

AS EXPECTATIVAS FORMATIVAS DOS PROFESSORES DO *CAMPUS* NOVA CRUZ DO IFRN (2014-2016) PARA O ESPAÇO-TEMPO DAS REUNIÕES PEDAGÓGICAS

[RAFAEL MOREIRA DA SILVA](#) - ANA LUCIA SARMENTO HENRIQUE

RESUMO

Neste artigo, são analisadas as expectativas formativas de professores do *Campus* Nova Cruz do IFRN dos anos letivos de 2014 a 2016 para o espaço-tempo das Reuniões Pedagógicas. Essas expectativas se constituíram principalmente em temas sugeridos pelos professores. Com base nos dados obtidos, foram elaboradas onze categorias temáticas, as quais consubstanciaram três macrocategorias. Foi sugerida uma diversidade de temas que expressam os anseios, as dificuldades, as dúvidas e as possibilidades das atividades de formação continuada de professores para o campo da educação profissional. Esses temas sugeridos pelo conjunto dos professores podem servir de orientação para o planejamento conjunto das Reuniões Pedagógicas, de forma que elas possam se caracterizar como espaço-tempo de formação continuada.

PALAVRAS-CHAVE: Formação Continuada de professores. Expectativas formativas. Educação Profissional. Reunião Pedagógica

THE FORMATIVE EXPECTATIONS OF THE TEACHERS AT THE *CAMPUS* NOVA CRUZ DO IFRN (2014-2016) FOR THE SPACE-TIME OF THE EDUCATIONAL MEETING

ABSTRACT

In this article, the formative expectations of the teachers at the *Campus* Nova Cruz-IFRN of the academic years 2014 to 2016 are analyzed for the space time of the Educational Meeting. These expectations are mainly made up of topics suggested by teachers. Based on these data, eleven thematic categories were elaborated, which consubstantiated the three large categories. A variety of themes have been suggested that express the difficulties, such as doubts and possibilities for continuing education activities teachers in the field of vocational professional education. The suggested by the group of teachers can serve as a guideline for the joint planning of Educational Meeting, so that it can be used as a space time for continuous formation.

KEYWORDS: Teachers' continuous formation. Formative expectations. Vocational Professional Education. Educational meeting.

1 APRESENTAÇÃO

Este artigo faz parte de produção de dissertação de mestrado acadêmico em educação profissional, realizado durante os anos de 2016 a 2018 pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional (PPGEP), do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN). O local desta pesquisa foi o *Campus* Nova Cruz do IFRN que oferta cursos técnicos de nível médio e cursos superiores de tecnologia. Os sujeitos de pesquisa foram os participantes das Reuniões Pedagógicas (RP) com as maiores frequências nas listas de presença das Atas destas reuniões dos anos letivos de 2014 a 2016.

Compreendemos as RPs como espaço-tempo aberto para a formação continuada de professores no IFRN. Conforme o Projeto Político-Pedagógico (PPP) desta instituição, as RPs constituem-se em um momento coletivo, inserido na carga horária de trabalho dos professores, destinado a discussões de pautas e/ou temas que atingem direta ou indiretamente a atuação docente (IFRN, 2012).

Como parte de nossa investigação, levantamos as expectativas formativas dos professores que lecionaram nos anos letivos de 2014, 2015 e 2016 no mencionado *Campus*. Para isso, aplicamos um questionário semiestruturado durante os meses de dezembro 2016 a abril de 2017, obtendo trinta retornos. Em média, cada professor citou cinco expectativas formativas.

O objetivo desse levantamento está inserido no contexto de nossa investigação e serviu como um dos elementos contribuintes de nossa pesquisa. Esses dados alimentaram parte do movimento de análise sobre a possibilidade de materialização das RPs como um espaço-tempo de formação continuada de professores, ao sinalizar as expectativas formativas desses sujeitos. De maneira geral, essas expectativas formativas se referem a temas a serem discutidos ou proporcionados nas pautas das RPs.

Esses dados foram analisados e, a partir dos princípios de Deslandes, Cruz Neto e Minayo (2002), foram elaboradas onze categorias temáticas (Currículo integrado; Projeto integrador; Interdisciplinaridade; Formação integrada; Temas contemporâneos; Desenvolvimento profissional do professor; Educação Especial; Educação Profissional; Avaliação da Aprendizagem; Métodos e técnicas de ensino; e, Uso das Tecnologias da Informação e Comunicação), as quais subsidiaram a construção de três macrocategorias (Fazer pedagógico docente; Formação docente; e Integração Curricular).

