenas” participa delas (professores).

Os retornos obtidos foram organizados por grupos de frequência, ou classes de intervalo (BARBETTA, 2002), em “não”, “sim”, “algumas vezes” e “pouco”, os quais expressaram a percepção de nossos respondentes quanto à materialização das RP enquanto espaço-tempo de formação continuada de professores. Na próxima página, o Gráfico 6 traz de forma ilustrativa esses grupos de forma quantitativa e, após isso, analisaremos cada um.

Gráfico 6 – Comparativo acerca da realização das RP do IFRN – *Campus Nova Cruz* (2014-2016) como espaço-tempo de formação continuada na percepção dos respondentes



Fonte: Elaboração própria em 2018

Constatamos que as percepções de seis professores, um dos DA e dos quatro membros da ETEP divergem da maioria relativa dos professores, sustentando não apenas percepções diferentes, mas principalmente antagônicas de um mesmo fato, ou de um conjunto de fatos. Em outras palavras, enquanto 13 dos 30 professores respondentes entenderam que não houve materialização de uma formação continuada de professores nas RP, de modo contrário, seis professores, um dos DA e os quatro membros da ETEP compreendem que as RP se constituíram em um espaço-tempo de formação continuada.

O grupo de frequência “não” é formado por treze professores, dos quais cinco da área de formação propedêutica (P2p, P4p, P7p, P8p e P12p) e oito da área de formação profissional (P2t, P4t, P5t, P6t, P7t, P8t, P13t e P17t). Esses professores afirmam que as RP não atingiram um nível de organização e planejamento capaz de se configurarem como um espaço-tempo de formação continuada.

Nessa linha, algumas colocações são importantes para compreendermos essas percepções. Um dos aspectos mais reiteradamente criticados pelos professores foi o uso das RP para discussão exclusiva de temas administrativos. Para P4t (2017, grifo nosso), as RP se tornaram em "um espaço de discussão de **aspectos administrativos**".

Nessa mesma perspectiva, P8t (2017, grifo nosso) nos diz que "são feitas **geralmente apenas reuniões administrativas** ou **discussões inócuas** sobre outros assuntos". Para esse último professor, um dos pontos que esvazia a possibilidade de uma formação continuada

nesse espaço-tempo é a inoperância das discussões. Para esse professor, ocorrem muitas discussões e falas a respeito de problemáticas ou questões irrelevantes, ou os encaminhamentos não são efetivados para solucionar a situação tratada. Com a mesma percepção, P13t (2017, grifo nosso) diz que: "**de forma geral, as reuniões geralmente são de caráter administrativo e é gasto muito tempo discutindo muito cada assunto sem objetividade**".

Desse modo, P8t e P13t concordam em qualificar as RP pela falta de objetividade, que pode ser entendida como ausência de definições para obtenção de resultados e/ou encaminhamentos. Isso retrata a própria expectativa de essas reuniões fazerem frente às requisições do contexto escolar. De igual modo, cabe colocar os próprios limites da organização escolar perante circunstâncias que ultrapassam sua finalidade e estrutura. Problemas como, por exemplo, a repetência escolar é alvo de inúmeras discussões no campo teórico-pedagógico e do espaço escolar, porém não possuem respostas únicas, universais.

Ainda assim, quando tomamos por referência essas colocações, percebemos que, mesmo na crítica, existe um credo subjetivo na viabilidade de tornar esse espaço-tempo mais significativo e eficiente. É perceptível que esses professores esperam resolutividade nas discussões e encaminhamentos, inclusive, a nosso ver, denotando um tom de decepção ou de insatisfação.

Outrossim, as RP são um espaço-tempo coletivo, com responsabilidade dos próprios professores nessa construção. Ao mesmo tempo em que há críticas e apontamentos, percebemos uma falta de iniciativa em participar com a finalidade de redimensionar, de mudar, auxiliar, contribuir com essa mudança. Reafirmamos que o IFRN se aporta em uma gestão democrática, o que requer a participação de todos. Isso significa que é preciso se incluir e assumir parte dos destinos da escola.

Mediante o exposto, é fundamental compreender que a qualidade de educação depende de muitos fatores que estão para além da capacidade de intervenção da instituição escolar (SAVIANI, 2009). Ao mesmo tempo, a expectativa por soluções de problemas discutidos nas RP reclama um pedido de auxílio, o qual não deve ser negado ou ignorado, mas trabalhado e devidamente cuidado, considerando os próprios limites para isso (TORRES, 2007).

Talvez essa seja uma das cobranças feitas pelos professores quanto à necessidade de uma maior concretude de ações desencadeadas pelo próprio espaço-tempo das RP. A visualização dos resultados alcançados advindos das discussões e encaminhamentos propostos demonstraria que os encaminhamentos se desdobram em ação(ões) de transformação ou de tentativa(s) de mudança. Para esses respondentes, as RP deveriam se consubstanciar em um

espaço deliberativo, de tomada de decisões coletivas.

Com mesmo sentido, P17t (2017, grifo nosso) sentencia que as RP são de "**cunho bastante informacional** e por vezes, burocrática". Essa resposta traz uma crítica a respeito da organização, cuja composição traria muitos informes, ou seja, avisos sobre determinado evento, data, decisão ou notícia, o que gera um clima de noticiário. Esse aspecto é alvo de críticas por desmerecer as próprias RP e desmotivar a participação dos professores (TORRES, 2007; VOGT, 2002). Contudo, ressaltamos novamente que, no contexto institucional do IFRN, a participação no espaço-tempo das RP faz parte das atividades laborais dos professores, do DA e dos membros da ETEP, logo, de frequência obrigatória (IFRN, 2012, 2017).

Segundo P2p (2017, grifo nosso), as RP não promoveram um espaço-tempo de formação continuada, pois era desperdiçado "muito tempo com **temas polêmicos de caráter administrativo** que deveriam ser tratados **de outra forma, em outro momento**. Com isto, as nossas reuniões pedagógicas acabam sendo **desgastantes sem necessidade**". É visível que para esse professor, essas reuniões tocam em assuntos sensíveis e/ou conflitantes aos seus participantes, mas de viés administrativo. Ele pode estar se referindo a temas que resultam em impasses, devido a visões e a posições diferentes ou opostas entre os participantes, gerando disputas internas, ou debates no momento das RP, ou por questões que estão à margem desse espaço-tempo.

Nessa perspectiva, P2t se alinha à resposta anterior, ao dispor que, nas RP, é praticamente inexistente momentos de formação continuada para a prática profissional docente. Para esse professor, a RP "além de não contribuir para nossa formação, serve para **desgastar relações e aumentar situações de estresse no trabalho**" (P2t, 2017, grifo nosso).

Percebemos outro aspecto pontuado nas respostas, como a de P4p e a de P5t, que mencionam a falta de participação dos professores. Na visão desses professores, é razoável supor que tal ausência possa ser consequência de uma reunião restritamente administrativa, sem motivação para esse profissional. Por outro lado, reforçamos que a não presença do professor, do DA, ou do membro da ETEP nas RP não se justifica sob essa perspectiva, tendo em vista que estão incluídas em suas cargas horárias de trabalho (IFRN, 2012, 2017).

Nesse âmbito, conforme P4p e P5t, há pouca disposição do corpo docente para tornar as RP um espaço-tempo de formação continuada. Esses professores remetem, de maneira sugestiva, às relações entre DA, membros da ETEP e professores, para prevenção a possíveis interferências à própria autonomia docente. Quanto a isso, a nosso ver, tal preservação de seu espaço de atuação profissional pode estar ligada, de maneira mais específica, a uma visão

estereotipada dos cargos inerentes à área da pedagogia.

Dizemos isso, pois, os cargos exercidos pelo profissional pedagogo – este entendido como o profissional formado em curso superior de pedagogia – tais como a supervisão pedagógica ou a inspeção pedagógica, historicamente, desempenharam práticas de controle sobre o fazer docente (VASCONCELLOS, 2002a). Como explicita Imbernón (2010), a tomada de ações formativas deve ser presidida com cautela, para não serem interpretadas como avaliação do trabalho do professor ou de sua interferência, o que resultaria em uma reação negativa ou defensiva. Ainda assim, compreendemos que o trabalho docente precisa ser avaliado, sobretudo para redimensionar a prática, refletindo sobre ela e dela aprendendo (FREIRE, 1996).

Nessa perspectiva, conforme P5t (2017, grifo nosso), "os professores usam este espaço na grande maioria **sem objetivos pedagógicos**", o que pode tanto dificultar quanto tornar inexecutável a realização de uma formação continuada, nesse espaço-tempo. Já por seu lado, P6t (2017, grifo nosso) expressa que:

faltam discussões sobre práticas que podem melhorar o processo de formação dos professores, assim como o aprendizado dos alunos. Das poucas vezes que as reuniões tiveram caráter pedagógico, **a maioria dos presentes não participava**. Acredito que o desinteresse acontecia, pois, **o foco é puramente teórico**.

Conforme exposto acima, além do distanciamento de um debate que atinja assuntos de teor pedagógico de maneira prática, reafirma-se a não participação dos professores, inclusive quando a temática central era sobre o campo da educação. É possível supor que essa falta de motivação tenha sido consequência desse distanciamento em relação à atuação docente. Por outro ângulo, o argumento não valida nem autoriza as ausências nas RP, como explicado anteriormente.

Do retorno de P6t, também fica claro o anseio reiterado por uma pretensa objetividade no manejo de problemas educacionais. Essa percepção não valora como importantes, para a formação docente, o conhecer e o discutir teoricamente as questões educacionais, privilegiando mais um enfoque prático. A esse respeito, Vale (1995) esclarece que a relação entre teoria e prática é constante, mesmo quando não aparente ou não consciente pelo sujeito que ensina ou pelo sujeito que aprende.

Dentre as respostas desse grupo, precisamos realçar a resposta de um dos professores (P7p), pela análise que é feita, ao problematizar um dos aspectos não mencionados pelos outros respondentes: o tempo de duração das RP. Geralmente, as RP têm duração de uma hora

e trinta minutos. Para P7p, além de o tempo ser insuficiente, carecendo dessa maneira de um aumento, a formação continuada deveria acontecer em cursos e minicursos estruturados e direcionados a trabalhar aspectos específicos do *Campus* de atuação de cada professor.

Segundo esse professor, não caberia às RP assumirem a responsabilidade da formação continuada docente, pois não teria essa capacidade. Para P7p (2017, grifo nosso):

A Reunião Pedagógica do *Campus* Nova Cruz não se caracteriza como espaço de formação continuada e na minha opinião não deve ser mesmo. **O tempo é curto** e nem todos os servidores podem participar [...] a reunião pedagógica, na minha opinião, **não é o lugar para a formação continuada**. Esta deve ser institucionalizada **através de cursos e minicursos** bem estruturados e voltados para as especificidades de cada *campus*.

Nessa direção, Para P7p, a dimensão da formação continuada requer melhores condições e um planejamento sistematizado, algo que não é percebido por ele no espaço-tempo das RP. Ainda segundo esse respondente, a formação continuada seria viabilizada apenas na oferta de cursos e minicursos que contemplem as necessidades específicas da docência de cada *Campus* pelo IFRN. Seria responsabilidade do IFRN viabilizá-los. Desse modo, segundo essa percepção, as RP não possuem competência capaz de proporcionar uma atividade de formação continuada, ao contrário do que diz o IFRN (2012).

Diante disso, entendemos que P7p apresenta uma aceção que não assimila em plenitude o conceito de formação continuada. Esse professor sequer cogita a possibilidade de um espaço-tempo coletivo de discussão e compartilhamento de experiências entre professores, como as das RP, possa propiciar momentos de formação continuada aos docentes.

A respeito da oferta de cursos e afins, concordamos com Nóvoa (2009, p. 23, grifo nosso) quando declara que:

Muitos programas de formação contínua têm-se revelado inúteis, servindo apenas para complicar um cotidiano docente já de si fortemente exigente. É necessário recusar o consumismo de cursos, seminários e ações que caracteriza o actual “**mercado da formação**” sempre alimentado por um sentimento de “**desactualização**” dos professores.

Ainda conforme esse autor, é preciso maior investimento na construção de trabalhos coletivos, momentos de discussão e de reflexão acerca das práticas realizadas na escola, por meio da partilha e do diálogo entre as experiências, os sucessos e as necessidades de construção de novas práticas (NÓVOA, 2009).

Vale mencionar que, quando indagado pelo questionário aplicado acerca de sua concepção de formação continuada, P7p apresentou uma concepção direcionada à ideia de

desenvolvimento profissional do professor. Para ele, a formação continuada está relacionada à atualização de conceitos, técnicas e de metodologias durante seu exercício, buscando a melhoria de sua prática docente enquanto profissional, conforme analisado na categoria desenvolvimento profissional da subseção 3.4. Isso significa dizer que, na percepção de P7p, as RP não proporcionaram ou não oportunizaram essas condições de desenvolvimento profissional.

Fazemos eco a parte das ponderações feitas por P7p, mais especificamente, no que toca a duração das RP. Noventa minutos não é suficiente para uma discussão em profundidade, como também a não participação da totalidade do corpo de professores nelas, afeta a eficiência dessa atividade. Contudo, esse espaço-tempo ocorre semanalmente, o que pode contornar parte dessas limitações, bem como, propicia um planejamento a longo prazo.

Nesse sentido, Bruno e Christov (2006), ao refletirem sobre reuniões no espaço escolar, nos alertam que normalmente por questões de organização de horários e quantitativo de professores, as reuniões possuem pouco tempo de duração. Isso requer uma organização capaz de propiciar a presença de todos os professores de modo a não fragmentar a participação e a reflexão coletiva.

Nesses moldes, é preciso reestruturar a própria organização do *Campus Nova Cruz*, de modo a ser possível reunir todos os professores do quadro em um mesmo horário, em tempo maior. Vemos como necessária a tomada de medidas que possam garantir a participação, sem restrição, ao mesmo tempo e no mesmo local, de todo corpo docente, nas RP.

Por outro lado, ao contrário do que assimila P7p, compreendemos que as RP podem tornar-se em um espaço-tempo de formação continuada inserida no contexto escolar, uma vez que oportuniza um momento de compartilhamento de experiências, de discussão de práticas e de reflexão contextualizada a respeito de temas pedagógicos (IFRN, 2012; TORRES, 2007; VOGT, 2012). Inclusive, a nosso ver, mesmo com pautas administrativas, a depender da condução e organização.

Já o grupo “sim” apresenta a segunda maior frequência de respostas, sendo composto por dois professores da área de formação propedêutica (P9p e P10p), quatro professores da área de formação profissional (P1t, P9t, P15t e P16t), um DA (D2) e os quatro membros da ETEP (E1, E2, E3 e E4). Esse grupo de respondentes possui um entendimento que se opõe ao anteriormente exposto e analisado, postulando que no espaço-tempo das RP do *Campus Nova Cruz* aconteceu a materialização de uma formação continuada de professores.

Nossa primeira observação, a esse respeito, refere-se à composição desse grupo. Embora haja seis professores, é vital considerar as diferentes posições que são assumidas no

momento de realização das RP, tanto pelos professores quanto pelo DA e membros da ETEP. Estes dois últimos segmentos tidos como corresponsáveis pela organização e execução desse espaço-tempo. Essas diferentes funções podem, em parte, explicar a concentração desses segmentos em um mesmo grupo de frequência. Dizemos isso, pois, quando investigamos o modo de realização das RP e suas atividades, este aspecto pode ser entendido como algo próximo de uma avaliação do próprio trabalho realizado pelos DA e membros da ETEP.

Esses retornos podem indicar uma autodefesa por parte desses segmentos. No entanto, é preciso lembrar que as RP são um espaço-tempo formado coletivamente, precisando da colaboração de todos para que se alcance um patamar de formação continuada coletiva de professores (IMBERNÓN, 2010). Frisamos que nossas análises partem das percepções de respondentes participantes das RP dos anos letivos de 2014 a 2016 no *Campus Nova Cruz*, e das atas desse espaço-tempo.

Feitas essas observações, é preciso estar atento quanto à construção sintático-semântica das afirmações dos professores desse grupo, os quais sustentam a materialização de atividades e/ou ações sob o prisma de uma formação continuada nas RP. Ainda assim, eles advertem, em menor ou maior medida, sobre o uso desse espaço-tempo para discussões administrativas, o que é visto como inadequado pelos professores desse grupo.

Uma dessas respostas foi a de P9p (2017, grifo nosso) que sentenciou: “Em muitas reuniões, o tema e a discussão foram **pedagógicos**. Neste último ano, houve **muitas pautas administrativas**”. Em sua resposta, esse professor sugere a manutenção de reuniões de caráter pedagógico, além de criticar as muitas pautas administrativas, que ocorreram no ano letivo de 2016. Em mesma perspectiva, P1t acredita que as RP podem ser aperfeiçoadas, sobremaneira, quando algumas dificuldades de colaboração e de participação do corpo docente forem vencidas e, tal qual, por sua vez, os itens administrativos forem retirados.