Para a produção deste artigo, buscamos fundamentos teóricos em Tardif (2014), Libâneo (2013), Araujo (2014), Moura (2014) e Ciavatta (2008) e outros, os quais discutem os conceitos de formação de professores, formação continuada de professores e formação de professores para a Educação Profissional (EP). Também nos reportamos à legislação educacional e a documentos oficiais pertinentes.

2 AS EXPECTATIVAS FORMATIVAS DOS PROFESSORES DO *CAMPUS* NOVA CRUZ DO IFRN (2014-2016)

Neste artigo, organizamos os professores respondentes em dois grupos segundo sua formação inicial: os licenciados e os não licenciados. Estes últimos são bacharéis ou tecnólogos, os quais não tiveram uma formação em conhecimentos da área pedagógica em seus cursos de

graduação. Por sua vez, os licenciados não foram preparados para lidar com as particularidades do campo da educação profissional, apesar do trajeto acadêmico voltado para o exercício do magistério (MOURA, 2014). No total, foram dezessete professores não licenciados e treze professores licenciados respondentes.

Apesar dessa distinção na formação inicial, os retornos obtidos dos professores não licenciados e dos professores licenciados foram similares, bem como as justificativas são semelhantes em seus argumentos. Do ponto de vista da formação inicial, não percebemos uma forte tendência ou uma maior incidência entre as respostas dos professores.

As expectativas formativas coletadas foram variadas e diversificadas, e fizeram referência a muitos aspectos do fazer pedagógico. Em razão disso, optamos pela elaboração de onze categorias temáticas, quais sejam, Currículo integrado; Projeto integrador; Interdisciplinaridade; Formação integrada; Temas contemporâneos; Desenvolvimento profissional do professor; Educação Especial; Educação Profissional; Avaliação da Aprendizagem; Métodos e técnicas de ensino; e Uso das Tecnologias da Informação e Comunicação. Essas categorias permitiram a construção de três macrocategorias: Fazer pedagógico docente; Formação docente; e Integração Curricular.

As categorias temáticas se constituem em um agrupamento conceitual dos temas sugeridos nas expectativas temáticas dos professores, respeitando os princípios de Deslandes, Cruz Neto e Minayo (2002). Nesse mesmo sentido, as macrocategorias estabelecem uma relação existente ou de diálogo possível entre as categorias temáticas.

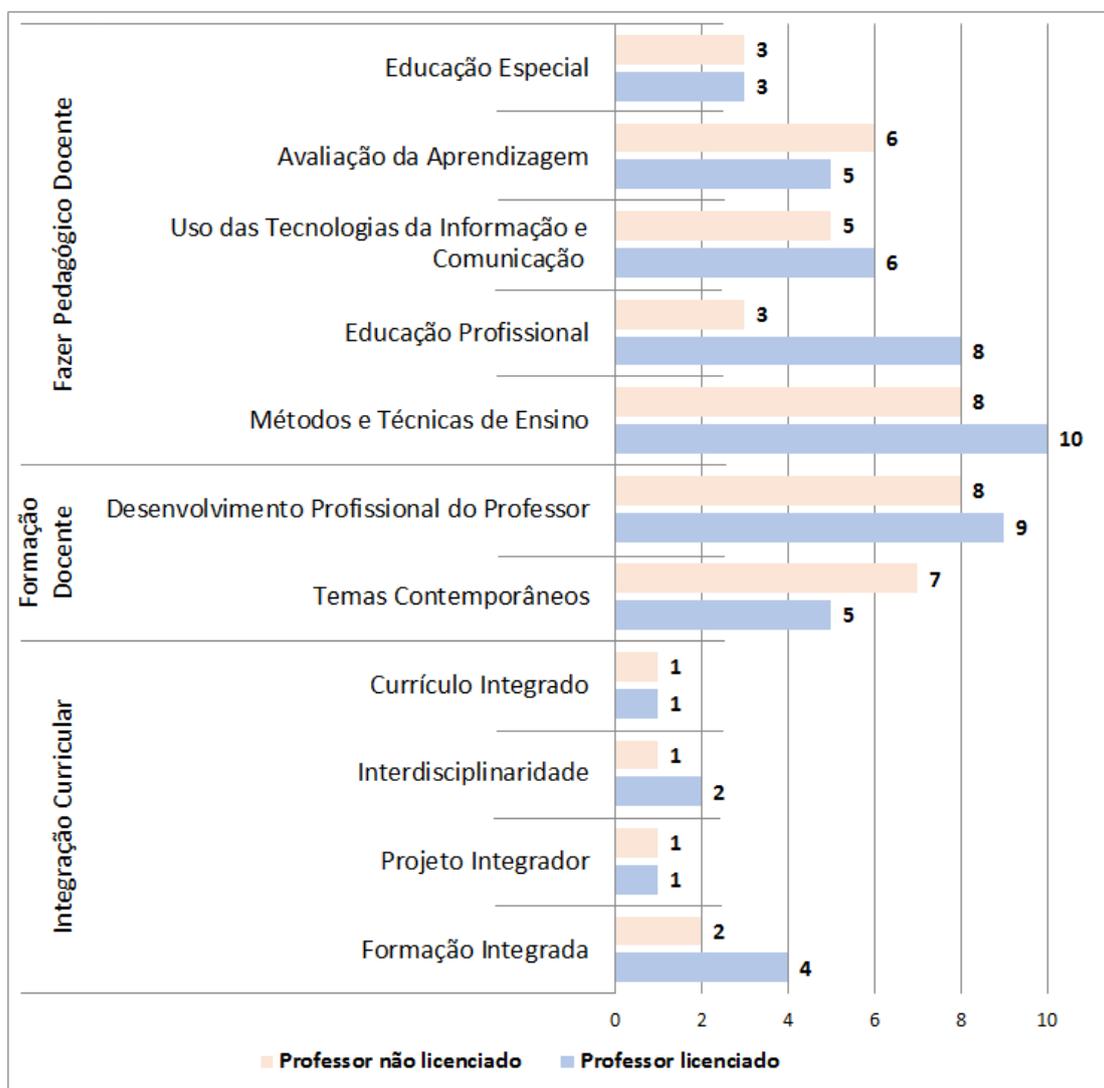
Nessa perspectiva, a elaboração dessas macrocategorias e categorias temáticas nos permitiu projetar possíveis discussões e caminhos para as RPs, com a finalidade de concretizá-las em um espaço-tempo de formação continuada de professores. Segundo Vogt (2012) e Torres (2007), as RPs podem se tornar em uma atividade formativa para os professores, desde que sejam devidamente organizadas e voltadas para a atuação docente.

Deixamos claro que algumas expectativas formativas poderiam fazer parte de mais de uma categoria temática, bem como outras macrocategorias poderiam ser depreendidas. Isso dependeria do referencial teórico e da perspectiva assumida. Além disso, as macrocategorias e suas categorias temáticas estão interligadas.

Nesse sentido, podemos afirmar que o fazer pedagógico é parte da formação docente. Por sua vez, um dos objetivos da formação docente é preparar para o exercício das atividades didático-pedagógicas. E, uma das possíveis atividades didático-pedagógicas é a organização de ação de integração curricular (LIBÂNEO, 2013; ARAUJO, 2014).

No Gráfico 1, explicitamos o quantitativo de professores licenciados e de não licenciados que consubstanciaram a elaboração das macrocategorias e das categorias temáticas, baseadas nas expectativas formativas. Elucidamos que um mesmo professor pode ter mencionado temas que correspondem a categorias temáticas diferentes. Em seguida, discorreremos de maneira transversal sobre os dados obtidos e as justificativas apresentadas pelos professores. Após isso, em subseções, analisamos cada uma das macrocategorias e de suas respectivas categorias temáticas.

Gráfico 1 – categorias temáticas e macrocategorias das expectativas formativas dos professores do *Campus Nova Cruz* do IFRN (2014-2016)



Fonte: Elaboração própria em 2018.

De maneira geral, os professores respondentes expuseram uma ampla variação de temas para as RPs. Essa variação sinaliza a complexidade e os rumos de construção de um planejamento capaz de tornar esse espaço-tempo em uma atividade de formação continuada de professores.