Por sua parte, segundo P15t (2017, grifo nosso), apesar de terem materializado um espaço de formação continuada ao permitir "que possamos expandir a nossa **formação pessoal**", as RP não devem ser consideradas como um momento de preparação profissional, "pois não agrega um estudo elaborado que **resulte no desenvolvimento de alguma habilidade**" (P15t, 2017, grifo nosso).

Por consequência, P15t dimensiona a formação continuada nas RP pela importância em nível pessoal, negando qualquer relação de desenvolvimento profissional do professor, pois para esse respondente, falta um planejamento que desenvolva as habilidades profissionais requeridas pelo exercício docente.

Quanto a isso, observamos, desse professor, uma visão ainda de treinamento de

habilidades para o exercício de sua ação profissional, como também segmentada de formação docente. Como analisa Imbernón (2010), as atividades de formação continuada devem partir da premissa que o professor não é um objeto, uma coisa que repetirá instruções, mas uma pessoa em formação. Em suas atividades e reflexões, o professor não apenas adquire e constrói novos conhecimentos, mas também se forma, se reestrutura, se modifica. Desse jeito, ao contrário do que compreende P15t, não é possível separar a formação pessoal da profissional, dado que o professor é um sujeito que aprende e se forma indissociavelmente.

Nessa linha, P9t afirma que muitas pautas e temas objetivaram abordar a formação docente, o que é citado como um ponto positivo por ele. Esse professor criticou parte do corpo docente que espera das RP um momento de treinamento, no sentido de exposição de técnicas pedagógicas de como ensinar, do saber-fazer docente.

Para D2, as RP materializaram uma formação continuada por levarem temáticas que se relacionam ao fazer pedagógico docente, permitindo uma discussão proveitosa. Em virtude disso, "durante a realização de algumas reuniões pedagógicas foram pautados **temas de formação continuada dos docentes** com o objetivo de trabalhar temas cotidianos" (D2, 2017, grifo nosso).

Esse diretor menciona também algumas das reuniões compreendidas por ele como de formação continuada, sobretudo as com:

Discussão acerca do que é ser adolescente - abordagem que tratou do comportamento dos adolescentes; **Formas de realização das avaliações** - discussões sobre tipos de avaliações, quantidades de avaliações ou ainda como estas podem ser realizadas pelo corpo docente; **Sexualidade e transgênero nas concepções atuais**; **Escola sem partido** (D2, 2017, grifo nosso).

Nesse retorno, D2 se serve, como principal justificativa de sustentação de sua percepção, a promoção de discussões que fazem parte do contexto escolar, de temas importantes como sexualidade, gênero e escola sem partido, tal como de tópicos do fazer pedagógico próprio do exercício docente. A nosso ver, isso realça a importância de um espaço-tempo que propicie o debate e a troca de ideias sobre conteúdos considerados relevantes por seus participantes. Mesmo assim, D2 reconhece posteriormente que as RP, ultimamente, foram abarrotadas de pautas administrativas, demandadas pelas circunstâncias do *Campus Nova Cruz*.

Em todas as respostas, embora sejam taxativas em afirmar a materialização das RP como formação continuada, o fazem em meio a um reconhecimento da perda, em parte, da

identidade pedagógica das mesmas, ou, no mínimo, criticam a inserção de itens administrativos. Nesse último aspecto, podemos identificar nas respostas certa reivindicação de que as RP pudessem decidir de maneira deliberativa acerca de assuntos, problemáticas ou situações que afligem o fazer didático-pedagógico, em especial, dos professores. Todavia, frisamos que até o momento, janeiro de 2018, as RP não possuem um estatuto definido no âmbito do IFRN que lhes confirmam tal prerrogativa.

Por sua vez, E1 (2017, grifo nosso) nos diz que:

No IFRN, de um modo geral, mas também no *Campus* Nova Cruz, as reuniões pedagógicas, que ocorrem semanalmente, constituem-se num **espaço permanentemente aberto para a formação continuada** daqueles que estão **diretamente envolvidos no processo de ensino-aprendizagem**. É claro, **não é um espaço isento de conflitos**. Ao contrário, é a partir deles que se dá a reflexão sobre as práticas e tenta-se construir estratégias de ação.

Diante disso, esse membro da ETEP julga que as RP são um espaço aberto, sugerindo que há uma coparticipação em sua elaboração e organização, ou pelo menos, no momento de sua realização. É um espaço coletivo, e, por isso mesmo, passível de conflitos, os quais são partes importantes e inerentes ao próprio processo de formação continuada. O debate e a troca de ideias são características desse espaço-tempo.

Por outro lado, para E1, essa possibilidade de formação continuada está limitada aos que atuam diretamente com o processo de ensino-aprendizagem. Com isso, acaba por excluir parte considerável de sujeitos da comunidade escolar que não estão diretamente ligados a esse processo, mas também educam por fazer parte da instituição educacional (RODRIGUES, 2000).

Essa compreensão pode, em parte, explicar o uso do espaço-tempo das RP de diversas maneiras, tendo em vista ser o único momento coletivo de forma abrangente. Lembramos que há outros espaços de reunião do corpo docente, como as Reuniões de Grupos, incluídos na carga horária de trabalho (IFRN, 2017). Todavia, essas reuniões são compostas por professores de áreas afins, o que reduz o número de participantes. Como exemplo, podemos mencionar as Reuniões de Grupos de linguagens, de matemática, ou de ciências da natureza, bem como, por áreas tecnológicas.

Por sua vez, E2 pensa que a organização das RP pela ETEP deve buscar a construção de um espaço-tempo de formação em conjunto com os professores, realizando o planejamento e o cronograma das pautas por meio de sugestões e das necessidades específicas do *Campus*. Para esse respondente, "a ETEP observa também **as necessidades de capacitações** mediante

dúvidas, queixas e conflitos que possam surgir, tendo em vista a dinamicidade do contexto escolar" (E2, 2017, grifo nosso).

Isto posto, ainda segundo esse membro da ETEP, as RP estão, ultimamente, mais próximas de "uma **função de espaço para informação** de questões administrativas e acadêmicas, **com pouco viés pedagógico**" (E2, 2017, grifo nosso). Nessa sentença, fica notória a reafirmação de uma mudança em seu perfil pedagógico, assumindo mais uma função de reunião administrativa.

Para E3 (2017, grifo nosso), as RP se materializaram em uma formação continuada, embora existisse "uma tendência de as reuniões se tornarem **apenas administrativas**, se a ETEP não se colocar à frente das reuniões". Esse respondente sugere que havia a preocupação dos membros da ETEP de que a organização das RP fosse de perfil pedagógico. Quando não coordenadas pela ETEP, as discussões tendiam para pautas administrativas pelo DA. A nosso ver, isso indica uma disputa interna entre DA e ETEP pela organização desse espaço-tempo. Entretanto, não há maiores detalhes a respeito dessa disputa em nossos retornos.

Nessa mesma perspectiva, E3 afirma que a ETEP busca garantir que as reuniões sejam formativas e pedagógicas. Para esse respondente, as RP que discutem "sobre as **turmas e o cotidiano em sala são pedagógicas e formativas**, pois trazem o aprendizado prático e reflexão de práticas na escola" (E3, 2017, grifo nosso). Segundo esse respondente, a discussão sobre aprendizado, comportamento, rendimento e dificuldades de aprendizagem das turmas pode promover momentos de formação aos professores.

Nessa mesma linha, obtivemos o retorno de E4 (2017, grifo nosso), o qual justifica que, nas RP, os

temas são tratados pela Equipe Pedagógica do IFRN, em parceria com a Psicologia, ou são trazidos palestrantes que tratam de **temas pertinentes ao trabalho docente**, tanto em seu **aspecto didático** quanto em seu **âmbito político**.

Isso nos faz pensar que, enquanto o DA traz itens administrativos ou questões do expediente da gestão, a ETEP se ocupa de temas relacionados à formação continuada ou do campo da educação. De acordo com E4, coube a ETEP trazer palestrantes para discutir assuntos pertinentes ou trabalhados pelos professores. Quando analisamos as Atas do ano letivo de 2016, identificamos algumas palestras, às quais E4 possivelmente faz alusão.

Por sua vez, a percepção de P16t (2017, grifo nosso) expressa que "infelizmente, nesse último ano [letivo de 2016] as **pautas administrativas foram quase que a unanimidade**. Mas também houve discussão produtiva em torno da **sexualidade** e da **nova reforma do**

ensino médio". Esse professor enfatiza que a maioria das RP foram formativas e pedagógicas com a promoção de troca de ideias de maneira produtiva, principalmente, no âmbito da proposta educacional do PPP do IFRN. Esse finaliza seu retorno, criticando as pautas administrativas, as quais "**não deveriam fazer** parte desse espaço" (P16t, 2017, grifo nosso), o que reitera as colocações anteriormente analisadas.

Dando continuidade à nossa análise, o grupo de frequência "algumas vezes", constituído por quatro professores da área de formação propedêutica (P1p, P3p, P5p e P6p), dois da área de formação profissional (P8t e P14t), e um DA (D1), demonstrou uma percepção intermediária, qual seja, de que em algumas oportunidades, as RP se constituíram em espaço de formação continuada de professores.

De acordo com P5p, algumas vezes, essas reuniões tinham como objetivo analisar aspectos da atuação docente, porém, não foram melhor aproveitadas por causa de certa resistência de muitos professores quanto ao que esse respondente chama, de "teoria pedagógica". Percebemos, pois, que o respondente emprega esse termo para se referir ao campo de estudo da pedagogia. Esse professor ainda afirma que: "muitos professores **não acham a teoria pedagógica útil**" (P5p, 2017, grifo nosso).

Isso nos remete novamente à expectativa pragmática do ato de educar e também instrumental da pedagogia, esta entendida por nós como ciência que estuda a educação em sentido amplo (LIBANEO, 2013). Além desse aspecto, a invasão de itens administrativos nas RP é criticada por esse professor, embora admitida que são importantes: "houve pautas muito administrativas, **embora sejam importantes** também [para] nós professores" (P5p, 2017, grifo nosso).

Nesse mesmo sentido, P14t (2017, grifo nosso) expressa que "**em algumas reuniões**, a tentativa de uma formação continuada foi realizada, mas ainda assim **ineficiente**". Para esse respondente, a ETEP se dispõe a implementar reuniões mais formativas, muito embora tenha pouco apoio do corpo docente para essa realização. Ele ainda levanta a hipótese de que isso seja efeito da ausência de eficiência ou de objetividade das discussões teóricas acerca da ação pedagógica do professor. Para P14t, a teoria está ou é distante ou descolada da prática. Segundo ele, os professores esperam um resultado imediato ou mais rápido da "teoria pedagógica". Esse último termo foi utilizado por P14t, como vimos, tal qual P5p, para se referir ao campo de estudo da pedagogia.

Quanto a isso, compreendemos que a relação teoria e prática é inseparável, estando qualquer prática pedagógica, consciente ou não, associada a uma teoria, a uma disposição imaginada e intencional, ou não. Toda prática está repleta de subjetividade e de intenção

política, mesmo quando pretensamente neutra (CHRISTOV, 2006b; VALE, 1995). Dessa forma, cabe a teoria se referenciar reflexivamente na ação prática e em suas possibilidades, inclusive, quando tratada nas RP. Também é preciso que a prática busque subsídios na teoria, de maneira a atingir, adequadamente, os objetivos educacionais.

Para P6p, houve um esforço de se concretizar atividades formativas nas RP, as quais possuem "um grande potencial para ser aperfeiçoadas, mas que devem ser levadas em consideração **as experiências realizadas no cotidiano do *campus***" (P6p, 2017, grifo nosso). Há conotação nessa afirmação de que as ações vivenciadas no espaço escolar poderiam auxiliar as atividades a serem desenvolvidas nas RP. Para esse professor, as RP devem atender às necessidades da realidade docente, mediante o contexto de cada *Campus*, de sua realidade educacional e de suas particularidades, e das trajetórias experimentadas pelos professores, de suas experiências docentes.

Por sua parte, D1 (2017, grifo nosso) declara que:

Em algumas reuniões pedagógicas, ou de grupo, onde acontecem **discussões e/ou planejamento** onde são refletidas questões do dia a dia e também o planejamento das atividades do semestre. Acredito que estes momentos fazem parte da ação de **formação continuada**.

Nesse sentido, esse respondente entende que as discussões coletivas são relevantes para a formação do profissional docente, inclusive, citando as Reuniões de Grupos de professores, as quais se parecem às RP, embora menor número de participantes em razão das afinidades das áreas de conhecimento, como já explicadas.

Por sua parte, o grupo de frequência "pouco", com dois professores da área de formação propedêutica (P11p e P13p) e três da área de formação profissional (P3t, P10t e P11t), sugeriu que foram poucas as vezes que as RP se constituíram em espaço de formação continuada, durante o período investigado. Esses respondentes apontam a inconstância e a presença de pautas administrativas como as principais razões disso.

Nesse viés, os retornos de P3t e P11p expressaram a escassez de propostas de pautas com caráter pedagógico. Este último professor (P11p) identifica uma expectativa mais pragmática do corpo docente, quanto ao perfil de organização das reuniões. Segundo P11p, é aguardado das RP proposições diretas e/ou suficientemente hábeis que pudessem dar conta de questões levadas por seus participantes ou emergidas nas discussões realizadas.

A resposta de outro professor (P11t) é categórica ao emaranhar-se entre outras colocações e retornos já analisados, como também resgata alguns traços, mas sob uma percepção própria. Ele revela que já

aconteceram reuniões focadas em discussões produtivas sobre, por exemplo, aprendizado e que **não fizeram parte de minha graduação**. Quando ingressei no meu primeiro campus, sabia pouco da proposta de educação profissional do IFRN, e **muito do que aprendi foi em diálogos com colegas e em reuniões pedagógicas** (P11t, 2017, grifo nosso).

Esse professor ainda acrescenta que houve uma alteração no estilo de organização das RP do *Campus* Nova Cruz, as quais exibiam uma identidade mais voltada para temas do campo da pedagogia. Ainda nessa perspectiva, P13p concorda acerca desse último aspecto, qual seja, do deslocamento das reuniões para itens administrativos, ao admitir que inicialmente havia RP com atividades características de uma formação continuada. Contudo, no ano letivo de 2016, elas perderam muito tempo para pautas administrativas.

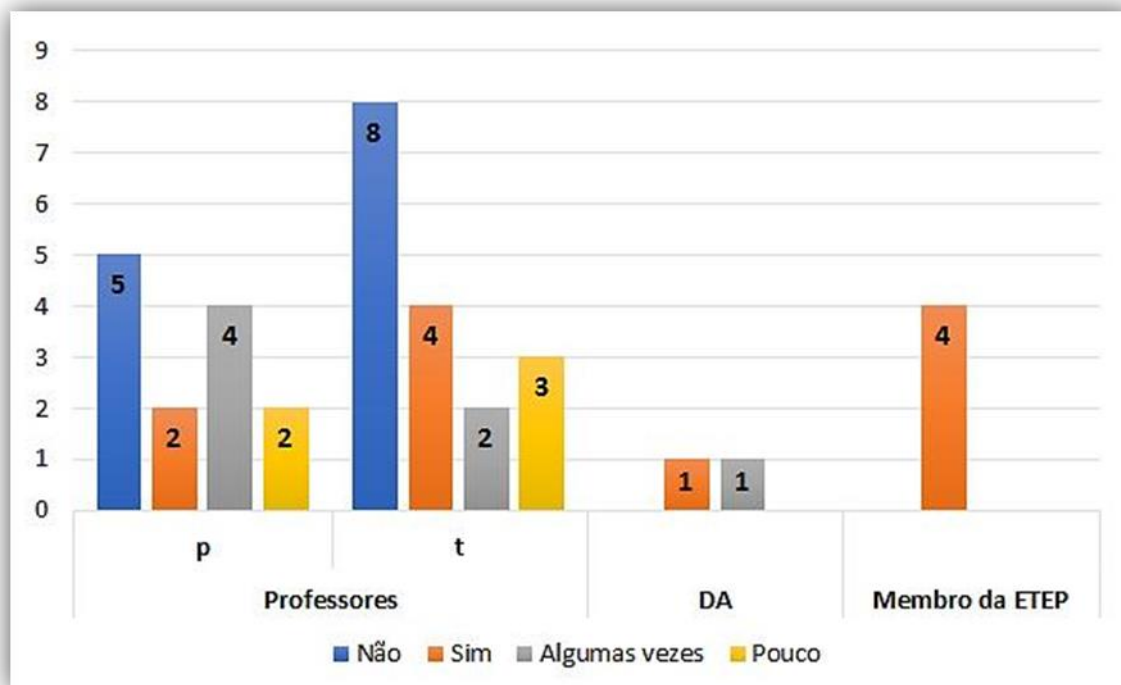
Para P13p, aconteceram poucas RP com formato de discussão pedagógica, predominando as de caráter administrativo. Isso ocasionou, para ele, em uma redução da possibilidade de materializar atividades de formação continuada, principalmente nos aspectos que dizem respeito ao fazer docente.