Os termos e as nomenclaturas utilizados pelos professores foram diversos e, por vezes, contraditórios. As justificativas se reportavam a um conjunto numeroso de conhecimentos, vieses e assuntos. Por essa razão, durante a construção das categorias temáticas, buscamos depreender as intenções e as necessidades formativas expressas, bem como as subjacentes.

A título de exemplo, podemos mencionar que um professor não licenciado respondeu a nosso questionário com o termo “didática”. O que ele quis dizer? Fez alusão ao conjunto de

conhecimentos da didática, que inclui os fundamentos sócio-histórico e filosóficos da educação, como ensina Libâneo (2013)? Ou às técnicas e procedimentos restritos ao ato de ensinar, embora não possamos deslocá-los do contexto educacional? Quando analisamos o conjunto de termos e a justificativa usada, fica evidente que esse professor se referiu às técnicas e aos procedimentos do ato de ensinar, inclusive em uma perspectiva instrumentalista.

Podemos considerar que algumas expectativas formativas demandadas pelos professores estão situadas em um contexto sócio-histórico específico que remete ao momento da coleta dos dados. Outras dizem respeito a conhecimentos das áreas de formação pedagógica para o magistério. É possível supor que alguns professores não licenciados tenham explicitado temáticas que não tiveram a oportunidade de discutir de maneira fundamentada e aprofundada em sua trajetória acadêmica.

De acordo com Imbernón (2010), o ato de conhecer as expectativas e as necessidades formativas é uma das estratégias iniciais do planejamento de atividades formativas significativas para os professores. Após esse primeiro passo, é necessário fornecê-las e/ou oportunizá-las, tendo em vista o contexto educacional. Desse modo, a identificação das expectativas formativas poderá subsidiar o planejamento das RPs com vistas à formação continuada de professores.

Observamos que os temas citados eram concernentes a dois gêneros de fontes, os quais se relacionam às questões da docência e/ou às questões dos discentes. As questões da docência concernem a conhecimentos e habilidades profissionais que poderiam auxiliar o fazer profissional dos professores, permitindo um aprimoramento da qualidade da educação. Por sua vez, as questões dos discentes se referem ao aluno como centro da formação docente. Para tanto, o professor deve estar preparado para as situações (in)esperadas do cotidiano escolar, bem como para as dificuldades dos alunos (GARCIA, 1999).

Compreendemos que essas questões estão inter-relacionadas. Em outras palavras, podemos dizer que as expectativas formativas concentradas nas questões da docência estão voltadas ao sucesso do processo de ensino-aprendizagem dos discentes (LIBÂNEO, 2013). Por sua vez, o planejamento e a organização do processo de ensino-aprendizagem dos discentes pelo professor estão ligados à própria formação profissional docente, enquanto atitude crítico-reflexiva. Podemos afirmar que o professor se forma enquanto forma o educando (FREIRE, 1994; GARCIA, 1999).

Para Tardif (2014), as fontes dos saberes da docência são de ordem social. Isso significa que o saber compartilhado, construído e/ou provido das relações com integrantes do espaço escolar concorre na formação docente. As universidades, os sindicatos e outras instituições com objetivo educativo explícito ou não explícito, formal ou informal, acidentais ou propositais, são espaços de aprendizado e podem influir em alguma medida.

Quando examinamos os temas retornados pelos professores, é perceptível a inclinação das justificativas em dois sentidos formativos. O primeiro se consubstancia na aquisição de conhecimentos teórico-práticos com vistas a auxiliar o processo de ensino-aprendizagem. O segundo aponta possíveis obstáculos e dificuldades desses profissionais no desempenho de suas atividades. Em ambos os sentidos, os professores visualizam possibilidades de discussões formativas e significativas nas RPs, desde que pensadas nesses sentidos (IMBERNÓN, 2010; VOGT, 2012).

2.1 FORMAÇÃO DOCENTE

Definimos a macrocategoria intitulada de Formação Docente, com base em Moura (2014) e em Freire (1996). Entendemos que a formação docente é um processo permanente, de um movimento de busca constante de um vir-a-ser inacabado. Essa formação ocorre antes e durante o exercício profissional e sofre as repercussões e reproduções do contexto social imediato e amplo da sociedade capitalista. Ao mesmo tempo, esse profissional pode atuar no sentido contra-hegemônico e contribuir com a transformação da realidade.

Essa macrocategoria foi configurada conceitualmente por duas categorias temáticas: Desenvolvimento profissional do professor e Temas contemporâneos.

A categoria temática denominada Desenvolvimento profissional do professor assume como referência teórica as reflexões de Garcia (1999) e de Tardif (2014). Assimilamos o conceito de que o desenvolvimento profissional do professor é constituído de múltiplas e complexas dimensões, que combinam aquisição de conhecimentos e saberes requeridos pela profissão. Esse desenvolvimento perpassa a autorealização, a capacitação constante, a reflexão das ações, a identidade e o reconhecimento profissional.

Essa categoria foi formada com base nas expectativas formativas de nove professores licenciados e de oito professores não licenciados. Tardif (2014) nos faz refletir que os saberes profissionais docentes se constituem em um jogo sutil entre professores e alunos. Há uma relação de conhecimento e de reconhecimento que se corporifica de modo coletivo e particular em cada professor.

Para Tardif (2014), os saberes profissionais da docência são temporais. Isto é, são construídos ao longo do tempo e no decorrer de percursos profissionais e formativos. Esse autor ressalta que o professor não trabalha com objetos, mas com seres humanos. Nesses percursos, a construção da identidade se sedimenta em um movimento de compreensão e autocompreensão do desempenho da profissão docente.

A categoria temática Temas contemporâneos se consubstanciou nas respostas de sete professores não licenciados e cinco professores licenciados. Adotamos como definição a abordagem e a discussão de temas atuais e/ou com repercussão em nível local e/ou nacional. Esses temas incidem direta ou indiretamente no campo da educação e na atuação e/ou formação docente.

As sugestões dessa categoria se reportam a contextos específicos ou a possíveis implicações no campo educacional. Envolveram os temas de meio ambiente, política, recursos energéticos, questões de gênero e sexualidade, diversidade, depressão na adolescência e a Reforma do Ensino Médio de 2017. Apontam modificações no cenário nacional, como também desafios enfrentados pela escola.

Nesse sentido, o tema a reforma do Ensino Médio de 2017 foi indicado quando ainda era a Medida Provisória Nº 746, de 2016, convertida posteriormente em Lei Nº 13.415, de 2017. É preciso situar que, nesse período, os estudantes do *Campus* Nova Cruz do IFRN participaram do movimento de ocupação de escolas e Institutos Federais, expressando posição contrária às propostas (SILVA, 2018). Parece claro que esse contexto, de certa forma, exigiu a discussão desse tema, dada sua pertinência ao momento vivenciado.

2.2 FAZER PEDAGÓGICO DOCENTE

A macrocategoria Fazer Pedagógico Docente é conceituada como uma prática profissional do magistério, em especial do professor, que requer saberes específicos e formação adequada. Implica dizer que o professor deve ter domínio de práticas, técnicas, procedimentos, conhecimentos e saberes capazes de serem empregados e/ou aplicados de modo competente e apropriado. (LIBÂNEO, 2013).

Essa macrocategoria abarca cinco categorias temáticas: Uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC); Métodos e técnicas de ensino; Avaliação da aprendizagem; Educação Profissional; e Educação Especial.

A categoria temática Uso das Tecnologias da Informação e Comunicação é compreendida a partir de Kenski (2012). Refere-se à utilização de equipamentos e recursos tecnológicos de reprodução e propagação de informações que podem auxiliar no processo didático, geralmente, apoiados em suportes digitais. Agrega as expectativas formativas de seis professores licenciados e de cinco não licenciados.

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 construção de conhecimentos. Celulares, tablets, smartphones, desktops e notebooks são alguns dos equipamentos das chamadas Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC). Esses equipamentos desafiam a função da escola enquanto local de aprendizado, como também criam outras formas de ensinar e de propagar o conhecimento.

Kenski (2012) também adverte que o uso das TIC visa auxiliar a prática pedagógica, e não a substituir. A utilização desses recursos não deve se limitar a informatizar a escola, mas a possibilitar novas práticas pedagógicas. O emprego maior ou menor das TIC não implica necessariamente o aprimoramento do processo de ensino-aprendizagem. O fundamental é empregá-las adequadamente nos procedimentos de significação do aprendizado, e proporcionar práticas crítico-construtivas e significativas.