Em suma, a partir das análises dos retornos obtidos, percebemos que houve uma dispersão das percepções fornecidas pelos professores respondentes, tanto da formação propedêutica quanto da profissional, entre os grupos que avaliaram a materialização de formação continuada nas RP do *Campus* Nova Cruz.

Ressaltamos que, dos trinta professores respondentes, somente seis, dos quais dois são da área de formação propedêutica (P9p e P10p) e quatro da área de formação profissional (P1t, P9t, P15t e P16t), expressaram que a realização das RP proporcionava um momento de formação continuada, representando somente um quinto do total de professores. Por sua vez, vinte e quatro professores ponderaram que as RP não se materializaram em momento de formação continuada ou, esses momentos foram inconstantes.

Por seu lado, para seis professores, quatro membros da ETEP e um dos DA, o espaço-tempo das RP se concretizou em uma atividade de formação continuada, assumindo assim, uma posição simetricamente oposta à maioria dos respondentes professores. Por essa razão, é interessante observar no Gráfico 7 da próxima página a ocorrência de uma fragmentação da percepção do corpo docente e uma concentração das percepções dos DA e, principalmente, dos membros da ETEP. A propósito, o entendimento dos professores, independente da área de formação, apresenta uma frequência muito próxima, com pouco desvio do padrão.

Gráfico 7 – Comparativo da materialização de formação continuada no espaço-tempo das Reuniões Pedagógicas do IFRN – *Campus Nova Cruz* (2014-2016) na percepção dos respondentes e por segmento



Fonte: Elaboração própria em 2018

Isso significa dizer que a percepção dos professores comparado a dos DA e membros da ETEP diverge consideravelmente em um dos aspectos cruciais, qual seja, as práticas realizadas nas RP. Nesse sentido, é possível que tanto DA quanto ETEP vejam a totalidade das RP a partir de uma idealização das mesmas, e os professores efetuam uma leitura mais pragmática das discussões promovidas. Queremos dizer com isso que essa diferença diz muito da percepção e de uma leitura, que pode estar submetida aos papéis, às relações, às expectativas e às decepções, como também, inserida em uma dimensão político-ideológica de cada respondente em particular.

c) sobre possíveis contribuições ao desempenho das atividades docentes

Em um dos aspectos de nossa investigação, como meio de levantamento de subsídios para responder a nossa questão central, perguntamos acerca da possibilidade de contribuição ao desempenho da profissão docente ocorrida, no espaço-tempo das RP, no *Campus Nova Cruz*, de acordo com a percepção de nossos respondentes. Partimos do pressuposto de que em um espaço-tempo de falas diversas, de exposições variadas e de compartilhamento de muitas

informações, possivelmente, as RP poderiam ter promovido momentos de aprendizados, pontualmente ou frequentemente, a seus participantes.

Cabe dizer que essas contribuições são, por nós entendidas, como um dos aspectos formativos das RP, os quais poderiam ser materializados, ou não, conforme a percepção de cada professor, DA e/ou membro da ETEP. Dessa forma, diferenciamos conceitualmente de uma formação continuada de professores, haja vista que esta última requer, segundo Imbernón (2010), planejamento, objetivos delineados e foco nas atividades a serem proporcionadas. Por outro lado, as contribuições podem ter ocorrido, em virtude de um planejamento estruturado com essa finalidade, isto é, de maneira deliberada, como também, viriam a ser resultados acidentais, não planejados por seus organizadores, fruto, talvez, de sua característica de múltiplos fatores em jogo e das necessidades específicas, experiências e vivências de cada membro das RP.

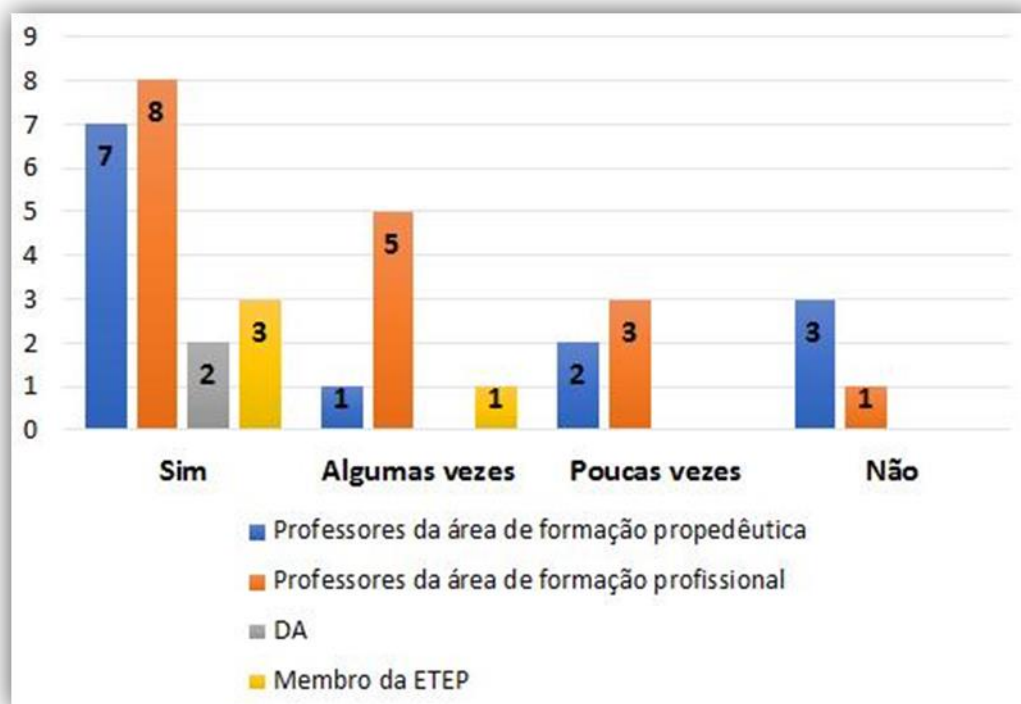
Nessa linha, Imbernón (2010) adverte que, para pensar a formação continuada de professores, deve-se partir das particularidades, tomando por referência as necessidades formativas, caminhando para a superação de uma formação projetada, de modo linear, uniforme e simplista. É necessária uma aproximação da própria complexidade do fazer, agir e pensar do profissional docente.

Nessa seara, as contribuições mencionadas e analisadas, ou a ausência delas, podem ser oriundas da própria característica do espaço-tempo coletivo das RP, em meio às discussões, às dúvidas e aos esclarecimentos, como também provocada pela troca de ideias, inclusive, de forma paralela ou sistematizada, em razão das pautas.

Com isso, queremos dizer que houve percepções opostas, ou contraditórias, entre nossos respondentes, podendo as RP serem identificadas como um espaço-tempo de formação continuada, ou não, e, ao mesmo tempo, detectarem contribuições ao fazer docente, ou não. Dito de outra maneira, os nossos respondentes podem perceber aspectos contraditórios de maneira coerente. Nesse sentido, mesmo que as RP não tenham se materializado em um espaço-tempo de formação continuada, elas podem ter contribuído para o desempenho e a formação docente, ou vice-versa.

Ao analisarmos as respostas, constatamos que a maioria relativa dos respondentes considerou que as RP contribuíram, em algum nível, para o desempenho de suas atividades, embora uma parte considerável dos sujeitos tenha afirmado que essas contribuições foram inconstantes. O Gráfico 8 da próxima página ilustra esses dados.

Gráfico 8 – Comparativo das possíveis contribuições das Reuniões Pedagógicas do IFRN – *Campus Nova Cruz* (2014-2016) ao desempenho das atividades docentes por grupo de resposta



Fonte: Elaboração própria em 2018

Mediante a análise dos dados, depreendemos que um grupo de sujeitos entendeu que não houve contribuição ao desempenho das atribuições docentes nas RP do *Campus Nova Cruz*, dentre os quais, temos três professores da área propedêutica e um da área profissional (P2t, P3p, P8p, P12p).

Podemos destacar algumas das justificativas desses respondentes, como a de P2t (2017, grifo nosso) ao afirmar que as RP “não contribuíram, pois lá **não aprendo nada relativo à minha função docente**”, enquanto P8p (2017, grifo nosso) explanou que não houve “**nenhuma contribuição**. Não há capacitação nem discussão de temas **relevantes de ordem pedagógica**”. E, para P12p (2017, grifo nosso), as RP não contribuíram, “pois elas são **quase sempre administrativas ou informativas**”. Nessas colocações, é perceptível a crítica dos respondentes quanto ao uso do espaço-tempo das RP para o tratamento de questões administrativas, algo reiterado durante todo o processo de análise.

Quando as RP são desfiguradas de seu objetivo principal, qual seja, de ser uma das possibilidades de discussões didático-pedagógicas, de temas que permeiam o cotidiano político-pedagógico da sala de aula, das atividades do magistério e do conhecimento docente, acabam por serem desacreditadas pelo coletivo de seus participantes (TORRES, 2007).

Por sua vez, em outro sentido, outro grupo, cuja composição conta com dois professores da área de formação propedêutica (P2p e P4p) e três professores da área de formação profissional (P3t, P5t e P6t), compreende que aconteceram “poucas” contribuições ao exercício docente. Esses respondentes argumentaram a falta de propostas efetivas de discussão de temáticas pedagógicas, como também, as pautas administrativas foram predominantes. Descobrimos também que as respostas sugerem uma relação de proporcionalidade inversa, de forma que, quanto mais pautas administrativas, menos contribuição ao fazer docente.

Para P6t, as contribuições também aconteciam em falas paralelas às RP, isto é, em momentos de discussões que ocorriam durante a realização de espaço-tempo entre os colegas, os quais versavam sobre algum aspecto significativo da profissão docente. Nesse sentido, o aprendizado coletivo ou compartilhado é colocado por esse professor como uma das potenciais contribuições.

Nessa perspectiva, P3t pondera que parte da ausência de RP mais voltada para a formação continuada e significativa diz respeito à falta de experiência do próprio quadro de servidores. Para esse professor;

“no *Campus Nova Cruz* e em outros *Campus* recém-construídos, **falta uma unidade, experiência...** é necessário colocar que todos estamos, pelo menos uma **grande maioria, em uma formação inicial** do que venha ser um docente, técnico de uma grande instituição de educação” (P3t, 2017, grifo nosso),

Para esse professor, é preciso uma formação mais ampla, que abranja todos os servidores, seja professores ou técnico-administrativos. A nosso ver, isso pode ter afetado o próprio rendimento das RP, dada a inexperiência de todos na participação e na construção de um espaço-tempo coletivo com características tão singulares.

Ainda segundo esse grupo, P4p (2017, grifo nosso) diz que houve pouca contribuição das RP a sua atuação docente, assim como “há **pouca disposição** da comunidade em busca disso [da formação continuada nas RP]”. Esse professor pontua algumas tentativas de atividades formativas nessas reuniões, mas com poucos resultados práticos.

Por seu lado, outro grupo de respondentes, constituído por um professor da área de formação propedêutica (P11p), cinco da área de formação profissional (P7t, P10t, P11t, P12t, P13t) e um membro da ETEP (E2), observou que em “algumas vezes”, de maneira inconstante, as RP contribuíram para o desempenho das atividades docentes.

Dentre os motivos que justificam essa percepção, constatamos nos retornos, aspectos

como improdutividade das reuniões, dificuldades de condução em razão das divergências, ausência de cumprimento das pautas propostas, falta de retornos dos encaminhamentos feitos e o modo de condução das mesmas. A principal crítica se relaciona à abordagem de questões técnico-administrativas, apontadas como contratempos e/ou barreiras para um debate mais proveitoso nas RP.

O retorno de P13t nos chamou a atenção pela justificativa utilizada. Esse professor capitula que, inicialmente, havia mais momentos de aprendizado nas RP, mas no decorrer dos anos letivos essa identidade se modificou: "assim que cheguei ao IFRN Nova Cruz, **em 2012.1**, as reuniões **eram mais produtivas** e conseguíamos ter mais **momentos de aprendizado**. Entretanto, com o passar do tempo, a reunião **foi perdendo o foco**" (P13t, 2017, grifo nosso). Ainda que nosso recorte esteja limitado aos anos letivos de 2014 a 2016, é pertinente ressaltar que, para P13t, há um afastamento das RP do *Campus* Nova Cruz de seu caráter formativo anterior a 2014.

Para E2, algumas vezes, as RP enriqueceram a formação dos professores, auxiliando no desempenho de suas atividades. Esse membro da ETEP indicou alguns pontos que precisam ser aperfeiçoados, sobretudo quando aos aspectos de

maior **articulação e envolvimento** dos membros da ETEP e diretor acadêmico no **planejamento e execução das RPs, mais temas formativos na área da pedagogia** (com temáticas mais atuais que realmente ajudem os professores nos desafios e problemáticas atuais), maior disposição e abertura dos educadores para a formação continuada, maior envolvimento da gestão nas reuniões e dos técnicos administrativos, dentre outros (E2, 2017, grifo nosso).

Para P12t (2017, grifo nosso), aconteceram “bons momentos de **discussão e de formação** com a chegada de um **aluno com necessidades especiais**. Isso contribuiu bastante para o meu desempenho, **não só com esse aluno, mas com todos os demais**”. Esse professor reconhece a existência de discussões que melhoraram sua atuação, a qual ajudou no acolhimento de um aluno com necessidades especiais, ainda que deixe claro, em sua resposta, o caráter de inconstância desses momentos.

Por sua vez, em outro grupo de frequência, a maioria dos respondentes entendeu que as RP “sim” contribuíram para seu exercício profissional docente. Constatamos que sete professores da área propedêutica (P1p, P5p, P6p, P7p, P9p, P10p, P13p), oito da área profissional (P1t, P4t, P8t, P9t, P14t, P15t, P16t, P17t), dois DA (D1 e D2) e três membros da ETEP (E1, E3, E4) compartilham dessa percepção. Segundo esses respondentes, as principais

contribuições foram os momentos de diálogos, as trocas de experiências, as discussões proporcionadas e o contato com alguns documentos e procedimentos de funcionamento administrativo da instituição.

Em sua percepção, E1 acredita que as RP contribuíram para o desempenho dos professores, em razão dos conteúdos das discussões e das problemáticas que eram oportunizados. Ele sublinha que esse momento coletivo é potencialmente formativo, ainda mais quando a temática central é concernente ao saber-fazer profissional do professor.

Nesse mesmo sentido, para D1, as reuniões se constituíram em uma atividade de discussão democrática que deve ser aperfeiçoada, de forma a tornarem-se mais produtivas. Esse diretor afirmou que:

Todo **espaço democrático de discussão** é válido e contribui para a **formação docente**. Embora também acredito que as reuniões podem ser **mais produtivas** e conseqüentemente materializando uma contribuição maior ao **desempenho da função docente** (D1, 2017, grifo nosso).

Nessa linha de pensamento, a qual compreende que a própria discussão é propiciadora de contribuição ao exercício profissional, E3 (2017, grifo nosso) nos afirma que “embora não seja visualizado de imediato, **cada formação, cada discussão, cada reunião vai contribuindo** da sua forma para a reflexão do professor e equipe da sua **prática no cotidiano de trabalho**”.

Pela percepção de E4, em razão de, no *Campus Nova Cruz*, muitos professores não serem licenciados, conseqüentemente, parte da organização do espaço-tempo das RP buscou discutir temas ligados ao campo da educação, ao saber didático, como maneira de ter contato com esses conhecimentos. Esse membro da ETEP admite que “mesmo uma licenciatura não garante isso [o preparo para atuar na EP], de forma que as RP ocupam esse espaço, **ainda que de forma esporádica**” (E4, 2017, grifo nosso). Esse último aspecto ressalta a preocupação em possibilitar temas mais próximos da atividade didático-pedagógica.

Nesse diapasão, algumas das respostas (P1p, P5p e P14t) criticaram o uso desse espaço-tempo para questões administrativas, embora tenha sido ressaltada a importância de algumas delas. Apesar disso, estas pautas não deveriam concorrer e ocupar o espaço das proposições de pautas pedagógicas, mas poderiam ser discutidas de forma interligada, direta ou indiretamente, à prática pedagógica.

Quanto a isso, reproduzimos alguns dos retornos, tais como o de P5p (2017, grifo nosso) ao dizer que houve contribuição a seu fazer, “ainda mais quando trouxe **discussões do PPP** e da **situação da região em que os alunos moram**. Isso ajuda muito a compreender a

realidade da região”, e o de P8t (2017, grifo nosso) ao explicar que “as reuniões que eram com **assuntos pedagógicos ajudaram muito** e as **administrativas também contribuem de alguma forma**”.