A categoria temática Métodos e técnicas de ensino é assimilada como o emprego de meios didáticos de forma adequada e combinados com os conteúdos-objetivos planejados. Sua finalidade é proporcionar um aprendizado significativo aos alunos. De maneira específica, os métodos são orientações gerais do planejamento de ensino e as técnicas estão ligadas ao aspecto prático e à execução. Os métodos e técnicas de ensino são componentes imprescindíveis do processo de ensino-aprendizagem. Devem ser flexíveis e adaptáveis mediante o contexto e os imprevistos (LIBÂNEO, 2013).

Essa categoria apresentou o maior número de expectativas formativas dos professores respondentes. Foram dezoito professores, sendo dez licenciados e oito não licenciados, que sugeriram esse tema. Percebemos um apreço pelo sentido instrumentalista de organização e planejamento do processo de ensino-aprendizado. Os argumentos focaram em um saber-fazer reducionista do complexo contexto sociohistórico, econômico e pedagógico do âmbito escolar (LIBÂNEO, 2013).

A categoria temática Avaliação da aprendizagem é concebida tendo como suporte teórico Luckesi (2008). A avaliação da aprendizagem é uma atividade inerente ao processo de ensino-aprendizagem. Expressa posições político-ideológicas, de forma explícita ou implícita em seus procedimentos e planejamentos. Em uma perspectiva crítica, redimensiona o processo para a consecução de uma aprendizagem significativa.

Essa categoria foi assimilada pelas respostas e justificativas de cinco professores licenciados e seis professores não licenciados. A avaliação da aprendizagem se configura como uma das mais frequentes no exercício do magistério. Luckesi (2008) afirma que a avaliação faz parte do cotidiano de todos, consciente ou inconscientemente. Em todo momento são avaliadas as nossas ações, planos e compromissos.

A avaliação da aprendizagem no IFRN é composta por cinco funções: dialógica, diagnóstica, processual, formativa e somativa. Contrapõe-se ao tipo de avaliação tradicional, que justificava a exclusão por argumentos naturalistas, autoritários e bancários. A avaliação preconizada nessa instituição se alinha a uma compreensão crítico-emancipatória, que visa descrever, analisar e transformar certa realidade. Seu objetivo é subsidiar o professor no processo de formação integral aos educandos (IFRN, 2012).

Mais especificamente no campo da EP, outros desafios ao processo avaliativo são inerentes e particulares à formação profissional. Trata-se de uso e manipulação de equipamentos e utensílios específicos e experiências necessárias para o desempenho de atividades laborais. Como avaliar o desenvolvimento desses aprendizados? Defendemos que a construção de alternativas avaliativas para o desenvolvimento formativo técnico-profissional se referencie em concepções crítico-emancipadoras e dialógicas (LIBÂNEO, 2013; LUCKESI, 2008).

A esse respeito, a proposta pedagógica do IFRN (2012) pretende superar o preparo mecânico-manual desprovido de conhecimentos científicos e descolado das bases técnico-científicas de compreensão do campo de produção profissional. Essa proposta caminha em direção à politecnicidade e à formação humana integral. Dessa maneira, o desafio é ainda maior, uma vez combina o saber-fazer em conjunto com o domínio dos fundamentos científicos da base da produção (SAVIANI, 2003).

A categoria temática Educação Profissional foi conceituada com base na LDB de 1996 e foi elaborada. É uma das modalidades da educação escolar que possibilita a construção de uma formação profissional integrada a diferentes níveis e modalidades da educação. Em particular, estabelece articulação com as dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia (BRASIL, 1996). Esta categoria emergiu das respostas de três professores licenciados e oito professores não licenciados.

Devemos destacar que as expectativas formativas dessa categoria derivam para temas particulares da EP e do próprio IFRN. São sugestões que convergem no sentido de uma maior compreensão da atuação docente nesse campo. No entanto, são enfatizados um aspecto mercadológico e uma preocupação pragmática do ensino de habilidades profissionais.

A Educação Especial é compreendida como uma modalidade de educação escolar ofertada a alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e/ou altas habilidades ou superdotação, preferencialmente na rede regular de ensino. Para tanto, são exigidas as adequações e as adaptações próprias, assim como preparo profissional (BRASIL, 1996). Nesse

sentido, três professores licenciados e três professores não licenciados mencionaram temas relativos a essa modalidade, o que consubstanciou uma categoria temática.