Nesse enfoque, podemos frisar também o retorno de P1p, ao reconhecer que por meio das RP foi possibilitado um “envolvimento maior com o mundo pedagógico do IFRN”, que oferta principalmente cursos na modalidade de educação profissional, de estrutura multicampi e pluricurricular, com uma proposta de formação integral e apoiada em uma educação político-pedagógica socialmente referenciada (IFRN, 2012).

Cabe ressaltar que, embora haja diversas críticas em razão da inserção de pautas administrativas nas RP, algumas das respostas retornadas, como as dos professores P14t e P4t, situaram esse tipo de pauta como contribuição à formação docente, na perspectiva da formação gestora ou do entendimento do funcionamento administrativo do *Campus* Nova Cruz e/ou do IFRN de forma geral. Nesse caminho, P14t (2017, grifo nosso) diz que:

como docente não tem tido contribuição, mas sim **para formação gestora**. Alguns cargos no IFRN têm tirado o profissional docente da sua função pedagógica para uma função administrativa para contribuição gestora, o que não deixa de ser uma **formação continuada e tem alta contribuição e importância** [...] contribuem no que concerne **aos aspectos administrativos**”.

Em face dessas respostas analisadas, depreendemos a própria complexidade conceitual e de leitura de determinada realidade. Dizemos isso, pois, enquanto para P8t, os itens administrativos não demonstram relevância ou importância para sua formação continuada. Em compreensão contrária, para P14t e P4t, as discussões administrativas foram formativas em função da atuação de professores na gestão dos *Campi* do IFRN.

Os retornos de P14t e P4t também concordam com P8t, no que diz respeito à falta de mais discussões de temas pedagógicos ou da improdutividade de algumas RP. A condução de uma reunião deve ser feita com a capacidade de domínio de grupo, de perceptividade das reações e de como encaminhar certos temas periféricos ou centrais das propostas de pauta (BRUNO, CHRISTOV, 2006).

Por essa razão, sob nossa ótica, mesmo com temas pedagógicos, as RP podem não ter alcançado o objetivo desejado e pretendido inicialmente por um conjunto de fatores. Dentre esses, podemos supor a adequação temática, isto é, a escolha de um dos aspectos a serem discutidos, o clima organizacional, a adesão dos professores, a forma de exposição e condução, os encaminhamentos propostos etc. (BRUNO, CHRISTOV, 2006).

Tudo isso requer reflexão por parte de seus organizadores e de planejamento

estratégico, isto é, que faça uma ampla triagem, identificando as expectativas dos participantes, o melhor horário e a maneira de condução, sendo reavaliada quanto ao alcance de suas finalidades (BRUNO, CHRISTOV, 2006; TORRES, 2007). Reafirmamos que as RP também são momentos de disputa e de conflito, tal qual podem se tornar passos iniciais de construção de uma formação continuada no espaço escolar, ressaltando seus limites de efeito. (VEIGA, VIANA, 2012).

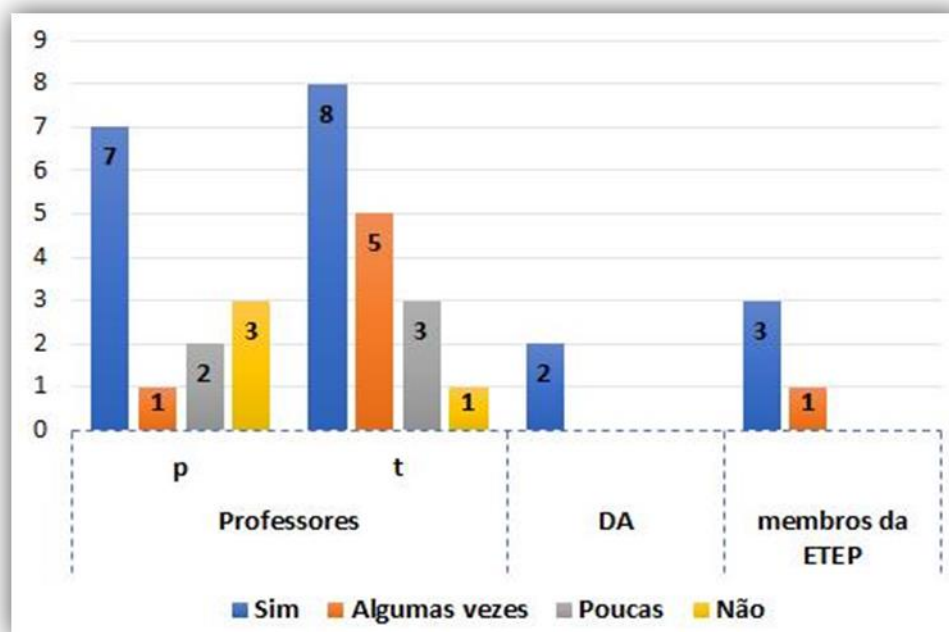
Ainda tratando desse grupo, P10p enfatiza que as RP são importantes espaços de ação e compartilhamento de conhecimento e elogia a destinação de parte da carga horária docente para participar delas. Para esse professor, os diálogos entre os professores, as discussões a respeito da “**avaliação formativa e contínua, a formação integrada, o PPP do campus**”, foram assuntos que contribuíram a compreender qual a **função do professor no IF**” (P10p, 2017, grifo nosso).

Por sua vez, P6p afirma que houve contribuição ao seu fazer, principalmente por tratarem de preocupações, questões e problemas latentes do *Campus* Nova Cruz. Esse professor diz que “as reuniões sempre **contemplaram questões referentes ao Campus**, mesmo as burocráticas, que estavam **relacionadas ao cotidiano escolar**” (P6p, 2017, grifo nosso).

Nessa mesma direção, P7p (2017, grifo nosso) acredita que o diálogo é um dos elementos que contribuem no fazer docente e é oportunizado nas RP: “os momentos mais ricos são as **trocas de experiências, vivências de sala de aula**”. A troca de experiências e de práticas entre os professores caminha em direção ao que Imbernón (2010) acredita ser um individualismo entre os colegas professores, característica de um “profissional isolado”, que enxerga a sala de aula como um “espaço privado” (IMBERNÓN, 2010, p. 32).

Desse modo, é preciso dizer que professores, DA e membros da ETEP tiveram respostas muito próximas quanto à possível contribuição das RP ao desempenho docente. Enquanto os professores apresentaram maior dispersão dos retornos, os outros segmentos foram quase unânimes, conforme expõe o Gráfico 9 da próxima página.

Gráfico 9 – Comparativo das possíveis contribuições das Reuniões Pedagógicas do IFRN – Campus Nova Cruz (2014-2016) ao desempenho das atividades docente, na percepção de nossos respondentes, por segmento.



Fonte: Elaboração própria em 2018

Percebemos que os respondentes professores asseveraram a preservação de uma organização de RP capazes de tratarem de assuntos que façam frente a suas dificuldades, de modo a trabalhar estratégias que solucionem problemas ou situações vividas no cotidiano da escola.

Destacamos que muitos professores se posicionaram contrários a apreciação de discussões de pautas administrativas nesse espaço-tempo. Por outro lado, alguns professores sinalizaram que as próprias discussões administrativas, inclusive nas RP, podem contribuir para seu desempenho profissional, uma vez que auxiliam no entendimento do funcionamento da gestão do IFRN, a qual também está no âmbito de atuação docente. Dessa maneira, a nosso ver, faz-se necessário um novo espaço de discussão de temáticas ou demandas do expediente administrativo, de forma que as RP concentrem pautas voltadas apenas ao fazer pedagógico.

5 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Neste trabalho, investigamos como ocorre a materialização da formação continuada de professores no espaço-tempo das RP do IFRN – *Campus Nova Cruz*, nos anos letivos de 2014 a 2016. Essa investigação tem sua gênese, em parte, a inquietações e curiosidades ocasionadas pela atuação deste autor no cargo de Pedagogo, no *lócus* desta pesquisa, desde meados do ano civil de 2014.

Para sua realização, adotamos a triangulação de dados como metodologia de pesquisa e o método dialético como suporte teórico de análise. Empregamos como instrumentos de coleta de dados dois questionários, um voltado aos professores e outro aos DA e membros da ETEP, com a finalidade de obtermos as percepções desses sujeitos. Além disso, analisamos 76 atas das RP desses anos letivos. Esses dados subsidiaram as análises das práticas desse espaço-tempo.

Definimos as RP, objeto de nossa investigação, como um espaço-tempo de encontros semanais, dos quais participam professores, DA e membros da ETEP. Essa participação está incluída como parte de suas cargas horárias de trabalho semanal, voltada para construção de um planejamento coletivo e para difusão de saberes, troca de experiências e socialização de conhecimentos, na perspectiva da ação-reflexão-ação. Cabe *a priori* ao DA e aos membros da ETEP o planejamento e coordenação desse espaço-tempo.

Destacamos que esse objeto apresenta ainda poucos trabalhos acadêmicos em nível de mestrado e doutorado. Conforme nossas consultas ao repositório da CAPES, esta foi a primeira investigação na perspectiva de materialização da formação continuada no espaço-tempo das RP envolvendo professores de EPT, o que a caracteriza como, até então, inédita. Por esse motivo, podemos vislumbrar uma larga margem de possibilidades de investigação desse objeto em outras dimensões, instituições, problematizações e projeções, que não foram tratadas neste trabalho.

Corroboramos com o pensamento contra hegemônico, compreendendo a formação e atuação do profissional professor na perspectiva progressista de luta pela transformação social e de construção de uma sociedade justa e igualitária. Esse profissional encontra-se em um permanente vir-a-ser, devendo estar consciente de seu inacabamento, da necessidade de aprender e de reaprender, (re)significando e (re)descobrimo sua prática. Também deve perceber-se inserido na realidade da sociedade capitalista e, por isso mesmo, com a possibilidade de agir de maneira em busca de sua transformação, o que implica tomada de

decisão e de posicionamento político. Desse modo, precisa assumir sua função sócio-política, enquanto parte da classe trabalhadora, a qual vende sua força de trabalho.

Entendemos que a formação profissional do professor ocorre durante toda a sua carreira profissional, perpassando suas experiências de vida, antes, durante e depois de sua prática, em um contínuo vir-a-ser. Diante disso, o espaço-tempo das RP também se caracteriza pela possibilidade de compartilhamento de experiências e de saberes construídos na trajetória dos professores participantes. Para tanto, é preciso que sua organização tenha como referência a realidade do trabalho docente, considerando suas necessidades, particularidades e desafios.

O professor da EPT apresenta desafios particulares em face das necessidades formativas para que consiga atuar de maneira adequada nessa modalidade de educação. O saber docente é plural, oriundo da prática, da experiência, do convívio escolar, dos conhecimentos disciplinares e curriculares, assim complexo, diverso e dinâmico.

A formação docente para EPT foi caracterizada, historicamente, por políticas educacionais de cunho especiais, provisórias ou urgentes. É recorrente o argumento da escassez de professores das áreas técnicas profissionais preparados para atuarem com o ensino. Com efeito, foram geradas dualidades e imprecisões na identidade desse profissional. Por outro lado, frisamos que a formação em licenciatura não prepara de modo suficiente o professor para atuação nessa modalidade de educação.

Em relação à função das RP do IFRN, elas são compreendidas pelos sujeitos da pesquisa como um espaço-tempo para o compartilhamento de experiências, de reflexões, de planejamento e/ou replanejamento da prática institucional de maneira coletiva. Elas também podem se constituir em uma atividade de formação continuada de professores, promovendo um espaço coletivo de aprendizados mútuos, conforme explicita o PPP dessa instituição.

Segundo a maioria das percepções de nossos respondentes, as RP possuem a função de uma atividade potencialmente formativa, podendo tratar de problemáticas do cotidiano escolar, passando por temas pedagógicos. A abordagem de itens administrativos é criticada pelos professores, ainda que sejam considerados importantes por alguns professores quando bem problematizados.

Percebemos divergências quando comparamos as percepções do corpo docente e dos DA e dos membros da ETEP. Enquanto os primeiros situam as RP como espaço-tempo de formação continuada voltado principalmente aos professores, os segundos e terceiros alinham esse espaço-tempo a um momento coletivo e colaborativo de toda a comunidade escolar, inclusive com a possibilidade de materialização da formação continuada de professores.

Pela análise dos dados, identificamos dois grupos de percepção quanto à função institucional das RP. Enquanto o primeiro grupo entende esse espaço-tempo como de formação continuada restritamente ao corpo docente, no sentido de uma promoção de ações que viessem ao encontro das necessidades formativas dos professores; o segundo projeta nesse espaço-tempo uma oportunidade de promover a integração de toda a comunidade escolar, de maneira colaborativa, sendo também, um espaço coletivo e com pretensões deliberativas.

Os sujeitos de pesquisa também apresentaram quatro concepções de formação continuada, a saber: a) *continuum* – enfatiza o trajeto de continuidade da formação docente (*continuum*); b) correspondente às necessidades profissionais – ressalta a formação continuada como forma de sanar as dificuldades da atuação docente; c) complementar à formação inicial – assinala que a formação continuada é um processo que ocorre após a conclusão dos cursos iniciais de ingresso na carreira docente; e, d) desenvolvimento profissional – sublinha que o professor é um profissional que se desenvolve em seu fazer e no refletir sobre seu fazer, necessitando, por isso, de uma formação continuada que possa subsidiar esse processo.

As concepções de formação continuada retornadas valorizaram o caráter permanente da formação docente, problematizando esse profissional como um sujeito que precisa de constantes aprendizados. Diante disso, o objetivo da formação continuada é auxiliar a prática docente, complementando com conhecimentos necessários e promovendo o desenvolvimento profissional.

Ao analisarmos 76 atas das RP do *Campus Nova Cruz* dos anos letivos de 2014, 2015 e 2016, foi possível notar que esse espaço-tempo foi alvo de variadas atividades, correspondendo a demandas pontuais da gestão, discussões pedagógicas e abordagem de assuntos de viés administrativo. Destacamos que, pela própria estrutura e intencionalidade do gênero ata, isto é, trata-se de um documento formal e de linguagem objetiva, que prioriza os encaminhamentos dados do expediente e retrata os detalhes mais importantes, não é possível aferir a dinâmica dessas reuniões, a participação no processo de reflexão e a tomada de decisão por parte dos participantes.

Quanto às listas de frequências dessas RP, contabilizamos uma média de 26 participantes por reunião, incluindo os membros da ETEP e o DA. Fica evidente que elas não atingiram a completude do corpo docente, haja vista que, para muitos professores, somente era possível participar das reuniões em um dos turnos, isto é, ou matutino, ou vespertino. Isso acarretou que, no intervalo semanal entre as reuniões, alguns professores permaneceram

quatorze dias sem participar de uma RP. Mesmo assim, os temas não eram repetidos, gerando lacunas na efetivação da participação de decisões, discussões e encaminhamentos. Reafirmamos a necessidade de as RP contemplarem todo o corpo docente, e não somente parte dele. Um dos possíveis caminhos para isso seria a reorganização da carga horária de aulas previstas de forma a permitir a presença de todos os professores em um mesmo momento.

Ainda a respeito das ausências dos participantes das RP, sublinhamos que elas *a priori* não se justificam no âmbito dessa instituição, uma vez que fazem parte da carga horária de trabalho semanal de professores, do DA e dos membros da ETEP. De modo a fortalecer esse espaço-tempo, é de responsabilidade do DA, como chefe imediato, dialogar com os ausentes, como também encaminhar tais situações, quando cabíveis, como falta a uma atividade laboral à Coordenação competente da instituição, conforme define a Organização Institucional do IFRN.

Quanto às pautas das RP, conforme as atas analisadas, evidenciamos um movimento de diminuição de temáticas pedagógicas entre os anos letivos de 2014 a 2016. O ano letivo de 2014 demonstrou, no conjunto, um maior número de reuniões com temas pedagógicos, havendo poucas reuniões com pautas administrativas. Já no ano letivo de 2015, a tentativa de continuidade da organização das RP nos moldes do ano letivo anterior, dando ênfase às temáticas pedagógicas e concentrando as pautas administrativas em apenas uma reunião por mês, não se concretizou. Constatamos uma redução de RP com centralidade pedagógica no letivo de 2015. Por sua feita, as reuniões do ano letivo de 2016 apresentaram um caráter predominantemente administrativo, inclusive com atas voltadas para encaminhamentos e deliberações do que as dos anos anteriores.