Nessa categoria temática, os retornos dos professores se voltam à inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais no espaço escolar e à garantia desse direito. Essa é uma das demandas urgentes no contexto da educação escolar brasileira. Serão necessários investimentos em formação de seus profissionais, produção de material didático apropriado e eliminação de obstáculos ao deslocamento, à comunicação e a outras formas de exclusão (BRASIL, 2009).

2.3 INTEGRAÇÃO CURRICULAR

Com base em Veiga-Neto (2002), conceituamos a macrocategoria Integração Curricular como um esforço de união, de articulação e de reconfiguração da estrutura do currículo escolar. Esse esforço objetiva transpor as limitações de leitura do mundo e de visão da totalidade. Essa integração rema em direção contrária à divisão compartimentada do conhecimento.

Asseveramos que o currículo se alastra por diversos espaços dentro da escola, de várias maneiras, com modos próprios de influir o processo educacional. Não está restrito a uma lista de conteúdo, a disciplinas ou à sala de aula. O currículo é, antes de tudo, uma opção política que determina aquilo que deve ser ensinado e/ou aprendido e, com efeito, aquilo que não o será no espaço escolar (VEIGA-NETO, 2002).

A macrocategoria Integração Curricular abrangeu quatro categorias temáticas: Formação integrada; Interdisciplinaridade; Projeto integrador; e Currículo integrado.

Conceituamos a categoria temática Formação integrada, segundo Ciavatta (2005) e Araujo (2014). Esta categoria foi constituída nos retornos de dois professores não licenciados e de quatro professores licenciados. A formação integrada é uma tentativa de superação da dual divisão social do trabalho da sociedade capitalista. Essa dualidade posiciona em lados opostos os que executam e os que pensam, os que planejam e os que fazem. Com efeito, essa dualidade ocasiona uma redução da formação para o trabalho. Sob essa lógica, grande parte não terá acesso a um nível ampliado dos conhecimentos científicos acumulados pela humanidade.

Em contraposição a essa dualidade, a formação integrada preceitua um aprendizado crítico-desvelador da realidade. A educação geral se torna parte integrante e inseparável do mundo do trabalho e da formação profissional. Significa formar por inteiro, isto é, em suas múltiplas dimensões (CIAVATTA, 2005; ARAUJO, 2014).

É preciso dizer que a formação integrada é um dos princípios do currículo integrado, bem como caminha em sentido próximo aos projetos integradores nas Diretrizes para a Prática Pedagógica no IFRN. Essas Diretrizes indicam o modo de organização e de gestão pedagógica, além de contemplar ações, conteúdos, metodologias de ensino e aprendizagem. Frisamos que elas desvelam caminhos de efetivação da prática educativa nos *Campi* (IFRN, 2012).

A categoria temática Interdisciplinaridade é entendida como uma forma de diálogo com base em temas ou eixos integradores, com a finalidade de uma compreensão mais elaborada da

realidade. Procura estabelecer relações e conexões entre as disciplinas, desvelando novas formas de aprendizado (FAZENDA, 1994).

Essa categoria foi sedimentada nos retornos de dois professores licenciados e um professor não licenciado. Essa expectativa formativa foi mencionada de maneira isolada pelos professores. Não foram feitas explicações detalhadas da importância desse tema na formação dos professores. Ainda assim, percebemos uma ligação com os temas do currículo integrado e do projeto integrador, no contexto dos temas sugeridos.

Na categoria temática Projeto integrador, constituída das expectativas de um professor licenciado e um não licenciado, adotamos o conceito do PPP do IFRN (2012). Nesse documento, o Projeto integrador consiste em uma estratégia metodológica dessa instituição de elaboração de projetos interdisciplinares. São estabelecidas etapas de criação, problematização e de soluções a questões de modo construtivo entre professores e alunos. Um professor licenciado e um professor não licenciado retornaram esse tema.

Conforme o documento base do PPP do IFRN (2012), os projetos integradores são formas de desenvolvimento de projeto de maneira interdisciplinar. Para isso, agregam em suas etapas atividades que privilegiam a criatividade e a resolução de questões desafiadoras. Possuem as seguintes fases: a intenção; a preparação e o planejamento; a implementação, o desenvolvimento e o acompanhamento; e os resultados finais. Cada fase possui atividades próprias e específicas, definidas por esse documento.