Podemos afirmar que os contingenciamentos vividos pelo *Campus Nova Cruz*, principalmente nos anos letivos de 2015 a 2016, contribuíram para que a organização de pautas com discussões pedagógicas se rendesse às demandas administrativas de forma gradativa. Isso demonstra que as RP devem ser adequadamente planejadas de maneira a evitar improvisações e deslocamentos das questões educacionais e do fazer docente. Uma estratégia seria adoção de um calendário de pautas construído de maneira coletiva, com previsão das datas das temáticas a serem tratadas.

Evidenciamos também que as Atas das RP registraram, dentre outros aspectos, o contexto histórico e político que as influencia. Esses documentos materializaram falas de seus participantes, acontecimentos históricos, expectativas, questionamentos, dúvidas, críticas que dizem respeito ao *Campus Nova Cruz* e também a assuntos em discussão em patamar

nacional, como a Reforma do Ensino Médio e o Programa Escola sem Partido. Esses documentos retrataram parte da história do *Campus Nova Cruz*, os posicionamentos e as contribuições de todos que compuseram esse espaço-tempo.

Quanto à organização das pautas, as percepções de um dos DA e de quatro membros da ETEP sugerem a concentração de poder de decisão nas mãos do próprio DA quanto ao planejamento das pautas das RP, embora houvesse a realização de reuniões entre este e os membros da ETEP no intuito da organização das mesmas de maneira irregular. Essa situação vai de encontro ao princípio da gestão democrática preconizado pelo IFRN, o qual preza pela descentralização, participação e autonomia. Pontuamos que os critérios utilizados para a definição das pautas foram as demandas pedagógicas e/ou administrativas circunstanciais requeridas, tanto internas quanto externas.

Para dezessete professores e um dos DA, a organização das pautas foi caracterizada, como alternadamente pedagógica e administrativa, oscilando entre formativa e não formativa. Para outros nove professores, as RP foram administrativas, variando entre formativas e não formativas, e, por sua vez, outros dois professores classificaram as RP como pedagógicas e formativas. Ainda um professor compreendeu esse espaço-tempo como predominantemente administrativo e pouco formativo, e outro professor afirmou que as RP foram pedagógicas e administrativas, mas não possuem caráter formativo.

Compreendemos que uma pauta administrativa pode se tornar um momento formativo para os professores, dado que propicia a compreensão do funcionamento administrativo da gestão escolar, sua dinâmica e organização. Mesmo em uma discussão administrativa, pode se estabelecer laços entre as decisões, a necessidade de participação, as consequências de determinado problema e a atuação docente. Para isso, é necessário que essa discussão esteja contextualizada e problematizada com consistência teórico-prática de maneira a atingir significativamente esse público.

A percepção de nossos respondentes acerca da realização de uma formação continuada no espaço-tempo das RP demonstrou-se díspar, especialmente, quando comparamos o que afirma o corpo de professores e o que afirmam os DA e membros da ETEP. Para 13 professores, as RP não se materializaram em um espaço de formação continuada durante o período investigado. Por sua vez, para um dos DA e os quatro membros da ETEP, houve uma percepção em sentido inverso, qual seja, de que esse espaço-tempo materializou uma formação continuada aos professores. Ainda a esse respeito, para seis professores e um DA, aconteceram algumas vezes práticas formativas, e para cinco professores foram poucas as vezes.

Para a maioria dos sujeitos desta pesquisa, no total de vinte dos trinta e seis respondentes, as RP contribuíram para o desempenho das atividades docentes, principalmente, em função dos diálogos, das trocas de experiências, das discussões proporcionadas e da apresentação e discussão de documentos institucionais. Nesse quesito, percebemos uma variação menor entre os retornos dados pelos respondentes. Observamos respostas diferentes e algumas antagônicas, mas com uma concentração muito expressiva na perspectiva de que esse espaço-tempo possibilitou o aprendizado ou momentos de aprendizado ao fazer docente.

Essa divergência de compreensão, provavelmente, tem ligação com as trajetórias formativas, as experiências profissionais e pessoais e com as visões de mundo que se entrecruzam, ainda mais quando buscamos, de modo pessoal e coletivo, analisar aspectos como os pesquisados nesta dissertação, de um espaço-tempo de formação continuada. Talvez, por causa disso, haja tantas respostas que se opõem simetricamente.

Reparamos nas respostas de dezoito professores uma visão meramente pragmática com relação ao campo de estudo da pedagogia, ao relacionar esta ciência ao instrumentalismo e pragmatismo pedagógico. Na visão desses professores, caberia nas RP uma discussão capaz de fornecer métodos e técnicas de ensinar, de como ensinar, de como solucionar questões, tais como dificuldades de aprendizagem. Embora seja importante a discussão de métodos e técnicas, como também, outros temas que afligem a atuação docente, é inapropriado reduzir o processo educacional a um ato simplesmente técnico.

É preciso dizer que professores, DA e membros da ETEP tiveram respostas muito próximas quanto à possível contribuição das RP ao desempenho docente, ainda que os primeiros apresentem maior variação de percepções. Nas justificativas, podemos identificar que as contribuições se devem também aos momentos de diálogo, oportunizando troca de experiências e vivências na profissão docente, inclusive nas temáticas administrativas. Isso nos faz pensar que as pautas administrativas não são rejeitadas em sua totalidade. Compreendemos que quando discutidas de maneira apropriada podem ensejar uma prática formativa aos professores.

Por seu lado, em sentido mais coeso, em todo o percurso de investigação, tanto quando questionado acerca da função institucional das RP, das concepções de formação continuada, das possíveis contribuições, quanto da sua forma de organização ou ainda no levantamento das expectativas formativas, evidenciamos uma compreensão de trinta dos trinta e seis respondentes de que as RP devem ser um espaço-tempo de formação continuada, com identidade pedagógica, permeando temáticas e direcionamentos concernentes ao campo pedagógico da escola. Nesse sentido, há muitas colocações, sobremaneira de professores, de

que essas reuniões perderam o foco de sua atenção durante esses anos letivos de uma preocupação mais pedagógica e absorveram muitos assuntos oriundos do expediente administrativo e da gestão do *Campus*.

Segundo as percepções dos sujeitos desta pesquisa, contraditoriamente, as RP do *Campus* Nova Cruz não se materializaram em um espaço-tempo de formação continuada para os professores, porém contribuíram para o desempenho das funções docentes. Ora, o reconhecimento por esses sujeitos da contribuição das RP às suas atividades profissionais da docência expressa um dado de formação continuada. Em outras palavras e em face do exposto, podemos afirmar que as RP *Campus* Nova Cruz se materializaram em um espaço-tempo de formação continuada, embora não plenamente compreendido pelos nossos respondentes.

De acordo com as respostas obtidas, o modo de uso desse espaço-tempo não permitiu um melhor aproveitamento, uma vez que se tornou perceptível uma descaracterização de sua finalidade temática, abordando mais pautas administrativas do que pedagógicas. Por outro lado, por ser um espaço-tempo coletivo, compreendemos que os diálogos, os questionamentos e as dúvidas levadas, levantadas e/ou esclarecidas contribuíram para a compreensão do funcionamento institucional e de alguns temas do campo da educação.

Entendemos também que denominações que descaracterizem as RP, como as denominadas “Reunião Geral e Administrativa” utilizadas nos anos letivos de 2015 e de 2016, não devem ser empregadas. Essa denominação não encontra respaldo na Resolução Nº 32, de 2017, além de transparecer que, apenas nessas denominadas reuniões, é possível a participação da comunidade escolar. O espaço-tempo das RP é parte do planejamento coletivo do *Campus* e, portanto, de todos da comunidade e não são exclusivas aos professores, DA e membros da ETEP.

Diante disso, notamos a necessidade de uma reestrutura na organização das RP do *Campus* Nova Cruz de modo a viabilizar a concentração de todos os professores em um mesmo horário e com maior tempo de duração. Também é preciso assegurar outros espaços-tempos coletivos para a exposição de questões relativas ao expediente administrativo, separados das RP, para que essas últimas concentrem questões referentes ao fazer pedagógico docente.

Por fim, acreditamos que este trabalho acadêmico contribuirá com a discussão, de modo geral, acerca da formação docente e, de maneira específica, do campo da EPT, tendo em vista considerar também suas particularidades. Igualmente, esperamos que este trabalho possa servir de referência a reflexões sobre as práticas realizadas no espaço-tempo das RP, ou

semelhantes a esses, não apenas no âmbito do IFRN, mas em qualquer instituição de educação que promova essas reuniões.

REFERÊNCIAS

- ALARCÃO, Isabel. Professor-investigador: que sentido? Que formação? **Cadernos de formação de professores**, n. 1. p. 21-30, 2001.
- ANDRÉS, Aparecida. **Pessoas com deficiência nos censos populacionais e educação inclusiva**. Brasília, DF: Consultoria Legislativa da Câmara dos deputados, 2014. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/documentos-e-pesquisa/publicacoes/estnottec/areas-da-conle/tema11/2014_14137.pdf>. Acesso em 8 abr. 2017.
- ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho**: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. São Paulo: Boitempo, 2000.
- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **Filosofia da educação**. 3 ed. São Paulo, SP: Editora Moderna, 2006.
- ARAUJO, Maize Sousa Virgolino de. **Elementos constituintes de aprendizagem para uma gestão escolar aprendente no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba Campus Cabedelo**. 2013. 106 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão em Organizações Aprendentes), Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2013.
- ARAUJO, Ronaldo Marcos de Lima. **Práticas pedagógicas e ensino integrado**. Curitiba: IFPR, 2014.
- BELTRÃO, Odacir; BELTRÃO, Mariúsa. **Correspondência, linguagem e comunicação**: oficial, comercial, bancária, particular. São Paulo/SP: Atlas, 2005.
- BARBETTA, Pedro Alberto. **Estatística aplicada às ciências sociais**. Florianópolis, SC: Universidade Federal de Santa Catarina, 2002.
- BARROS, Rejane Bezerra. **Formação e docência de professores bacharéis na educação profissional e tecnológica no IFRN**: uma interface dialógica emancipatória. 2016. 337 f.. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal/RN, 2016.
- BATISTA, Paulo Nogueira. **O Consenso de Washington**: A visão neoliberal dos problemas latino-americanos. 1994. Disponível em: <http://www.fau.usp.br/cursos/graduacao/arq_urbanismo/disciplinas/aup0270/4dossie/nogueira94/nog94-cons-washn.pdf>. Acesso em 20 out. 2016.
- BERTONCELO, Edison Ricardo Emiliano. “Eu quero votar para presidente”: uma análise sobre a Campanha das Diretas. **Lua Nova**, São Paulo, n. 76: 169-196, 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ln/n76/n76a06.pdf>>. Acesso em 08 jan. 2018.
- BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 2006.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Centenário da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/centenario/historico_educacao_profissional.pdf>. Acesso em 31 out. 2016.
- BRASIL. Conselho Nacional de Justiça. **Dicas de português**: redação oficial. Brasília, DF: CNJ, 2015a.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em 9 abr. 2017.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Decreto Nº 5.154 de 23 de julho de 2004**. Regulamenta o § 2º do artigo 36 e os artigos 39 a 41 da Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Brasília, DF: 2004. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm>. Acesso em 27 set. 2016

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Decreto Nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005**. Regulamenta o artigo 80 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: 2005a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5622.htm>. Acesso em 08 mar. 2017.

BRASIL. Presidência da República. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Decreto Nº 7.566, de 23 de setembro de 1909**. Cria nas capitais dos Estados as Escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional primário e gratuito. Brasília, DF: 1909. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/decreto_7566_1909.pdf>. Acesso em 18 out. 2016.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Decreto Nº 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, DF: 2011. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm>. Acesso em 9 abr. 2017.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **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. Brasília, DF: 2011. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/D9057.htm>. Acesso em 04 jan. 2018.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Decreto-Lei Nº 4.073, de 30 de janeiro de 1942**. Lei orgânica do ensino industrial. Brasília, DF: 1942. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/Del4073.htm>. Acesso em 22 set. 2016.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Decreto-Lei Nº 464, de 11 de fevereiro de 1969**. Normas complementares à Lei Nº 5.540, de 28 de novembro de 1968, e dá outras providências. Brasília, DF: 1969a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1965-1988/Del0464.htm>. Acesso em 27 set. 2016.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Decreto-Lei Nº 616, de 9 de junho de 1969b**. Autoriza o Poder Executivo a instituir o Centro Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal para a Formação Profissional - CENAFOR e dá outras providências. Brasília, DF: 1969b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1965-1988/Del0616.htm>. Acesso em 30 set. 2016.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Lei Nº 11.091, de 12 de janeiro de 2005.** Dispõe sobre a estruturação do Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação, no âmbito das Instituições Federais de Ensino vinculadas ao Ministério da Educação, e dá outras providências. Brasília, DF: 2005b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/111091.htm>. Acesso em 10 abr. 2017.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Lei Nº 11.195, de 18 de novembro de 2005.** Dá nova redação ao § 5o do art. 3o da Lei no 8.948, de 8 de dezembro de 1994. Brasília, DF: 2005c. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11195.htm>. Acesso em 31 out. 2016.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Lei Nº 11.738, de 16 de julho de 2008.** Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. Brasília, DF: 2008a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111738.htm>. Acesso em 10 abr. 2017.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Lei Nº 11.741, de 16 de julho de 2008.** Altera dispositivos da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica. Brasília, DF: 2008b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11741.htm#art2>. Acesso em 11 out. 2016.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Lei Nº 12.711, de 29 de agosto de 2012.** Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Brasília, DF: 2012a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm>. Acesso em 16 out. 2016.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Lei Nº 12.796, de 4 de abril de 2013.** Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília, DF: 2013. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm#art1>. Acesso em 11 nov. 2017.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Lei Nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF: 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm>. Acesso em 26 abr. 2017.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Lei Nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.** Altera as Leis nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1o de maio de 1943, e o Decreto-Lei no 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei no 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino

Médio em Tempo Integral. Brasília, DF: 2017b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm>. Acesso em 15 abr. 2017.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Lei Nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961.** Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: 1961. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm>. Acesso em 26 set. 2016.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Lei Nº 5.540, de 28 de novembro de 1968.** Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Brasília, DF: 1968. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5540.htm>. Acesso em 26 set. 2016.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Lei Nº 5.692, de 11 de agosto de 1971.** Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, DF: 1971. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm>. Acesso em 26 set. 2016.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Lei Nº 6.545, de 30 de junho de 1978.** Dispõe sobre a transformação das Escolas Técnicas Federais de Minas Gerais, do Paraná e Celso Suckow da Fonseca em Centros Federais de Educação Tecnológica e dá outras providências. Brasília, DF: 1978. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L6545.htm>. Acesso em 1º out. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Federal de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer Nº 37, de 2002.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0037_2002.pdf>. Acesso em 05 out. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Federal de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução Nº 02, de 1997.** Brasília, DF: 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/RCNE_CEB02_97.pdf>. Acesso em 05 out. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer 17, de 03 de julho de 2001.** Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília, DF: 2001a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB017_2001.pdf>. Acesso em 6 abr. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução Nº 2, de 11 de setembro de 2001.** Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília, DF: 2001b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>>. Acesso em 6 abr. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução Nº 4, de 2 de outubro de 2009.** Brasília, DF: 2009a. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf>. Acesso em 6 abr. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer Nº 11, de 2012.** Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Brasília, DF: 2012b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10804-pceb011-12-pdf&category_slug=maio-2012-pdf&Itemid=30192>. Acesso em 19 out. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução Nº 6, de 2012**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Brasília, DF: 2012c. Disponível em: <http://www.ifrs.edu.br/site/midias/arquivos/2014113112619550rceb006_12-1.pdf>. Acesso em 19 out. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer 17, de 03 de julho de 2001**. Brasília, DF: 2001b. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB017_2001.pdf>. Acesso em 6 abr. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução Nº 2, de 11 de setembro de 2001**. Brasília, DF: 2001c. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>>. Acesso em 6 abr. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução Nº 4, de 2 de outubro de 2009**. Brasília, DF: 2009b. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf>. Acesso em 6 abr. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução Nº 2, de 1º de julho de 2015**. 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. Brasília, DF: 2015a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17719-res-cne-cp-002-03072015&category_slug=julho-2015-pdf&Itemid=30192>. Acesso em 31 jan. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Parecer Nº 2, de 9 de junho de 2015**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica. Brasília, DF: 2015b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17625-parecer-cne-cp-2-2015-aprovado-9-junho-2015&category_slug=junho-2015-pdf&Itemid=30192>. Acesso em 31 jan. 2017.

BRASIL. Superior Tribunal de Justiça. **Manual de padronização de textos do STJ**. 2. ed. Brasília, DF: STJ, 2016.

BROXADO, Iago de Araujo Pereira. **A formação do Coordenador Pedagógico em diálogos argumentativos na Reunião Pedagógica**. 2016. 122 f. Dissertação (Mestrado em Letras), Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2016.

BRUNO, Eliane Bambini Gorgueira. O trabalho coletivo como espaço de formação. In.: GUIMARÃES, Ana Archangelo et al. **O Coordenador pedagógico e a educação continuada**. São Paulo, SP: Edições Loyola, 2006.

BRUNO, Eliane Bambini Gorgueira; CHRISTOV, Luiza Helena da Silva. Reuniões na escola: oportunidade de comunicação e saber. In.: ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; BRUNO, Eliane Bambini Gorgueira; CHRISTOV, Luiza Helena da Silva. **O Coordenador pedagógico e a formação docente**. São Paulo, SP: Edições Loyola, 2006, p. 55-62.

CALDAS, Luiz. A formação de professores e a capacitação de trabalhadores da EPT. In.: PACHECO, Eliezer. (Org.). **Institutos Federais uma revolução na Educação Profissional e Tecnológica**. São Paulo, SP: Moderna, 2011, p. 33-46.

CHRISTOV, Luiza Helena da Silva. Educação continuada: função essencial do coordenador pedagógico. In.: GUIMARÃES, Ana Archangelo et al. **O Coordenador pedagógico e a educação continuada**. São Paulo, SP: Edições Loyola, 2006a, p. 9-12.

CHRISTOV, Luiza Helena da Silva. Teoria e prática: o enriquecimento da própria experiência. In.: GUIMARÃES, Ana Archangelo et al. **O Coordenador pedagógico e a educação continuada**. São Paulo, SP: Edições Loyola, 2006b, p. 31-34.

CIAVATTA, Maria. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. **Trabalho necessário**. n. 3, 2005, p. 1-20. Disponível em: <http://www.uff.br/trabalhonecessario/images/TN_03/TN3_CIAVATTA.pdf>. Acesso em 02 out. 2016.

COSTA, Ana Maria Rayol da. **Integração do Ensino Médio e Técnico**: Percepções de alunos do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará – IFPA/Campus Castanhal. 2012. 120 f. Dissertação (Mestrado acadêmico em Educação). Universidade Federal do Pará. Belém/PA, 2012.

COUTINHO, Ticiania Patricia da Silveira Cunha. **A ação mediadora de pedagogas no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte**: sentidos de sua ação na educação profissional. 127 f.. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal/RN, 2016.

DAY, Christopher. **Desenvolvimento profissional de professores**: os desafios da aprendizagem permanente. Porto: Porto Editora, 2001.

DEMO, Pedro. **Introdução à Metodologia da Ciência**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2012.

DEMO, Pedro. **Pesquisa**: princípio científico e educativo. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

DESLANDES, Suely Ferreira; CRUZ NETO, Otavio; MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 21. ed. Petrópolis/ RJ: Vozes, 2002.

DOURADO, Luiz Fernandes. Diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica: concepções e desafios. **Educação e Sociedade**, v. 36, n. 131, p. 299-324, jun. 2015.

ENGELS, Friedrich. **Do socialismo utópico ao socialismo científico**. Tradução de Ridendo Castigat Mores. 1877.

ESQUINSANI, Rosimar Serena Siqueira. As atas de reuniões enquanto fontes para a história da educação: pautando a discussão a partir de um estudo de caso. **Educação Unisinos**. 11(2):103-110, maio/agosto 2007.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Interdisciplinaridade**: história, teoria e pesquisa. 11. Ed. Campinas, SP: Papirus Editora, 1994.

FERNANDES, Florestan. **A Revolução Burguesa no Brasil**: ensaio de interpretação sociológica. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1976.

FERNANDES, Rosana César de Arruda. Educação continuada de professores no espaço-tempo da Coordenação Pedagógica: avanços e tensões. In.: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; SILVA, Edileuza Fernandes da. **A escola mudou. Que mude a formação de professores!** Campinas/SP: Papyrus, 2012, p. 83-114.

FONSECA, Celso Suckow da. **História do ensino industrial no Brasil**. 1961. Ministério da Educação. Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca: Rio de Janeiro, 2009. v. 5.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Política e educação: ensaios**. 5. ed. São Paulo, SP: Cortez, 2001.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A Produtividade da escola improdutiva**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A relação da educação profissional e tecnológica com a universalização da educação básica. In.: MOLL, Jaqueline. (Org.). **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades**. Porto Alegre, RG: Artmed, 2010, p. 25-46.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Os circuitos da história e o balanço da educação no Brasil na primeira década do século XXI. **Revista Brasileira de Educação**, v. 16, p. 235-254, 2011.

GARCIA, Carlos Marcelo. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999.

GHEDIN, Evandro; FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Questões de método na construção da pesquisa em educação**. 2. Ed. São Paulo/SP: Cortez, 2011.

HARVEY, David. **O Enigma do capital e as crises do capitalismo**. São Paulo: Boitempo, 2011.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores**. Tradução Juliana dos Santos Padilha. Porto Alegre, RS: Artmed, 2010.

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

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE. Conselho Superior. **Resolução Nº 5, de 2014**. Aprova Normas Relativas à Carga Horária Docente do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte. 2014.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE. **Resolução Nº 32, de 2017**. Aprova Normas Relativas à Carga Horária Docente do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte. 2017.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE. **Resolução Nº 17, de 2011**. Aprova o Regimento Interno dos Campi do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte. 2011.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2016**. Brasília: INEP, 2016a. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>>. Acesso em 9 abr. 2017.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse Estatística da Educação Básica 1998**. Brasília: INEP, 2005. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>>. Acesso em 9 abr. 2017.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2015**. Brasília: INEP, 2015. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>>. Acesso em 11 out. 2016.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse Estatística da Educação Superior 2016**. Brasília: INEP, 2016b. Disponível em: <<http://inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>>. Acesso em 2 jan. 2018.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Índice Geral de Cursos de 2016**. Brasília: INEP, 2016c. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/indice-geral-de-cursos-igc>>. Acesso em 03 jan. 2018.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação**. Campinas: Editora Papirus, 2012.

LEHFELD, Neide. **Metodologia e conhecimento científico: horizontes virtuais**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2010.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 2. ed. São Paulo, SP: Cortez, 2013.

LIBÂNEO, José Carlos. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educação e Pesquisa**. São Paulo/SP, v. 38, n. 1, p. 13-28, 2012.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 19 ed. São Paulo: Cortez, 2008.

MACHADO, Juliana Aquino. **A escola como espaço de formação continuada de professores: um estudo no contexto da rede municipal de ensino de Canoas-RS**. 2013. 146 f.. Dissertação (Mestrado em Educação), Centro Universitário La Salle, Canoas, 2013.

MACHADO, Lucília Regina de Souza. Diferenciais inovadores na formação de professores para a educação profissional. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, v. 1, p. 8-22, 2008a.

MACHADO, Lucília Regina de Souza. Formação de professores para a educação profissional e tecnológica: perspectivas históricas e desafios contemporâneos. Mesa redonda. In.: BRASIL. **Formação de professores para educação profissional e tecnológica**. Brasília: INEP, 2008b. Disponível em: <http://www.oei.es/pdfs/formacion_profesores_educacion_profesional_inep.pdf> Acesso em: 20 set. 2016.

MACHADO, Lucília Regina de Souza. O desafio da formação de professores para a EPT e PROEJA. **Educação & Sociedade**. v. 32, p. 689-704, 2011.

MACHADO, Lucília Regina de Souza. **Politecnia, escola unitária e trabalho**. São Paulo: Cortez, 1989.

MANACORDA, Mario Alighiero. **Marx e a pedagogia moderna**. Tradução de Newton Ramos de Oliveira. Campinas/SP: Editora Alínea, 2007.

MANFREDI, Sílvia. **Educação profissional no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002.

MARX, Karl. **Instruções para os Delegados do Conselho Geral Provisório**. Agosto de 1866. Disponível em: <<https://www.marxists.org/portugues/marx/1866/08/instrucoes.htm>>. Acesso em 03 out. 2016.

MARX, Karl. **Manifesto do Partido Comunista**. Petrópolis: Vozes, 1990.

MARX, Karl. **Manuscritos Econômico-Filosóficos**. Tradução: Jesus Ranieri. São Paulo: Boitempo editorial, 2004.

MARX, Karl. **O capital: crítica da economia política**. 5. ed. Rio de Janeiro, RJ: Civilização Brasileira, 1980. Livro 1 v. 1.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. São Paulo: Martin Claret, 2006.

MÉSZÁROS, István. **Educação para além do capital**. Tradução Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2005.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. 8 ed. Rio de Janeiro, RJ: Bertrand Brasil, 2003.

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

MOURA, Dante Henrique. Ensino médio e educação profissional nos anos 2000: movimentos contraditórios. In: MOURA, Dante Henrique (org.). **Produção de conhecimento, políticas públicas e formação docente em educação profissional**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2013, p. 141-200.

MOURA, Dante Henrique. **Trabalho e formação docente na educação profissional**. Curitiba: IFPR, 2014.

MOURA, Dante Henrique. (Org.) **Produção de conhecimento, políticas públicas e formação docente em educação profissional**. Porto Alegre: Mercado das Letras, 2013.

MOURA, Dante; LIMA FILHO, Domingos; SILVA, Ribeiro. Politecnia e formação integrada: confrontos conceituais, projetos políticos e contradições históricas da educação brasileira. **Revista Brasileira de Educação**. 2015, vol.20, n.63, pp.1057-1080.

NOGUEIRA, Maria Alice. **Educação, Saber, Produção em Marx e Engels**. São Paulo: Cortez, 1990.

NORA, Pierre. Entre memória e história: a problemática dos lugares. **Revista Projeto História**. São Paulo/SP, dezembro, 10:7-28, 1993.

- NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, António (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1992, p. 93-114.
- NÓVOA, António. Os novos pensadores da educação. **Revista Nova Escola**. Edição nº 154, 2002.
- NÓVOA, António. **Professores: Imagens do futuro presente**. Lisboa, Portugal: Educa, 2009.
- OLIVEIRA, Leonor de Araujo Bezerra; HENRIQUE, Ana Lúcia Sarmiento. Enfoque globalizador, transdisciplinaridade e complexidade: uma nova perspectiva para o ensino a distância no CEFET-RN. In.: HENRIQUE, Ana Lúcia Sarmiento; SOUZA, Samir Cristino de (Org.). **Transdisciplinaridade e Complexidade: uma nova visão para a educação no século XXI**. Natal, RN: Editora do CEFET-RN, 2005, p. 75-96.
- OLIVEIRA, Silvia Matsuoka. Os novos espaços da formação continuada e o papel mediador do professor inovador. In.: ANDRÉ, Marli. (Org.). **Práticas inovadoras na formação de professores**. Campinas, SP: Papirus, 2016, p. 263-287.
- PACHECO, Eliezer. (Org.). **Perspectivas da educação profissional técnica de nível médio: Proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais**. São Paulo: Moderna, 2012.
- PIMENTEL, Alessandra. O método da análise documental: seu uso numa pesquisa historiográfica. **Cadernos de Pesquisa**. n. 114, p. 179-195, novembro/ 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n114/a08n114>>. Acesso em 23 maio de 2017.
- RAGAZZINI, Dario. Para quem e o que testemunham as fontes da História da Educação? **Educar em Revista**. Curitiba, n. 18, 2001, p. 13-28.
- RAMOS, Marise Nogueira. **História e política da educação**. Curitiba, PR: IFPR, 2014.
- RAMOS, Marise Nogueira. Ensino médio integrado ciência, trabalho e cultura na relação entre educação profissional e educação básica. In: MOLL, Jaqueline (Org.). **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: Desafios, tensões e possibilidades**. Porto Alegre, RG: Artmed, 2010, p. 42-57.
- RAMOS, Marise; FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. **A gênese do decreto n. 5.154/2004: um debate no contexto controverso da democracia**. Ministério da Educação. Programa Salto para o Futuro. Ensino Médio Integrado à Educação Profissional. Boletim 07. Maio/Junho, 2006.
- RODRIGUES, Neidson. **Por uma nova escola: o transitório e o permanente na educação**. São Paulo: Cortez, 2000.
- ROSA, Emillyn. **O Planejamento Democrático E Participativo Construído Com Crianças De 0 A 3 Anos**. 2015. 141 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Práticas Educacionais), Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2015.
- SANTOS, Edlamar Oliveira dos. **Políticas e Práticas de Formação Continuada de Professores da Educação Básica**. Jundiaí, SP: Paco Editorial, 2014.
- SANTOS, Jailson Alves dos. A trajetória da Educação Profissional. In: LOPES, Eliane M. T.; FARIAS FILHO, Luciano M.; VEIGA, Cyntia G. (Org.). **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p. 203-224.

SAVIANI, Dermeval. **A nova Lei da educação: trajetória, limites e perspectivas**. 5. ed. Campinas/SP: Autores Associados, 1999.

_____. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**. v. 14. n. 40 jan./abr. 2009.

SAVIANI, Dermeval. O choque teórico da politecnicidade. **Educação, Trabalho e Saúde**. Rio de Janeiro: EPSJV/FIOCRUZ, v. 1, p. 131-152, 2003.

SCHÖN, Donald. Formar professores como profissionais reflexivos. In.: NÓVOA, António. (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992, p. 79-91.

SCHULTZ, Theodore. **O capital humano: investimento em educação e pesquisa**. Tradução de Marco Aurélio de M. Matos. Rio de Janeiro. Zahar, 1973.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 21. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

SILVA, Marilene Negrini da. **Formação continuada de professores no espaço escolar e o exercício do saber formacional de diretores e coordenadores em São Bernardo do Campo: contribuição para uma profissionalidade emergente**. 2015. 279 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

SOLOMON, Andrew. **O demônio do meio-dia: uma anatomia da depressão**. Tradução de Myriam Campello. São Paulo, SP: Companhia das Letras, 2014.

SOUZA, Antônio Lisboa Leitão de. Formação Inicial e Continuada de Professores para a Educação Profissional: a política e a produção do conhecimento para a emancipação. In.: MOURA, Dante Henrique (Org.). **Produção de conhecimento, políticas públicas e formação docente em educação profissional**. 1. ed. Campinas, SP: Mercado de letras, 2013.

SOUZA, Neusa Balbina de. **O “método global” e o ensino da leitura na escola primária no Estado do Espírito Santo: anos de 1960**. 2014. 193 f. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2014.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

TORRES, Suzana Rodrigues. Reuniões Pedagógicas: espaço de encontro entre coordenadores e professores ou exigência burocrática? In.: ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza (Org.). **O Coordenador pedagógico e o espaço de mudança**. 4. ed. São Paulo, SP: Loyola, 2007, p. 45-51.

VALE, Maria Irene Pereira. **As Questões Fundamentais da Didática: Enfoque Político-Social Construtivista**. Rio de Janeiro, RJ: ao Livro Técnico, 1995.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Coordenação do trabalho pedagógico: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula**. 2. ed. São Paulo: Libertad, 2002a.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Planejamento**: projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico - elementos metodológicos para elaboração e realização. 10. ed. São Paulo, SP: Libertad, 2002b.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Projeto Político Pedagógico**: uma construção coletiva. São Paulo: Papirus, 1995.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro; VIANA, Cleide Maria Quevedo Quixadá. Formação de professores: um campo de possibilidades inovadoras. In.: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; SILVA, Edileuza Fernandes da. **A escola mudou**. Que mude a formação de professores! Campinas/SP: Papirus, 2012, p. 13-34.

VEIGA-NETO, Alfredo. Espaço e currículo. In.: LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth Fernandes de. **Disciplinas e integração curricular**: história e políticas, organizado. Rio de Janeiro/RJ: DP&A, 2002, p. 201-220.

VOGT, Grasiela Zimmer. **Reunião pedagógica**: a formação continuada no espaço escolar. 2012. 137 f.. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre/RJ, 2012.

WIEBUSCH, Eloisa Maria; CUNHA, Maria Isabel. Desafios e as Possibilidades dos Professores Iniciantes na Educação Profissional e Tecnológica. In.: BOLZAN, Doris Pires Vargas; POWACZUK, Ana Carla. (Org.). **Formação inicial e continuada na perspectiva da qualidade em educação**. Santa Maria, RS: UFSM, Centro de Educação, 2014, p. 143-155.

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO DESTINADO AOS PROFESSORES

QUESTIONÁRIO DE PESQUISA

Prezado(a) Professor(a), gostaria de agradecer, desde já, a sua participação em minha pesquisa de mestrado em Educação Profissional pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional do IFRN (PPGEP/IFRN).

Este questionário é composto por 6 (seis) questões semiestruturadas e uma questão fechada com justificativa, visando a fornecer informações acerca das expectativas de formação por parte dos professores da Educação Profissional e Tecnológica e análise das Reuniões Pedagógicas do IFRN *Campus* Nova Cruz. Para que as respostas sejam integradas ao banco de coleta de informações é necessário responder às sete perguntas e clicar em enviar.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Ao participar deste estudo, você fornecerá informações por meio de questionário, comprometendo-se a responder com sinceridade às perguntas formuladas. Você tem liberdade de se recusar a continuar participando em qualquer fase da pesquisa. Sempre que quiser, poderá pedir mais informações sobre a pesquisa.