Conceituamos a categoria temática Currículo integrado como uma proposta político-pedagógica atrelada à intencionalidade de uma formação integrada. Busca fornecer uma compreensão das partes em relação ao todo, de completude, das particularidades em meio à diversidade (IFRN, 2012). O currículo integrado é uma opção epistemológica de organização e planejamento pedagógicos (ARAUJO, 2014).

Araujo (2014) explica que não existe uma única maneira de caminhar na concretização do currículo integrado ou na proposta de ensino integrado. Cada projeto ou proposta poderá construir suas próprias alternativas didático-metodológicas. O objetivo assumido, nessa construção, é o de garantir uma formação integrada e integral, crítico-reflexiva e emancipadora, em face do contexto particular de cada realidade educacional.

3 CONSIDERAÇÕES

Após a análise dos dados, constatamos uma gama diversa de temas propostos pelos professores em suas expectativas formativas. Foram mencionadas questões complexas da identidade profissional, dos saberes docentes, dos conhecimentos pedagógicos, das mudanças na realidade escolar e social, de assuntos que repercutiram no cenário nacional e no âmbito da educação escolar.

Elaboramos onze categorias temáticas que englobam os temas das expectativas formativas dos professores: Currículo integrado; Projeto integrador; Interdisciplinaridade; Formação integrada; Temas contemporâneos; Desenvolvimento profissional do professor; Educação Especial; Educação Profissional; Avaliação da Aprendizagem; Métodos e técnicas de ensino; e, Uso das Tecnologias da Informação e Comunicação. Com base nos conceitos dessas

categorias temáticas, foram produzidas três macrocategorias: Fazer pedagógico docente; Formação docente; e Integração Curricular.

Essas categorias temáticas e macrocategorias expressaram possibilidades de organização e planejamento das RPs, no sentido de proporcionar um espaço-tempo formativo de discussões de temas significativos e sugeridos pelos próprios professores. A esse respeito, apesar das formações iniciais distintas, os temas propostos e o conjunto de argumentos apresentados foram similares. Não ocorreu uma tendência ou inclinação considerável entre os professores licenciados e os não licenciados.

Nas justificativas, foi recorrente uma conotação pragmática e instrumentalista do modo de fazer pedagógico e sob um viés redutor da realidade. Entendemos que as RPs podem proporcionar discussões, debates e compartilhamentos de saberes entre os professores. No entanto, não cabe a esse espaço-tempo o empoderamento de encaminhamentos singelos para problemas complexos da educação e do ensino. Nessa mesma linha, nenhuma atividade formativa de professores será redentora das condições desiguais provocadas pela sociedade capitalista.

Os temas sugeridos indicam o caminho de um planejamento conjunto com os professores, objetivando encaminhamentos efetivos de discussões nas RPs. Esse espaço-tempo poderá contribuir com o aprofundamento de discussões que forneçam uma ampliação do entendimento da EP, da educação escolar, da função social e profissional docente, dos fundamentos institucionais do IFRN, entre outros debates.

4 REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Ronaldo Marcos de Lima. **Práticas pedagógicas e ensino integrado**. Curitiba: IFPR, 2014

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: 30 jun. 2019.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 2 jul. 2019.

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: 30 jun. 2019.

DESLANDES, Suely Ferreira; CRUZ NETO, Otavio; MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 21. ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2002.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa**. 11. Ed. Campinas, SP: Papirus Editora, 1994.

GARCIA, Carlos Marcelo. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999.

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.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e tecnologias**: o novo ritmo da informação. Campinas: Editora Papirus, 2012.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 2. ed. São Paulo, SP: Cortez, 2013.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar**: estudos e proposições. 19 ed. São Paulo: Cortez, 2008.

MOURA, Dante Henrique. **Trabalho e formação docente na educação profissional**. Curitiba: IFPR, 2014.

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.

SILVA, Rafael Moreira da. **A reunião pedagógica como espaço-tempo de formação continuada de professores do IFRN – Campus Nova Cruz (2014-2016)**. 2018. 217 f.. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, Natal, 2018.

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.

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.