() Concordo em participar desta pesquisa nos termos de consentimento livre e esclarecido acima explicados.

Você é professor... (Marcar apenas uma das opções).

() da área técnica profissional.

() da área propedêutica.

QUESTIONÁRIO

1. O que você entende por formação continuada? (Apresentar de forma conceitual).
2. Quais temas e ou temáticas deveriam fazer parte da formação continuada de um professor da Educação Profissional e Tecnológica? Justifique.
3. Para você, qual deve ser a função institucional da Reunião Pedagógica do IFRN? Justifique.
4. Com base em sua experiência, a Reunião Pedagógica do *Campus* Nova Cruz se caracteriza como espaço de formação continuada? Justifique.

Observação: Esse questionário foi aplicado por meio de plataforma online

5. Conforme sua vivência em participações das Reuniões Pedagógicas do *Campus Nova Cruz*, como você as definiria quanto ao conteúdo das pautas e desenvolvimento? Justifique.

Pedagógica e formativa

Pedagógica e não formativa

Administrativa e formativa

Administrativa e não formativa

Alternadamente, pedagógica e administrativa e formativa

Alternadamente, pedagógica e administrativa e não formativa

Outro: _____

6. Conforme sua vivência no *Campus Nova Cruz*, as Reuniões Pedagógicas desenvolvidas atenderam às suas expectativas formativas? Justifique.

7. Conforme sua vivência no *Campus Nova Cruz*, as Reuniões Pedagógicas contribuíram no desempenho de sua função docente? Explique.

APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO DESTINADO AOS DIRETORES ACADÊMICOS E MEMBROS DA EQUIPE TÉCNICO-PEDAGÓGICA

QUESTIONÁRIO DE PESQUISA (PPGEP/IFRN)

Prezados colegas, gostaria de agradecer, desde já, a sua participação em minha pesquisa de mestrado em Educação Profissional pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional do IFRN (PPGEP/IFRN).

Este questionário é composto por 6 (seis) questões semiestruturadas e uma questão fechada com justificativa e é direcionado aos (ex-)membros da Equipe Técnico-Pedagógica (ETEP) e aos (ex-)Diretores Acadêmicos (DA's) do *Campus* Nova Cruz no período dos anos letivos de 2014 a 2016, visando a fornecer informações acerca das Reuniões Pedagógicas. Para que as respostas sejam integradas ao banco de coleta de informações é necessário responder às seis perguntas e clicar em enviar.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Ao participar deste estudo, você fornecerá informações por meio de questionário, comprometendo-se a responder com sinceridade às perguntas formuladas. Você tem liberdade de se recusar a continuar participando em qualquer fase da pesquisa. Sempre que quiser, poderá pedir mais informações sobre a pesquisa.

Concordo em participar desta pesquisa nos termos de consentimento livre e esclarecido acima explicados.

Identifique:

- (Ex) Diretor(a) Acadêmico(a) do *Campus* Nova Cruz
 (Ex) Membro da Equipe Técnico-Pedagógica do *Campus* Nova Cruz

QUESTÕES

1. O que você entende por formação continuada? (Apresente de forma conceitual)

2. Conforme sua vivência no *Campus* Nova Cruz, ocorre/ocorreu algum/alguma atividade/espço/momento/ação de formação continuada para os professores?
 - Sim
 - Não
 - Às vezes

Observação: Esse questionário foi aplicado por meio de plataforma online

2.1 (condicionada para os que responderam SIM ou ÀS VEZES à questão N° 2) Explique como ocorreu/ocorre esse/essa atividade/espço/momento/ação de formação continuada

2.1 (condicionada para os que responderam NÃO à questão N° 2) JUSTIFIQUE, por que NÃO ocorre/ocorreu no *Campus Nova Cruz* algum/alguma atividade/espço/momento/ação de formação continuada para os professores?

3. Quais critérios são/eram utilizados para a elaboração das pautas e organização das Reuniões Pedagógicas?

4. Conforme sua vivência nas Reuniões Pedagógicas do *Campus Nova Cruz*, como você as definiria quanto ao conteúdo das pautas, organização e desenvolvimento? Justifique *

Pedagógica e formativa

Pedagógica e não formativa

Administrativa e formativa

Administrativa e não formativa

Alternadamente, pedagógica e administrativa e formativa

Alternadamente, pedagógica e administrativa e não formativa

Outro: _____

5. Conforme sua vivência, a Reunião Pedagógica desempenha, ou desempenhou, qual função no contexto institucional? Justifique.

6. Para você, a Reunião Pedagógica do IFRN deve desempenhar qual função no contexto institucional?

7. Conforme sua vivência, as Reuniões Pedagógicas se materializaram como contribuição ao desempenho da função docente? Explique.

**APÊNDICE C – PAUTA DAS ATAS DAS REUNIÕES PEDAGÓGICAS DO IFRN –
CAMPUS NOVA CRUZ DO ANO LETIVO DE 2014**

Nº	DATA	PAUTAS
01	14/05/2014	- Levantamento de expectativas de temas para RP's e definição de cronograma
02	21/05/2014	- Projeto integrador
03	28/05/2014	- Planejamento da Exposição Científica, Tecnológica e Cultural (EXPOTEC).
04	04/06/2014	- Socialização dos projetos de extensão
05	11/06/2014	- Avaliação/metodologia
06	25/06/2014	- Orçamento de verbas para 2014; - Rotina dos setores.
07	02/07/2014	- Preparação para conselho de classe e discussão das turmas
08	16/07/2014	- Núcleo de Estudos e Pesquisas Afrobrasileiros e Indígenas (NEABI); - Formato do conselho de classe; - Continuação da avaliação das turmas
09	23/07/2014	- Carreira do professor da da Educação Básica, Técnica e Tecnológica (EBTT).
10	06/08/2014	- Exercícios de voz e relaxamento – parte I; - Novas tecnologias e educação: treinamento com Edmodo* e uso do Q-acadêmico*
11	13/08/2014	- Concepções curriculares do PPP do IFRN
12	20/08/2014	- Avaliação da aprendizagem
14	10/09/2014	- Exercícios de voz e relaxamento – parte II; - Apresentação do trabalho de mestrado da psicóloga Nívia Lopes a respeito das habilidades sociais educativas
15	17/09/2014	<i>A Reunião Pedagógica foi realizada no formato de divisão por turmas por professores para discussão referentes aos temas de aprendizagem; comportamento; e, estratégias de ensino.</i>
16	24/09/2014	- Avaliação do ano 2014.2
17	29/10/2014	- Introdução sobre as dificuldades e defasagem de aprendizagem; - Apresentação do trabalho com Centro de Aprendizagem e Tutor de Aprendizagem em Laboratório; - Discussão e proposição de trabalho em grupo.
18	05/11/2014	- Preparação e definições para o próximo Conselho de Classe; - Gabinete Itinerante da Reitoria;
19	19/11/2014	- Avaliação do Conselho de Classe e Reunião de Pais
20	26/11/2014	- Formação de comissões; - Discussão sobre os critérios de afastamento docente.
21	17/12/2014	- Avaliação do ano de 2014
22	21/01/2015	<i>A Reunião Pedagógica por turmas de professores para discussão referentes aos temas aprendizagem; comportamento; e, estratégias de ensino.</i>
23	28/01/2015	- Informes; - Semana de Artes, Desporto e Cultura (SEMADEC); - Planejamento Financeiro 2015; - Planejamento de disciplinas 2015; - Apresentação de dois setores; - Discussão sobre os critérios de afastamento docente.
24	04/02/2015	- Luto na Escola
25	25/02/2015	- A função do Conselho de Classe e da Reunião de Pais e Mestres no processo de ensino e aprendizagem.
26	18/03/2015	<i>A Reunião Pedagógica por turmas de professores para discussão referente aos temas de aprendizagem; comportamento; e estratégias de ensino.</i>
27	25/03/2015	- Critérios de afastamento docente

**APÊNDICE D – PAUTAS DAS ATAS DAS REUNIÕES PEDAGÓGICAS DO IFRN –
CAMPUS NOVA CRUZ DO ANO LETIVO DE 2015**

Nº	DATA	PAUTAS
01	03/06/2015	Reunião Geral e Administrativa: - Proposta de funcionamento do 3º turno e Discussão acerca da flexibilização das 30hs; - Formação da comissão para definição de critérios para custeio de capacitação
02	10/06/2015	<i>A Reunião Pedagógica foi realizada no formado de divisão por turmas por professores para discussão referentes aos temas: aprendizagem; comportamento; e estratégias de ensino; e, feedback das ações realizadas</i>
03	17/06/2015	- Apresentação do Cronograma parcial e organização das próximas Reuniões Pedagógicas; - Carga horária docente; - Explicação acerca do desenvolvimento do adolescente.
04	24/06/2015	- Reunião Geral e Administrativa: - Informes e encaminhamentos.
05	01/07/2015	- Discussão acerca do desenvolvimento da adolescência.
06	08/07/2015	<i>A Reunião Pedagógica foi realizada no formado de divisão por turmas por professores para discussão referentes aos temas: aprendizagem; comportamento; e estratégias de ensino; e, feedback das ações realizadas.</i>
07	22/07/2015	- Atividades Integradoras nos cursos subsequentes; - Orientações de TCCs com integração entre os cursos; - Apresentações sobre projetos integradores; - Apresentações dos projetos de Pesquisa e Extensão;
08	29/07/2015	- Planejamento da EXPOTEC
09	05/08/2015	- Reunião Geral e Administrativa
10	02/09/2015	<i>- A Reunião Pedagógica foi realizada no formado de divisão por turmas por professores para discussão referentes aos temas: aprendizagem; comportamento; e estratégias de ensino; e, feedback das ações realizadas.</i>
11	09/09/2015	- Preparação para o Conselho de Classe; - EXPOTEC; - Calendário Acadêmico.
12	21/10/2015	- Trabalho sobre Permanência e Êxito dos Estudantes - CIPE; - Revisão das ofertas de vagas planejadas no PDI; - Sábados Letivos; - Informes Gerais; - Mudança do Sistema Acadêmico para o Suap-Edu a partir de 2015.2;
13	04/11/2015	- Abordagem da temática: "Fracasso escolar: desafios e perspectivas"; - Informes sobre a EXPOTEC 2015; - Paralisação do dia 5.
14	11/11/2015	- Discussão sobre a Comissão Interna sobre Permanência e Êxito dos Estudantes – CIPE do IFRN.
15	16/12/2015	- Informes; - Composição de comissão de reposição de aulas do período grevista; - Encerramento do ano civil de 2015.
16	27/01/2016	- Informes; - Discussão sobre a Permanência e Êxito e formação da CIPE local; - Avaliação e encaminhamentos para as próximas Reuniões Pedagógicas.
17	17/02/2016	- Feedback da Reunião Pedagógica do dia 27/01; - Reposição de aulas referente ao período de greve (Diretoria Acadêmica); - Questionários da CIPE/Comissão Permanente de Avaliação; - Progressão docente – Coordenação de Gestão de Pessoas; - Informes.
18	16/03/2016	- Apresentação dos Projetos de Extensão; - Utilização dos Gabinetes individuais dos professores.
19	23/03/2016	<i>A Reunião Pedagógica foi realizada no formado de divisão por turmas por professores para discussão referentes aos temas: aprendizagem; comportamento; e estratégias de ensino; e, feedback das ações realizadas.</i>
20	30/03/2016	- Informes; - Atualização da planilha de reposição de aulas do período de greve; - Planejamento da reposição na semana de 4 a 8 de abril; - Encaminhamentos.

**APÊNDICE E – PAUTAS DAS ATAS DAS REUNIÕES PEDAGÓGICAS DO IFRN –
CAMPUS NOVA CRUZ DO ANO LETIVO DE 2016.**

Nº	DATA	PAUTAS
01	27/04/2016	- Informes; - Comissão de estudo do terceiro turno do <i>Campus</i> .
02	11/05/2016	- Trabalho de integração entre servidores sob a coordenação servidores da Reitoria.
03	18/05/2016	<i>A Reunião Pedagógica ocorreu no formato de Reuniões por Turmas de professores dos 1º anos dos Cursos Técnico Integrado.</i>
04	01/06/2016	Reunião Geral e Administrativa: - Coordenação de Extensão - Estágios no SUAP; - Informes da Comissão Especial de Estudo do terceiro turno; - Comissão de diárias e passagens - aprovação dos critérios; - Encaminhamentos.
05	08/06/2016	Reunião Geral e Administrativa: - Aprovação dos critérios de diárias e passagens; - Formação da comissão de avaliação dos pedidos de diárias e passagens; - Progressão docente - contribuição dos docentes para a minuta; - Informes (Reunião do Comitê de Ensino, paralisação do dia 10/06, relatos da audiência pública); - Encaminhamentos.
06	15/06/2016	Reunião Geral e Administrativa: - Comissão de diárias e passagens - aprovação dos critérios; - Discussão dos critérios da Progressão docente; - Encaminhamentos.
07*	22/06/2016	Reunião Geral e Administrativa: - Progressão docente e encaminhamentos.
08*	22/06/2016	Reunião Geral e Administrativa: - Programa de Qualidade de Vida; - Formação da comissão Campus Verde; - Esclarecimentos acerca da previdência complementar com membro da FUNPRESP; - Retomada da discussão sobre a Progressão docente; - Encaminhamentos.
09	06/07/2016	- Finalização das contribuições à minuta da progressão docente; - Informes; - Encaminhamentos.
10	27/07/2016	Reunião Geral e Administrativa: - Comemoração do dia do estudante (11/08) sob a coordenação do Grêmio Estudantil; - Comissão de elaboração dos horários 2016.2; - Divisão de carga horária 2016.2; - Escolha de representantes docentes da formação geral; - indicação de docentes; - Informes; - Encaminhamentos;
11	10/08/2016	- Informes; - Planejamento de ofertas do <i>Campus</i> para os próximos anos; - Encaminhamentos;
12	31/08/2016	- Projeto de Qualidade de Vida; - Reunião do CODIR e informes; - Projetos de Extensão e pesquisa.
13	28/09/2016	- Escola sem partido: tome partido nessa discussão; - Informes; - Encaminhamentos.
14	05/10/2016	- Plano de atividades docentes; - Necessidade de ampliação da biblioteca; - Formação de uma comissão de espaços; - Outros assuntos; - Encaminhamentos
15	19/10/2016	- Oferta 2017.1: Curso Técnico Subsequente em Administração (noturno) - edital 33/2016/PROEN/IFRN; Curso Superior de Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas (diurno); Curso de Formação Inicial e Continuada em Inglês (noturno); Curso de Formação Inicial e Continuada em Espanhol (noturno); Curso de Formação Inicial e Continuada em Música (noturno); - Calendário acadêmico 2017 - 2018; - Informes: reunião do Comitê de Ensino; - Encaminhamentos.
16	26/10/2016	Reunião Geral e Administrativa: - Revisão das progressões docentes – Coordenador da Gestão de Pessoas do <i>Campus</i> Nova Cruz; - Organização das atividades de entrega oficial do ginásio; - Encaminhamentos.
17	09/11/2016	- Os riscos da PEC 241/2016 à Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. Palestrante do SINASEFE.
18	16/11/2016	- A palestra de Maria Leuça Teixeira Duarte - Pedagoga e Doutora em

		Ciências Sociais pela UFRN. Tema: "Educação, diversidade sexual e de gênero".
19	23/11/2016	- Discussão da conjuntura do movimento paredista; - Experiência dos movimentos sociais das décadas de 1960 a 1990 - representante do Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do RN; - Exposição: "por um equilíbrio sustentável das contas públicas".
20	30/11/2016	- Análise da situação; - Movimento paredista; - conjuntura nacional.
21	14/12/2016	- Discussão da avaliação docente: questionário discente e autoavaliação da CPA.
22	21/12/2016	- Discussão do calendário de reposição da greve.
23	25/01/2017	- Informes; - Calendário de reposição dos dias letivos; - Deliberação de mudança de turma/turno dos aluno; - Situação dos alunos dos 4º anos; - Encaminhamentos.
24	01/02/2017	Reunião Geral e Administrativa: - Informes; - Calendário Acadêmico 2017; - Comissão de horários para 2017.1; - Software de controle e uso das ilhas de impressão; - Acordo entre Proen-IFRN e Prograd-UFRN para alunos aprovados no SISU 2017; - Encaminhamentos;
25	15/02/2017	- Informes; - Comissão Própria de Avaliação; - Processo de reconhecimento do Curso Superior de Tecnologia em Processos Químico; - Planejamento 2017; - Encaminhamentos.
26	22/02/2017	- A nova Reforma do Ensino Médio: possíveis impactos no contexto do IFRN; - Uso do módulo SUAP - ETEP/Professor; - Informes.
27	08/03/2017	- Processo de Reconhecimento do Curso Superior de Tecnologia em Processos Químicos; - Processo de autorização de funcionamento do Curso Superior de Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas; - Solicitação de aprovação do Projeto Pedagógico do curso de Pré-cálculo; - Encaminhamentos;
28	05/04/2017	- Atributos da CPA local visando a avaliação do curso superior de tecnologia em Processos Químicos; - Informes.
29	12/04/2017	- Avaliação da proposta de curso FIC de Música e integração: da teoria à prática; - Contingenciamento de recursos; - Encerramento do ano letivo 2016; - Encaminhamentos.

APÊNDICE F – TEMÁTICAS FORMATIVAS PARA UM ESPAÇO-TEMPO DE FORMAÇÃO CONTINUADA, SEGUNDO A PERCEÇÃO DOS RESPONDENTES PROFESSORES.

Macrocategoria	Categoria	Subcategorias
Fazer pedagógico docente	Uso das Novas Tecnologias da Informação e Comunicação	Uso das novas mídias digitais e técnicas de informática aplicadas ao ensino de Física (P3p). Uso das novas tecnologias (P16t); Uso das novas tecnologias (P6p); Uso das novas tecnologias da informação (P10p); Recursos das tecnologias digitais para o ensino (P12p); Uso das TIC's (P9p); Uso de tecnologias em sala de aula (P2t); Tecnologias da informação e Educação (P1t); Tecnologias de ensino digitais (P8p); Redes sociais e mídia no contexto escolar (P6p); Técnicas de ensino de práticas tecnológicas (P2t); Novas formas e tecnologias de Ensino (P3t); e, Uso de tecnologias no processo de ensino (P15t).
	Métodos e técnicas de ensino	Técnicas de ensino (P11t); Técnicas de ensino (P16t); Técnicas de ensino (P5t); Métodos de ensino (P7t); Técnicas e procedimentos de ensino (P5p); Metodologia e técnicas de ensino (P6p); Procedimentos de ensino (P10p); Formas de ensino de Física (P3p); Técnicas de contextualização dos conteúdos (P3p); Formas de ensinar (P11p); Ferramentas pedagógicas (P6t); Diferentes práticas do ensino (P6t); e, Uso de equipamentos de laboratório (P3p), Didática (P10p); Didática (P16t); Didática (P5p); Didática (P6p); Técnicas de didática (P11t); e, Didática (P7p).
	Avaliação da aprendizagem	Avaliação (P11t); Avaliação (P6t); Avaliação (P7p); Avaliação (P7t); Avaliação das disciplinas técnicas (P9p); Avaliação escolar (P13p); Avaliação: Teoria e instrumentos (P12t); Formas de avaliação no ensino de Física (P3p); Métodos de avaliação (P16t); Avaliação (P6p); e, Técnicas de avaliação de aprendizagem (P2t).
	Educação Profissional	Mercado de trabalho e as suas demandas (P17t); Mundo do trabalho (P1p); Situação e inserção no mercado de trabalho (P15t); Politécnica (P9t); Contextualização histórico-política da educação profissional e tecnológica mundial e brasileira (P6p); Estudos específicos da educação profissional (P15t); Formas de trabalhar a educação profissionalizante (P8t). Educação para o mercado de trabalho (P5p); Desafios da educação profissional (P17t); e, Formação Integral (P9t); Técnicas de ensino na educação profissional (P10t); Temas de ensino específico para as disciplinas das áreas técnicas (P13t); e, Temas específicos de ensino técnico teórico-prático (P13t).

	Educação Especial	Educação especial em braille (P12p); Educação especial em libras (P12p); Inclusão (P1p); Inclusão (P1t); A inserção de alunos com necessidades especiais (P16t); Realização de um trabalho de ensino aprendizagem com discentes com deficiência física ou intelectual (P14t)
Formação docente	Desenvolvimento profissional do professor	Campo de estudo do docente (P6t); Temas que atingissem diretamente as necessidades do cotidiano em sala de aula (P10t); Temas relacionados às atividades desenvolvidas pelo professor no exercício da função (P4t); Socialização de planos de aulas (P12t); Socialização de vivências (P12t); O papel do educador ou professor (P11p); Temas para desenvolver as habilidades sociais (P4t); Relação com os alunos em fase de adolescência e de adulto (P5p); Temas para motivar e melhorar as aulas (P8p); Temas pedagógicos (P7p); Formas de aprender (P11p); Gestão de conflitos (P7p); Orientação de trabalhos científicos (P7p); Práticas pedagógicas (P12t); Modos como os alunos aprendem (P10p); Temas específicos da área/disciplina (P7p); Treinamento comportamental (P2t), Diferenças de aprendizagem (P7p).
	Temas Contemporâneos	Estudo e debate sobre o cenário mundial e local (P3t); Contemporaneidade (P1t); Cultura (P1t); Ética e cidadania (P2p). Meio Ambiente (P2p); Política (P15t); Política (P1t); Recursos energéticos (P2p); e, A reforma do ensino médio (P16t), Questões de gênero e sexualidade (P16t); Diversidade (P1p); Depressão na adolescência (P13p).
Integração Curricular	Formação integrada	Eixos transversais (P4p); Temas que relacionassem as disciplinas da área técnica com as propedêuticas (P8t); Relação entre as disciplinas profissionalizantes e as das áreas gerais (P10p); Integração das áreas gerais com as profissionais (P13p); Métodos de integrar as disciplinas técnicas com as outras (P7t); e, Integração entre as disciplinas técnicas e propedêuticas (P4p).
	Interdisciplinaridade	Interdisciplinaridade (P11t); Interdisciplinaridade (P9p); Interdisciplinaridade (P4p);
	Projeto integrador	Projeto Integrador (P9t) e Projeto integrador (P9p).
	Currículo integrado	Currículo Integrado (P11t) e Currículo integrado (P13p).

ANEXO A – EXEMPLO DE ATA DAS REUNIÕES PEDAGÓGICAS DO IFRN – CAMPUS NOVA CRUZ



INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE
CÂMPUS NOVA CRUZ
Avenida José Rodrigues de Aquino Filho, Nº 640, Bairro Santa Luzia, CEP 59215-000, Nova Cruz/RN
Fone: (84) 4005-4107 – E-mail: gabin.nc@ifrn.edu.br

Ata Nº 19/2014
Reunião Pedagógica
19 de novembro de 2014
PROGRAMAÇÃO

Horário: das 13h às 14h30min

Local: Sala de Vídeo Conferência do IFRN – *Campus* Novo Cruz

Pauta: Avaliação do Conselho de Classe e Reunião de Pais e Mestres

Às treze horas do dia dezanove de novembro de dois mil e quatorze foi realizada Reunião Pedagógica no Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia do Rio Grande do Norte – *Campus* Nova Cruz, situado na Avenida José Rodrigues de Aquino Filho, Nº 640, Bairro Santa Luzia, com a presença dos professores, da Diretora Acadêmica e da Equipe Técnico-Pedagógica, todos lotados neste *Campus*.

A Técnica em Assuntos Educacionais, [REDACTED], iniciou a reunião, fazendo uma breve explicação a respeito do programa de relacionado à Qualidade de Vida no Trabalho (QVT). O professor [REDACTED] reforçou então a importância de que todos os servidores pudessem dar sua opinião a respeito do que seria melhor para este Projeto, considerando a oportunidade de atender às necessidades dos servidores e professores. Logo em seguida, a Diretora Acadêmica, [REDACTED], apresentou o novo professor de educação física, [REDACTED], que substituirá o professor [REDACTED], que está de licença médica. A seguir, foram apresentados os pontos de pauta da presente reunião: a) avaliação do Conselho de Classe e Reunião de pais. A Diretora Acadêmica iniciou então o momento de avaliação da última reunião com os pais apresentando alguns pontos positivos e negativos. O Professor [REDACTED] questionou a quantidade de pais presentes, considerando frequência pequena em relação ao que o mesmo esperava e sugeriu que os pais dessem um retorno do comunicado escrito entregue aos alunos. A Diretora Acadêmica [REDACTED] explicou que essa precaução já é feita, por meio da assinatura do convite enviado aos pais e recebidos de volta após a assinatura dos responsáveis, comprovando que tenha chegado às mãos dos respectivos responsáveis, assim como também são feitas ligações para todos os pais, porém frisou a necessidade de atualização dos contatos dos alunos. O Professor [REDACTED] questionou a falta de interesse de muitos dos responsáveis em relação à educação dos alunos, principalmente daqueles que mais precisam de acompanhamento, os com notas baixas etc. A Diretora Acadêmica informou então que os professores poderiam destacar nomes separadamente de alunos que necessitam de uma maior atenção, e assim os pais ou responsáveis pelos mesmos viriam ao Instituto para uma conversa mais particular a respeito. O Professor [REDACTED]

Observação: os nomes dos participantes foram subtraídos do registro da Ata para preservar as identidades de nossos respondentes.



INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE
CÂMPUS NOVA CRUZ

Avenida José Rodrigues de Aquino Filho, Nº 640, Bairro Santa Luzia, CEP 59215-000, Nova Cruz/RN

Fone: (84) 4005-4107 – E-mail: gabin.nc@ifrn.edu.br

██████ relatou que nos momentos coletivos houve uma ausência de organização da fala dos pais, visto que muitos falavam ao mesmo tempo sem ninguém para regular a ordem de suas falas. A Professora ██████ sugeriu organizar os professores em equipes de mesma disciplina. A Professora ██████ sugeriu que determinados professores realizassem uma exposição geral da turma, em seguida os coordenadores de curso passassem os gráficos para que depois os pais buscassem os professores por suas áreas. O Professor ██████ disse que houve uma boa participação dos pais e que a sugestão de fazer uma avaliação geral da turma era bastante interessante. O Professor ██████ mencionou que os pais reforçaram a importância dos Centros de Aprendizados (CA) e a necessidade de maior frequência dos alunos aos mesmos. O Professor ██████ relatou que os pais apoiaram a atitude de "tirar" os celulares de seus filhos quando os mesmos estão atrapalhando a aula, mas ainda há sim falta de participação ativa dos responsáveis na vida educacional dos alunos. O Professor ██████ Dantas citou o exemplo de que, quando os alunos chegam atrasados e o docente permite sua entrada em sala de aula, depois esse mesmo aluno sai falando mal da instituição e às vezes os pais jogam a responsabilidade no Instituto. A seguir o Professor ██████, reconheceu que a ETEP (Equipe Técnico Pedagógica) está tentando melhorar a situação por meio de reuniões procurando fazer com que os pais conheçam melhor a instituição e tentando aproximá-los da vida estudantil dos seus filhos. A Professora ██████ relatou que os alunos às vezes ficam na cantina em horário de aula e os servidores da COADES deveriam encaminhá-los para a sala de aula e organizar melhor a questão das notificações. Sugeriu que fosse feita uma planilha ou algo parecido, onde seria registrado o motivo da notificação, o nome do aluno e a turma. O Professor ██████ disse que é preciso que a COADES "saia mais da sua sala" para monitorar melhor os alunos regulares, como também os bolsistas. O Professor ██████ reconheceu que a ETEP foi composta recentemente e está buscando melhoras, porém os alunos de Nova Cruz são os mais desrespeitosos e é preciso fazer um trabalho com os alunos ainda no primeiro ano para que os mesmos não apresentem estas dificuldades nos anos seguintes. A Diretora Acadêmica explicou que, para esses alunos mais complicados é necessário um trabalho em grupo entre os professores e a ETEP, para facilitar a adequação destes alunos novos ao Instituto. Segundo o professor ██████, os alunos quando estão errados, recorrem ao setor pedagógico de imediato sentindo-se cheios de direitos, visto que, segundo ele, foi dado muito espaço aos discentes. O Pedagogo ██████ lembrou o IFRN busca fornecer espaços de diálogos, como também de construção de aprendizados, e que é preciso ouvir a todos e compreender os anseios dos alunos. O mesmo continuou dizendo que a ETEP está à disposição para ouvir sugestões e reclamações dos alunos, mas também busca ouvir os professores para avaliar algumas situação de uma forma



INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE
CÂMPUS NOVA CRUZ

Avenida José Rodrigues de Aquino Filho, Nº 640, Bairro Santa Luzia, CEP 59215-000, Nova Cruz/RN

Fone: (84) 4005-4107 – E-mail: gabin.nc@ifrn.edu.br

mais ampla e analisar ambos os lados, tanto docentes como discente. A Diretora Acadêmica [REDACTED] falou sobre a importância da interação entre os alunos e a ETEP, pois é através dela que a Diretoria Acadêmica se mantém informada quanto à situação do Instituto em relação aos alunos e aos professores e assim esteja ciente dos fatos havendo necessidade de conversar com os pais. A Professora [REDACTED] sugeriu que esses conflitos deveriam ser debatidos e resolvidos com os professores, lembrando que existe uma lista na qual constam determinados procedimentos que variam conforme o número de infrações cometidas pelos alunos. O Pedagogo [REDACTED] alertou para não transformamos os procedimentos da Organização Didática em instrumentos de opressão, sem considerar cada caso. Ele continua afirmando que os conflitos são normais e que fazem parte do processo educacional. A seguir, o Professor [REDACTED] informou que está se afastando do cargo de coordenador de extensão, visto que, pretende fazer doutorado e necessita de mais tempo livre para dedicar-se aos estudos. O Professor [REDACTED] disse então que seria importante que o novo coordenador de extensão fosse um docente. Em seguida a Engenheira e Coordenadora de Pesquisa, [REDACTED], discorreu um pouco a respeito dos índices de pesquisa registrados no *Campus*, que estão muito abaixo da realidade, Tendo em vista que essas pesquisas são feitas a partir do Currículo Lates e apesar dos vários projetos de pesquisa realizados aqui no *Campus*, poucos estão sendo registrados nos currículos Lembrou também da importância do cadastramento destes projetos para que se possa haver um controle maior. Na sequência, retornando à questão disciplinar, O Professor [REDACTED] disse que todos os professores deveriam manter uma mesma postura, mais rígida, em relação aos atrasos dos alunos, se os mesmos não chegassem na hora certa, por exemplo, então não deveriam entrar. Em caso de avaliações, estes discentes realizariam os procedimentos necessários. A psicóloga [REDACTED] relatou que há certo conflito de pontos de vista, já que os alunos afirmam que a ETEP "protege" os professores enquanto estes afirmam que o setor pedagógico "protege" os alunos, quando na verdade o que o setor busca é mediar os conflitos e evoluir nestes processos, porém é necessário que haja um trabalho conjunto de todos no sentido de reflexão sobre os próprios atos. A Técnica em Assuntos Educacionais [REDACTED] fala sobre esse conflito em que a ETEP se encontra e o quanto é difícil estar neste meio e o quanto é delicado por tratar de reclamações de ambos os lados. Também questiona o fato de que os professores precisam de uma postura ética independentemente da situação, considerando-se que formam por meio das boas maneiras, como também lembra que tanto a ETEP quanto a equipe docente devem trabalhar juntos. O Professor [REDACTED] sugeriu que o setor orientasse os alunos primeiramente a ter mais respeito pelos professores e não orientar meios de prejudicá-los, e sim tentar resolver primeiramente com diálogo entre ambas as partes. A Técnica em Assuntos Educacionais,



INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE
CÂMPUS NOVA CRUZ

Avenida José Rodrigues de Aquino Filho, Nº 640, Bairro Santa Luzia, CEP 59215-000, Nova Cruz/RN

Fone: (84) 4005-4107 – E-mail: gabin.nc@ifrn.edu.br

██████████ disse então que os professores realmente devem ser respeitados, mas que os alunos também devem ser ouvidos. Segundo a mesma, a Equipe técnico-pedagógica não está aqui para proteger ninguém e sim para ver quem realmente está com a razão e buscar soluções que favoreçam os dois lados. A psicóloga ██████████ ██████████ lembrou em seguida que a educação dos nossos antepassados era diferente da de hoje, consequentemente as atitudes em sala também sofrem um diferencial. O Professor ██████████ Completou dizendo que essa diferença entre as atitudes dos nossos antepassados diferem devido às medidas disciplinares atuais não estarem sendo tão rígidas como no passado. A Diretora Acadêmica ██████████ ██████████ deu alguns avisos quanto ao envio de documentos como organização didática e código de ética. Solicitou também que os grupos levantassem nomes de candidatos para a coordenação de Extensão. O Professor ██████████ disse que não percebe hoje no *campus* uma posição muito democrática e que a votação deveria ser aberta a todos para escolher quem será o novo coordenador de Extensão. Sugeriu também que a próxima Reunião Pedagógica trate também da escolha do novo coordenador. Sem mais para o momento, a Diretora Acadêmica encerrou a Reunião.